



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp
Grundlärarutbildningen med inriktning förskoleklass och grundskolans åk 1–3
Termin år: HT 2022
Fakulteten för lärarutbildningen

Nationella prov i matematik, årskurs 3

Lärares erfarenheter och uppfattningar

Johanna Friberg Hyltell och Sandra Nilsson

Författare

Johanna Friberg Hyltell och Sandra Nilsson

Titel

Nationella prov i matematik, årskurs 3 – Lärares erfarenheter och uppfattningar

Engelsk titel

National tests in mathematics, year 3 - The teachers' experiences and perceptions

Handledare

Örjan Hansson

Bedömande lärare

Kristina Juter

Examinator

Petra Magnusson

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka vad lärarna har för erfarenheter och uppfattningar kring nationella proven i matematik, årskurs 3. Studien ämnar sig även åt att undersöka om lärare har nytta och ser ett värde av nationella proven i sin bedömning av eleven. Vår kombinerade studie består av både kvalitativ och kvantitativ data. I studien har 23 verksamma lärare besvarat en enkätundersökning och fyra lärare har blivit intervjuade om nationella prov i matematik, årskurs 3. I analysen av den insamlade empirin har vi använt oss av begreppet beliefs och den teoretiska förankringen beliefs system som gör det möjligt att skildra lärarnas åsikter och uppfattningar om proven. Resultatet visar att nationella proven har varierande syften och att lärare därför använder proven på olika sätt. Det förekommer även skilda meningar om proven bidrar med en likvärdig bedömning. Däremot visar undersökningen att den kommande digitaliseringen av proven skulle kunna bidra till att styrka den likvärdiga bedömningen.

Ämnesord

Nationella prov, lärarperspektiv, bedömning, matematik, beliefs, digitalisering, likvärdighet

Author

Johanna Friberg Hyltell and Sandra Nilsson

Title

National tests in mathematics, year 3 - The teachers' experiences and perceptions

Supervisor

Örjan Hansson

Assessing teacher

Kristina Juter

Examiner

Petra Magnusson

Abstract

The purpose of this study is to investigate what the teachers' experiences and perceptions are regarding the national tests in mathematics, grade 3. The study also aims to investigate whether teachers have a benefit and see a value in the national tests in their assessment of the student. Our combined study consists of both qualitative and quantitative data. In the study, 23 working teachers answered a survey and four teachers were interviewed about national tests in mathematics, grade 3. In the analysis of the collected empirical data, we have used the concept of beliefs and the theoretical grounding belief system, which makes it possible to depict the teachers' opinions and perceptions about the tests. The results showed that the national tests have varying purposes and that teachers therefore use the tests in different ways. There are also different opinions on whether the tests contribute to an equivalent assessment. On the other hand, the survey shows that the upcoming digitalization of the tests could contribute to strengthening the equivalent assessment.

Keywords

National tests, teacher perspective, assessment, mathematics, beliefs, digitalization, equivalence

1 Innehållsförteckning

Förord	6
2 Inledning	7
2.1 Syfte och frågeställning.....	8
2.2 Bakgrund	8
2.2.1 <i>Införandet av nationella prov i årskurs 3</i>	8
3 Tidigare forskning	10
3.1 Nationella provets syfte, likvärdighet och bedömning.....	10
3.2 Införandet av digitala nationella prov	12
3.3 Lärares profession och autonomi	13
3.4 Lärarperspektiv.....	14
3.5 Nationella prov i relation till elever	15
4 Teoretisk förankring	15
4.1 Beliefs.....	16
4.2 Beliefs system	17
5 Metod och material	18
5.1 Val av metod	18
5.2 Utformning av enkät och intervjufrågor.....	19
5.3 Undersökningsdeltagare	20
5.4 Etiska övervägande	20
6 Resultat och analys	21
6.1 Resultat av enkät	21
6.2 Resultat av intervjuer	24
6.2.1 <i>Bakgrund</i>	24
6.2.2 <i>Allmänna frågor kring nationella prov</i>	24
6.2.3 <i>Bedömning</i>	25
6.2.4 <i>Undervisning</i>	27
6.2.5 <i>Tid, stöd och organisation kring nationella prov</i>	27
6.2.6 <i>Digitalisering</i>	30
6.3 Analys.....	31
6.3.1 <i>Allmänna frågor kring nationella prov</i>	31
6.3.2 <i>Bedömning</i>	32
6.3.3 <i>Undervisning</i>	34
6.3.4 <i>Tid, stöd och organisation kring nationella prov</i>	35
6.3.5 <i>Digitalisering</i>	38

7	Slutsatser och diskussion	39
7.1	Lärares antydan om nationella provets för- och nackdelar	39
7.2	Nationella provets påverkan i lärarens arbete	40
7.3	Digitalisering av nationella prov i matematik	43
7.4	Nationella provens syfte	44
7.5	Metoddiskussion.....	45
7.6	Konsekvenser för lärarprofession.....	47
8	Referenser och bilagor	48
9	Bilaga 1	52
10	Bilaga 2	57

Förord

Detta examensarbete författades gemensamt mellan två blivande grundskollärare med inriktning årskurs F- 3 från Högskolan Kristianstad. Arbetet har skrivits digitalt tillsammans på distans med gott samarbete. I arbetet redovisas resultatet av en empirisk studie med anknytning till huvudämnet matematik.

Vi vill rikta ett särskilt tack till handledaren Örjan Hansson som stöttat vårt arbete och till bedömande lärare Kristina Juter för goda kommentarer och stöd. Slutligen vill vi även tacka våra fantastiska deltagare som tagit sig tiden att medverka i studien.

Johanna och Sandra

2 Inledning

Nationella prov har utförts i ämnena matematik och svenska varje år sedan 2010 i årskurs 3 och enligt Skolverket (2022c) har proven som syfte att bidra med en likvärdig bedömning. Korp (2011) skriver att detta var anledningen till införandet av proven. Hon anser dock att proven förbereds, bedöms och används på varierande sätt utifrån olika skolor och lärare, och att detta då inte bidrar med att ge alla elever samma förutsättningar inför en likvärdig bedömning (Korp 2011). Lundahl (2017) samt Bagger, Norén, Boistrup och Lundahl (2019) menar att nationella proven har flera syften och användningsområden som ger konsekvenser på lärarens profession och elevernas lärande. Hirsh (2016) studie visar att proven påverkar lärarens arbetssituation och välmående i form av tid och stress kring förarbetet, genomförandet och efterarbetet.

För att möjligen få en ökad likvärdig bedömning av nationella prov kan framtidens digitalisering av proven vara till fördel (Skolverket 2022b; Bagger et al. 2019). Bland annat nämns fler automaträttade uppgifter, ökad tillgänglighet, minskad arbetstid för bedömning och resultathantering samt en fördelning av elevlösningar för extern bedömning (Skolverket 2022b). Detta ser vi som lovande för lärarnas välmående och deras arbetsbelastning.

Ur tidigare forskning har vi fått syn på att matematik kopplat till nationella prov, lågstadiet och lärare är snävt utifrån olika forskningsaspekter. Lundahl (2017) påtalar att forskningen idag har brister och där det saknas empiriskt och vetenskapligt underlag, speciellt när de kommer till nationella provets konsekvenser för lärare. Bland annat uppstår det en blotta vid sökning av forskning som är kopplat till lågstadiet utifrån nationella prov i matematik och lärarperspektivet. Vi kan tydligt se att forskningen inriktat sig till de högre årskurserna och framför allt i förhållande till betyg och nationella provens konstruktion. I ett antal av de artiklar som nämns i tidigare forskning styrks denna problematik kring avsaknad av forskningsaspekter (t.ex. Nyroos & Wiklund-Hörnqvist 2011; Lundahl 2017; Bagger 2015). Vi vill undersöka detta område då vi är nyfikna till nationella proven och finner det intressant att se hur och varför de används i tredje skolåret. Eftersom det visat sig finnas en forskningslucka kring nationella prov i ämnet matematik och lärare i lågstadiet är vår förhoppning att finna svar på våra frågor kring nationella provens användning, syfte och konsekvenser, utifrån lärarnas åsikter och uppfattningar.

2.1 Syfte och frågeställning

Avsikt med studien är att undersöka verksamma lärares åsikter och uppfattningar kring nationella proven i matematik, årskurs 3. Studien kommer att utgå från ett lärarperspektiv och ämnet matematik.

- Till vems fördel anser lärare att nationella proven i matematikårskurs 3 finns för?
- Vilken påverkan har nationella prov i lärarens arbete?
- Uppfattar lärare att proven bidrar med de syften som Skolverket skriver fram?
- Hur ser lärare på den kommande digitaliseringen av de nationella proven inom ämne matematik?

2.2 Bakgrund

2.2.1 Införandet av nationella prov i årskurs 3

Prov med bedömning som syfte infördes i Sverige redan år 1864. Fritz Wigforss (1886 - 1953) var en av upphovsmännen till de svenska standardproven (Lundahl 2009). Han var även en av de som bidrog till att göra proven statliga under 1940- och 50-talet och där han tydligt framfört att proven skulle bidra till att utveckla lärarnas omdöme i sin undervisning och inte ersätta det (ibid.). Wigforss framförde även att han tyckte att proven skulle förbli vad de var avsedda för, att hjälpa läraren, och inte som en myndighetskontroll (Bagger 2015; Lundahl & Tveit 2014; Lundahl 2009, 2017). Mellan 1959 - 1980 fanns det så kallade standardiserade prov för elever i årskurs 3, där syftet främst var att normalisera lärarnas bedömning (Bagger 2015). Standardproven användes för att ta reda på om kraven i läroplanen stämde överens med den enskilda elevens kunskaper och blev på detta sätt nödvändigt för utvecklingen av enhetsskolan, som idag kallas grundskolan i Sverige (Lundahl & Tveit 2014). Standardprovet blev efterhand alltmer ovanligt att använda sig av i årskurs 3, då betygen för årskursen blivit frivilliga och där proven inte längre var användbara. Betyget i årskursen avvecklas sedan helt i samband med att läroplanen för grundskolan förnyades 1980. Vid införandet av den nya läroplanen Lpo94, som var en mer målinriktad läroplan, kom standardproven att få namnet nationella prov och genomfördes i årskurserna 5 och 9 (Bagger 2015). Detta ändrades sedan till årskurserna 6 och 9 på grund av tidigare lagd betygssättning i årskurs 6 (Skolverket 2016).

Nationella prov och dess betydelse, syfte och form har diskuterats vid ett par tillfällen under åren. Bagger (2015) tar i sin avhandling upp att Skolverket år 2004 gjorde en utvärdering om kvalitén på dåtidens nationella prov och deras kostnadseffektivitet. I utvärderingen framgick det att rektorer, lärare och elever hade en kritisk inställning till proven och att de ansåg att behovet av fler prov inte var nödvändigt och heller inte skulle behövas i de yngre skolåren (ibid.). Samtidigt under tidigt 2000-tal sjönk kunskapsnivåerna i skolan vilket gjorde att tilltron till lärarnas likvärdiga betygssättning ifrågasattes. Regeringen kom då att besluta att fler nationella prov skulle sättas in i skolan, vilket innebar en ökad riktning mot kunskapsmålen och en större insyn i lärarnas bedömning (Arensmeier & Lennqvist Lindén 2017).

Trots kritiken som lyfts ur utvärderingen från Skolverket 2004 (Bagger 2015), tar regeringen ett beslut i oktober 2008 om införandet av de nationella proven i årskurs 3. Först införs provet som introduktion våren 2009 för att sedan bli ett obligatoriskt prov för alla elever i årskurs 3 våren 2010. Jan Björklund, dåvarande utbildningsminister, gjorde ett uttalande kring syftet med de nationella proven: "För att kunna sätta in hjälp måste vi tidigt upptäcka de elever som riskerar att halka efter. Med tydliga kontrollstationer blir informationen bättre och fler kommer att få det stöd de har rätt till" (Utbildningsdepartementet 2012 se Bagger 2015 s. 13).

I de beslut som regeringen gjorde gällande införandet och syftet av de nationella proven i årskurs 3 trycker de på att det fanns en brist på att upptäcka elever med behov av stöd tidigt (Bagger 2015). Troligen kan införandet även kopplas till de låga resultat som eleverna visat under tidigt 2000-tal och där lärarnas likvärdiga betygssättning ifrågasattes (Arensmeier & Lennqvist Lindén 2017). Provets syfte blev i sin tur att stödja lärarens likvärdiga bedömning av elevers kunskaper. Det framgår dock att proven även påverkar lärarens undervisning och ger skolan information hur den bidragit till elevernas kunskaper (Bagger 2015). Lundahl påpekar att detta blir ett dilemma där proven har dubbla syften som både ska bidra till resultatmått för utbildningens kvalitet och till att insatser sätts in för den enskilda eleven (Lundahl 2009 se Bagger 2015).

Genom införandet av nationella prov i årskurs 3 och en ökad användning av proven bidrog detta till en mer målstyrd verksamhet. Engström och Magne (2008) skriver att en målstyrd skola bidrar till att verksamheten utvärderas och följs upp och att avvikelser enklare ska kunna hittas och förbättras. En ökad användning av prov är dock inte alltid positiv. Genom standardiserade tester får staten bland annat en större insyn i lärares bedömningar och undervisning. Eftersom undervisningen begränsas hamnar lärarens fokus på att förändra sin undervisning mot att

eleverna ska klara uppgifterna som kommer på provet, något som kallas teaching-to-the-test (Engström & Magne 2008).

3 Tidigare forskning

3.1 Nationella provets syfte, likvärdighet och bedömning

Lundahl (2017) påtalar att forskningen kring nationella prov är underteoretiserad och där han lyfter och problematiserar nationella provens syften och konsekvenser. Han menar att det främst finns forskning om provkonstruktionen och inte om provets konsekvenser för lärare och elever i undervisningen och lärandet. Lundahl (2017) nämner även Tveit som i sin tur menar att proven har fått kontrollerade syften och där provets förväntningar kanske inte går att leva upp till. Lundahl (2017) anser att proven både har fått fler och förändrade syften under åren. Han verkar tycka detta är oroande, då det trots allt rör institutionaliserad utbildning och frågor om demokrati och makt. Han nämner även att systematisk forskning inte har varit övergripande och undersökt nationella provens påverkan på exempelvis lärare, deras yrkesroll och profession (ibid.).

Skolan, skolans styrning och proven har ändrats över tid, vilket har resulterat i att provets utformning, syfte och genomförande har påverkats och fått konsekvenser (Lundahl 2017). Konsekvenserna blir att provet genomförs för olika aktörer och där provets resultat får olika betydelser och användningsområden. Eftersom dessa aktörer kan ha olika intressen så betonas även syftena därefter. Provens uttalade syften påtalas dessutom inte behöva vara så som lärare eller elever upplever eller tolkar proven (ibid.). Nationella proven har bland annat syfte att stödja bedömning och betygsättning men även att kvalitetssäkra skolorna, vilket gör att resultaten som eleverna får är viktiga (Lundahl 2009; Skolverket, 2014 se Larsson & Olin-Scheller 2020).

En ståndpunkt att ta vid när det gäller de nationella proven och dess syften är begreppen likvärdighet och rättvisa. Begreppen är återkommande kring användning och bedömning av dessa prov, men vad menas egentligen med att provet ska vara likvärdigt och rättvist? Enligt Jönsson och Thornberg (2014) är de nationella proven ett standardiserat prov vilket innebär att de ser likadana ut, de ska genomföras på samma sätt av eleverna och där de sedan förväntas bedömas likvärdigt av lärarna. Detta gör provet likvärdigt på grund av att alla elever får samma möjligheter att visa sina kunskaper i provdelarna (Jönsson & Thornberg 2014). Däremot verkar

begreppen vara såväl tolkningsbara som svåra att möta och där de ofta förväxlas eller också blandas ihop (Bagger et al. 2019).

För att bedömningen av de nationella proven ska bli likvärdiga behöver alla lärare tolka proven på samma sätt och att proven prioriteras i samtliga klassrum (Larsson & Olin- Scheller 2020). Larsson och Olin- Scheller (2020) menar att en så kallad tolkningsprocess påbörjas redan innan eleverna har utfört de nationella proven, vilket bidrar till att bedömningen påverkas när det väl är dags att rätta dessa prov och ge eleverna ett resultat. Tolkar flera av lärarna provet på olika sätt går det inte att få en likvärdig bedömning, då fokus istället riktas till vilken lärare det är som utför rättningen och hur läraren tolkat elevens prestation (Larsson & Olin- Scheller 2020). För att uppmåna lärare till en mer likvärdig och rättvis bedömning finns det både rekommendationer och bedömningsanvisningar för lärare att använda sig av i samband med nationella prov (Skolverket 2022a). Bedömningsanvisningar är tänkta att bidra med vägledning för hur läraren kan lägga upp och granska elevernas resultat av nationella provets delar i sin bedömning. Trots det så menar lärare att de fortfarande måste tolka elevernas svar, vilket betyder att det alltid kommer att kvarstå ett tolkningsutrymme (Arensmeier & Lennqvist Lindén 2017). En rekommendation för en likvärdig bedömning är bland annat sambedömning (Skolverket 2022a; Jönsson & Thornberg 2014). Trots Skolverkets rekommendationer och detaljerade bedömningsanvisningar verkar lärare ha stora skillnader i sina bedömningar av komplexa uppgifter såsom nationella prov samt att de har låg samstämmighet i sina bedömningar (Parkes 2013, Jönsson & Svingby 2017, se Jönsson & Thornberg 2014).

Hirsh (2016) lyfter även hon likvärdigheten kring de nationella proven. I studien framgår det att 70 procent av lärarna i årskurs 3 instämmer helt eller till stor del att nationella proven ökar likvärdigheten i bedömning av elevernas kunskaper. Trots detta är det en betydligt lägre procent som anser att nationella prov är nödvändiga för att öka likvärdigheten i bedömningarna eller att de säkerställer en likvärdig bedömning. Ett flertal lärare menar att likvärdigheten likaväl kan stödjas utifrån en provbank och att denna provbank skulle kunna bidra till stöd för det egna bedömningsarbetet (Hirsh 2016).

Bedömning av nationella prov utförs på olika sätt och två länder som skiljer sig åt är Sverige och Norge. Lärarnas utförande av bedömning i Sverige är viktig eftersom syftet till de nationella proven ska ligga som ett stöd i bedömningen. I Sverige betygsätter och bedömer lärarna själva de nationella proven medan i Norge betygsätter och bedömer två externa examinatorer proven (Lundahl och Tveit 2014). Följden av detta blir att eleverna i Norge istället får två betyg i de

ämnen nationella proven genomförts i. Ett betyg som elevens lärare sätter i ämnet och ett som de två examinatorerna satt som resultat och betyg av nationella provet. I Sverige får eleverna dock enbart ett betyg som är en sammanställning av elevernas tidigare resultat inom ämnet samt av resultatet de fått på nationella provet (ibid.). Att lärarna själva bedömer elevernas prestationer på de nationella proven grundar sig i att Wigforss ville att proven skulle vara ett stöd för lärarna i sin bedömning, vilket, som tidigare nämnt, än idag är syftet för proven. Att lärare i Sverige bedömer nationella proven själva kan påverka provens legitimitet som ett bedömningsinstrument men även lärarens legitimitet som bedömare (Lundahl & Tveit 2014). Bedömning och betygssättning har under flera år varit osäkert och lärares kompetens har blivit ifrågasatta. Skolinspektionen har sedan 2008 granskat bedömning och betygsättningen av nationella prov, och det har ett flertal gånger under åren kommit på tal att lärare ska få sin kompetens utökad i bedömning på grund av behovet av säkrare resultat. Detta har skett i väldigt låg utsträckning fram till 2010-talet och i samband med ny och tydligare läroplan 2011 uppdaterades bedömningsmaterialet för att utöka lärarens kompetens. Eftersom Sverige bedömer nationella proven själva är det viktigt att bedömningarna anses likvärdiga och pålitliga, vilket annars kan påverka hela utbildningssystemets legitimitet (ibid.).

3.2 Införandet av digitala nationella prov

“Syftet med digitaliseringen är att öka likvärdighet vid bedömning av nationella prov genom bland annat fler automaträttade uppgifter, att öka tillgängligheten samt att få till en mer effektiv hantering av proven” (Skolverket 2022b).

Regeringen tog ett beslut om att digitalisera de nationella proven år 2017 och hänvisade sedan uppdraget till Skolverket (Skolverket 2021). Skolverket fick i uppdrag att digitalisera alla svenska nationella prov till år 2022. Detta handlingssätt och beslut förutsätts bland annat att stärka rättvisan och likvärdigheten med proven (Bagger et al. 2019). År 2022 ändrades dock planen för införandet av proven vilket skapat en fördröjning, då proven behöver testas ordentligt innan de kan bli aktuella att använda (Skolverket 2021). Att digitala prov lyft på policynivå är kanske inte helt överraskande med tanke på Sveriges uppåtgående trend med digitala hjälpmedel och verktyg samt dess generellt ökande användning inom både skola och samhälle (Bagger et al. 2019; Hirsh & Lindberg 2015). Bland annat finner Bagger et al. (2019) underlag om att rättvisan är hotad av brister i bedömningar som sker av dagens analoga prov, vilket delvis är anledningen till införandet av de digitala proven. Detta påtalas vara på grund av relationen läraren har till sina elever samt att de skulle ha bestämda tolkningar som påverkar elevernas

Högskolan Kristianstad | 291 88 Kristianstad | 044 250 30 00 | www.hkr.se

bedömning och resultat. Bagger et al. (2019) poängterar dock en eventuell risk att elever med otillräcklig datavana i sin tur får ett sämre resultat på de digitala nationella proven i matematik, än om provet skulle vara analogt.

Trots beslut från regeringen och pågående arbete med införandet av digitaliserade nationella prov skriver Skolverket (2022b) att de i dagsläget inte vet om alla delarna i proven kommer kunna bli digitala. En problematisk inblick som de nämner är till exempel proven i matematik.

Om det i utprovningarna skulle visa sig att elever inte är vana vid att till exempel redovisa längre matematiska lösningar digitalt, så riskerar vi att pröva något annat än matematikkunskaper, nämligen hur duktiga elever är på att redovisa hur man löser problem på en dator. Elever riskerar i detta och liknande fall att misslyckas med uppgifter som de egentligen skulle klara av på papper. (Skolverket 2022b)

Trots förhoppningen av införandet under våren 2023 kan vi se att den preliminära tidsplanen har blivit framflyttad till 2024 och framåt, där man tydligt kan se att de avvaktat med just provdelar inom matematik i alla årskurser. I årskurs 3 och i ämnet matematik är digitaliserade prov senarelagt och tros först kunna bli aktuellt under vårterminen 2026 (Skolverket 2022b).

3.3 Lärarens profession och autonomi

Nationella proven är uppbyggda efter mål och riktlinjer utifrån läroplanen som i sin tur styr hur läraren väljer att lägga upp sin undervisning. Larsson och Olin Scheller (2020) menar att trots undervisningen kan kännas styrd kan de nationella proven ändå uppfattas som ett slags stöd för lärares professionalism (Arensmeier & Lennqvist Lindén 2017). Eftersom staten kontrollerar lärarnas arbete och granskar elevernas resultat på proven, leder detta till att kunskapsmätningarna blir en avgörande faktor för lärarnas legitimitet där de måste bevisa att de förhåller sig till läroplanen och dess riktlinjer (ibid.)

Nationella prov är något som kräver tid av läraren och en annan slags tillgänglighet, vilket tar bort en stor del av lärarens autonomi (Frostenson 2012 se Arensmeier & Lennqvist Lindén 2017). Larsson och Olin- Scheller (2020) nämner hur nationella proven påverkar den ordinarie undervisningen men också att det finns stora förväntningar på både lärare och elever. Som lärare har man flera olika uppgifter men där den största är att planera för en passande och givande undervisning för alla elever. För att kunna skapa denna undervisning behöver läraren tolka, översätta och omvandla innehåll från läroplanen. I tolkningsprocessen som läraren gör av

läroplanen kan de välja att påverkas av olika faktorer som finns runt omkring, som till exempel nationella proven (Ball et al. 2012 se Larsson & Olin- Scheller 2020).

3.4 Lärarperspektiv

Ett flertal lärare i Hirsh (2016) undersökning påtalar att undervisningen kan påverkas av de nationella proven och enligt henne framgår det att det finns ett samband mellan undervisningen och det resultat som eleverna får på de nationella proven. Det visade sig vara flest lärare i årskurs 3 och 6 som förändrar sin undervisning utefter resultaten. Hennes undersökningen visade även att 75 procent av lärarna i årskurs 3 kan analysera sin undervisning lika bra med hjälp av andra tester eller diagnoser från Skolverket. Hon påtalar att nationella proven påverkar och förändrar lärarens undervisning mer än de påverkar de elever som utfört proven. Eftersom proven ligger så sent i terminen menar ett flertal lärare att de i stället ändrar sin undervisning för kommande elever än för de elever som faktiskt genomfört proven. Är det ett flertal elever som misslyckas inom ett visst område så skapar läraren förändringar i det specifika området till nästa årskull (Hirsh 2016).

Något Hirsh (2016) också får fram är att lärare anser att förarbetet, genomförandet och efterarbetet av proven tar väldigt mycket tid från den ordinarie undervisningen. 63 procent av lärarna i årskurs 3 anser att undervisningen blir lidande på grund av att proven tar upp en stor del av tiden som de vanligtvis lägger på annat. Flera veckors undervisning stagnerar och påverkar både lärare och elever (ibid.). Detta ses dock inte som ett lika stort problem i årskurs 3 som i 6 och 9, vilket kan ha att göra med att det inte genomförs lika många prov i de olika ämnen i årskurs 3 som i övriga årskurser. Den förändrade undervisningen kan trots allt även ses som positiv i den bemärkelse att lärarna arbetar mer mot läroplanens mål och kursplanernas kunskapskrav, vilket ska gynna elevers lärande (Hirsh 2016).

Nationella proven ska ligga som ett bedömningsunderlag för lärarna men Hirsh (2016) tar upp frågan om ifall nationella proven bidrar till något nytt om eleven som läraren inte redan visste. Undersökningen visar att 58 procent av lärarna anser att elevers individuella behov inte synliggörs mer på grund av proven. Trots det så finns det vissa behov som tydliggörs men att de ändå inte bidrar till en sådan stor förändring för eleven. Detta beror till stor del på tidsbristen att hinna analysera och reflektera kring resultaten samt att proven ligger sent på terminen och vid övergång till nästa stadie. Flera lärare menar att de är medvetna om behoven redan innan eleverna gör proven och att de då inte har en sådan stor betydelse (Hirsh 2016).

3.5 Nationella prov i relation till elever

Bagger (2015) antyder att trots grunden till införandet av nationella prov verkar vara av goda skäl och i sin tur kan uppmärksamma elever med svårigheter kan proven innebära viss problematik för vissa elever. Meningen med proven var att de skulle bidra till något positivt och underlätta för lärare och elever genom att ge dem stöd i tid, men också att skapa förutsättningarna för alla elever att nå kraven som läroplanen avser (Utbildningsdepartementet 2011 se Bagger 2015). Bagger (2015) uppmärksammar bland annat att trots provet inte är ett high-stake-test så förekommer det flera elever som upplever provet som sådant. Exempelvis visar elever en rädsla om att inte få börja mellanstadiet om de skulle få lågt resultat på nationella proven. Detta var även mer förekommande bland elever med behov av stöd och anpassning. Bagger (2015) menar också att nationella proven i matematik inte blir likvärdig om inte alla elever får bra förutsättningar för att klara det. Hon nämner även att lärare kan känna att de inte får hjälpa eleven tillräckligt. Hon lyfter dock att hur mycket stöd eleven får ofta handlar om hur mycket eleven uttryckt stress eller oro vid utförandet, och hur läraren sedan reagerar på detta (Bagger 2015). I den tidigare forskning som Bagger (2015) lyfter, skrivs det fram att lärare känner sig maktlösa när de inte kan hjälpa elever som är behov av extra stöd (Kasanen & Råty 2008 se Bagger 2015). Att lärare känner en omsorg till sina elever och bryr sig om dem påverkar och bidrar istället till att lärarna blir motståndare till provens riktlinjer (Connor 2008; Putwain, m.fl. 2012 se Bagger 2015).

Även Hirsh (2016) lyfter att standardiserade test är besvärliga för lågpresterande elever och att deras självbild påverkas genom att de lätt kan få provängslan och bli stressade, vilket i sin tur också kan bidra till ett sämre resultat. Studien tyder även på att lärare sätter in insatser tidigare, innan nationella prov, för de elever som är behov av stöd men även de elever som är behov av utmaning. Lärarna anser också att det är för sent på terminen för större förändringar (Hirsh 2016).

4 Teoretisk förankring

Vår teoretiska grund utgår ifrån beliefs system och begreppet beliefs. Begreppet tillsammans med beliefs system är bärande genom arbetet och används för att tematiskt kunna analysera verksamma lågstadielärares uppfattningar, kunskaper och erfarenheter kring nationella provens olika syften och användningsområden.

4.1 Beliefs

Begreppet beliefs är inte helt lätt att översätta till svenska eller sätta en specifik definition på. Vi har därför valt att använda oss av det engelska begreppet beliefs i vår studie. Då begreppet är brett och delvis individbaserat kan det riktas till olika fokusområden, såsom till exempel lärarnas beliefs (Törner 2003). En viss enighet om definitionen av beliefs är att begreppet är som psykologiskt hållna förståelser, premisser och påståenden om världen som upplevs vara sanna (Richardson 2003). Exempelvis beskriver Delandshere och Jones (1999) att beliefs är baserade på erfarenheter och sammanhang och uttrycks ofta genom påståenden. Forskare har inom flera områden studerat detta perspektiv när det kommer till utbildning, matematikdidaktik, organisationsteori och omvårdnad, där attityder och värderingar har varit i fokus (Pajares 1992; Richardson 2003; Skott 2015). Att beliefs studerats inom olika områden menar Pajares (1992) har resulterat i en mängd olika betydelser av begreppet. Alla människor har uppfattningar och dessa uppfattningar, baserade på erfarenheter, perspektiv, åsikter, personliga teorier, mentala processer och värderingar ligger alla till grund i uttrycket och begreppet beliefs (Pajares 1992; Richardson 2003). Pajares (1992) anser att beliefs ofta förekommer under alias som bland annat värderingar, omdöme, åsikter, uppfattningar, föreställningar, personliga teorier, perspektiv och handlingsstrategier.

Pajares beskriver även att forskare som bland annat Ernest (1989), Nespor (1987) och Rokeach (1968) har problematiserat skillnaden mellan begreppet beliefs och kunskap (se Pajares 1992). Exempelvis har Ernest (1989) utforskat effekterna av lärares kunskaper i matematik och drog slutsatsen att två lärare kan ha liknande kunskaper men att de undervisar på olika sätt. Detta menar Ernest (1989) har att göra med deras skilda beliefs, hur lärarna uppfattar och ser på ämnet matematik men även hur de ser på processen av lärandet. Matematik är ofta ett ämne som många elever tycker är besvärligt och komplicerat. Thompson menar i sin tur att det som läraren tycker om matematik påverkar sedan hur hen undervisar i ämnet (Thompson 1992 se Philipp 2007).

Därför är det viktigt att läraren inte framför eventuella negativa åsikter till eleverna som göra att de också blir negativt inställda till ämnet. Thompson menar att elevernas beliefs om ämnet är minst lika viktigt som kunskapen de har i ämnet (Thompson 1992 se Philipp 2007). Det sägs även att lärares beliefs påverkas och grundas i deras personliga erfarenheter såsom av sin egen skolgång och erfarenhet av formell kunskap, både i skolämnen och i pedagogisk kunskap (Richardson 1996, se Richardson 2003). Lärares beliefs kan också formas och påverkas utifrån yttre faktorer som exempelvis statligt beordrade tester (Cimbricz 2002).

Eftersom beliefs bland annat avser en individs åsikter, uppfattningar och omdömen så har även lärare beliefs om bedömning. Detta grundar sig i vad lärare har för beliefs om innehållet i sin undervisning samt hur de ser på elevernas lärande (Delandshere & Jones 1999). Lärare utvecklar underförstådda teorier och beliefs om sina elever och vad de undervisar om, vilket relaterar till deras känsla av ansvar, expertis och kontroll. Dessa beliefs är omfattande och har viktiga konsekvenser för lärares inställning till bedömning (Delandshere & Jones 1999). Delandshere och Jones (1999) skriver att det har betydelse vilka metoder lärare använder sig av för att upprätthålla deras beliefs om bedömning.

4.2 Beliefs system

Green beskriver olika aspekter av beliefs system (Green 1971 se Martínez-Sierra, García García, Valle-Zequida & Dolores-Flores 2019). Det som genomsyrar vår studie är *Cluster Structure beliefs* vilket innebär att alla våra beliefs förekommer i grupper, så kallat kluster (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019). En lärares beliefs är en viktig funktion för att skolan ska fungera (Pajares 1992; Calderhead 1996 se Törner 2003). Genom deras beliefs kan läraren identifiera sig med andra lärare och på så sätt bilda sociala grupper/kluster där hen i sin tur får stöd i sina specifika beliefs. En lärare kan lätt bli ensidig i sin undervisning om hen är fäst vid ett speciellt kluster. För att undervisningen ska vara varierad och lyckad behöver läraren kunna växla mellan olika kluster (Green 1971 se Philipp 2007).

En annan aspekt av Greens beliefs system är *Central and Peripheral beliefs* (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019). Enligt Green kan individens beliefs vara av antingen central eller perifer natur (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019). De beliefs som läraren är helt överens med är centrala beliefs, vilket innebär att det är svårare att ifrågasätta och ändra hens åsikter. De är mer resistent mot kritik och inte lika öppna för förändring. En central belief kan också användas som motivering till en annan belief (Green 1971 se Philipp 2007).

De beliefs som läraren känner meningsskiljaktighet om är mindre centrala, alltså perifera (Rokeach 1968 se Philipp 2007). Dessa lärare har lättare för att ta emot andras åsikter och mer öppna för förändring.

Ur enkät- och intervjuresultat fick vi syn på lärarnas beliefs, det vill säga deras uppfattningar, tankar, åsikter och erfarenheter av nationella provet i matematik, årskurs 3. Genom att analysera våra resultat och placera in lärarnas beliefs i relevanta kluster får vi en övergripande bild av

vilka sociala grupper/kluster som finns kring nationella proven i matematik, årskurs 3. Lärarnas beliefs lyfts fram och möjliggör en förankring till de vi tidigare sett inom forskningsområdet.

5 Metod och material

5.1 Val av metod

Valet av metod för denna studie har utgångspunkt i dess syfte, att synliggöra lärares åsikter och uppfattningar av nationella prov i matematik, årskurs 3. För att synliggöra och undersöka vår frågeställning valdes både en kvalitativ och kvantitativ metod. Metodvalet motiveras genom att studiens syfte bedöms kunna besvaras på ett givande och mer informativt sätt genom både kvalitativ och kvantitativ analys (Denscombe 2018). Ytterligare motivering till valet är från tidigare studier där båda dessa metoder har använts. Hirsh (2016) använde sig av kvantitativa data i form av enkäter för att samla in material och Bagger (2015) använde sig av att observera för att sedan förstärka sin studie med uppföljande intervjuer. Därför har även vi valt en kombinerad studie, men istället med kvantitativ ansats i form av enkäter, för att sedan följa upp och förstärka med kvalitativ ansats genom intervjuer. Den kvantitativa enkäten ligger till grund för mer utvecklande frågor till intervjuerna med lärarna, där vi önskade fler och omfattande svar (Denscombe 2018).

I studie valdes semistrukturerade intervjuer vilket gör det lättare för oss att ändra frågorna under intervjuens gång om det skulle behövas beroende på vad vi får för svar (Denscombe 2018). På det sättet får vi en djupare förståelse för vad lärare i detta fall tycker, samt hur de kan tänkas resonera kring nationella prov i matematik, årskurs 3. Enligt Denscombe (2018) är intervjuer en lämplig metod att använda för att utforska komplexa och subtila fenomen som till exempel åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter. Intervjuer sägs vara den vanligaste metoden för att samla in data i forskning om beliefs (Olafson, Grandy och Owens 2014 se Martínez-Sierra et al. 2019). Metoden kan anses vara tidskrävande vilket medför att enbart ett fåtal intervjuer kommer kunna bearbetas inom ramen för studien.

För att effektivisera intervjuerna samt efterarbetet med transkriberingen valde vi att dela upp de fyra intervjuerna med två vardera. Vi gick sedan igenom transkriberingen tillsammans eftersom vi ville kontrollera att det vi skrivit på varsitt håll stämde överens med bådars upplevelse från intervjuerna samt för att jämföra resultaten vi fått fram. Efter denna process plockades relevant data ut som har sammanställts i intervjuresultatet.

5.2 Utformning av enkät och intervjufrågor

Enkäten är framtagen med hjälp av tjänsten Qualtrics. Vi motiverar detta val utifrån att vi tidigare har använt denna tjänst och känner oss bekanta med upplägget och dess enkelhet. Dessutom uppfattar vi att enkäten är lätthanterlig för respondenterna. Qualtrics ger oss en tydlig översikt över resultatet i form av diagram, tabeller och procentsatser.

Inledningsvis när vi skulle utforma våra enkätfrågor gjordes en granskning av de frågor som använts i undersökningen av Hirsh (2016) och där vi valde att ta stöd i hennes utformning av enkät. Vi har likt Hirsh (2016) valt att använda oss av likertskalor och utifrån hennes enkätfrågor använt oss av likartade frågeställningar. Exempel på frågor som vi tagit stöd ifrån: “Jag skulle ha lika stort stöd för mitt bedömningsarbete utifrån en bank med nationellt utformade prov som vi kunde använda när vi ville”, “Jag blir bättre på att analysera och förändra min undervisning tack vare nationella prov” och “Jag har stor nytta av nationella prov i utvärderingen av skolans verksamhet” (Hirsh 2016). Utformandet av enkätfrågorna hade sin utgångspunkt i lärarnas uppfattningar och erfarenheter. Enligt Philipp (2007) är likertskalor en användbar skala för att mäta matematiklärares uppfattningar och erfarenheter, vilket styrker vår anledning ytterligare till varför vi valt att använda oss detta i vår enkät. En viktig del i utformandet var att det tydligt framgick att respondenterna behöver ha utfört nationella prov i matematik, årskurs 3. Frågorna är indelade tematiskt utifrån vårt syfte och frågeställningar. De teman som fastställdes var *bakgrund*, *bedömning*, *undervisning*, *tid*, *elevens stöd och behov* och *digitalisering*. Bakgrund valdes till stor del för att få reda på hur länge lärarna har varit verksamma i yrket för att i sin tur kunna se eventuella skillnader i deras svar i analys och diskussion. Under rubriken bedömning skapades frågor för att tydliggöra lärarnas uppfattningar kring provets syfte. Vidare skrevs frågor för att få syn på om och hur eventuellt lärarna har nytta av bedömningen av nationella prov i ämnet matematik.

Rubriken undervisning hade som syfte att ta reda på om nationella proven förändrade och påverkade lärarnas undervisning och professionen. Rubrikerna tid och elevens stöd och behov tar upp bland annat frågor om lärarens välmående, tidsbegränsningar samt anpassningar till elever. Digitaliseringen kopplas till den eventuella digitaliseringen av de nationella proven och vad detta kan föra med sig. Utifrån dessa teman formades totalt 23 frågor ([bilaga 1](#)).

Utifrån enkätens uppbyggnad och resultat utformades sedan en intervjuguide med 31 frågor ([bilaga 2](#)). Intervjuguiden utformades på ett likartat sätt som enkäten med sex utvecklade

tematiska rubriker: *bakgrund, allmänna frågor kring nationella prov, bedömning, undervisning, tid, stöd och organisation kring nationella prov och digitalisering*. Detta på grund av att vi efter reflektion kring enkätresultatet såg ett behov av en mer strukturerad intervjuguide. Utifrån resultatet från enkäten framgick det att lärarna hade spridda uppfattningar och åsikter kring de nationella proven. Detta gjorde oss därför mer nyfikna på lärarnas uppfattningar och åsikter där vi önskade mer detaljerade och kompletterande svar. Intervjuguiden utvecklades därav med fler öppna frågor. Metoderna skapades för att få ett bredare underlag med större förståelse för svaren samt en samstämmighet till vår analys.

5.3 Undersökningsdeltagare

Det viktigaste med respondenterna i enkäten var att de behövt ha utfört nationella provet i matematik, årskurs 3 vilket gjorde enkäten begränsad för att kunna delta. Vi delade länken till enkäten via digitala plattformar samt tog kontakt med handledare från våra verksamhetsförlagda utbildningstillfällen för att försöka sprida enkäten och få in så många svar som möjligt. Totalt har 36 samtyckt till att delta i enkäten men endast 23 som har svarat på samtliga frågor, med undantag på fråga 14 som lades till i efterhand där det endast förekommer 18 respondenter.

Intervjudeltagarna bestod av fyra lärare från skolor i södra Sverige. Alla intervjuer skedde på respondenternas skolor och pågick mellan 30–50 minuter. Intervjuerna ljudinspelades och transkriberades därefter och eftersom deltagarna skulle vara anonyma uteslöts personlig information både i inspelning samt i transkriberingen.

5.4 Etiska övervägande

Vid utförandet av vår studie har vi utgått från Vetenskapsrådets publikation *God forskningssed* (2017). Forskningsetiken behandlar viktiga delar såsom hur deltagarna i studien ska bli behandlade på rätt sätt. De lärare som har valt att medverka i studien via intervju och enkätundersökning har blivit informerade kring syftet med studien samt att det är till ett examensarbete. Deltagarna har gett sitt samtycke till att vara med i studien både i enkät och i intervju där de blivit inspelade. De blev även informerade om att de hade chans att avbryta sin medverkan när de ville (Vetenskapsrådet 2017). Under hela arbetets gång har deras identitet skyddas genom att svaren har maskeras och anonymiserats där vi på insamlat material har valt att ta bort personuppgifter och namn (ibid.).

Enligt konfidentialitetskravet är det viktigt att obehöriga inte får ta del av personuppgifterna hos personerna som ingår i studien (Vetenskapsrådet 2017). Därför har insamlat material förvaras på en säker yta utan att de kan kopplas tillbaka till enskild individ eller skola. Uppgifterna kommer endast att användas i denna studie och raderas vid färdigställt arbete.

6 Resultat och analys

I detta avsnitt lyfts resultat och analys av det som framkommit av den insamlade empirin. Analysen avser en gemensam presentation av enkät- och intervjuresultat. Under både resultat och analys framkommer fem olika teman *allmänna frågor kring nationella prov, bedömning, undervisning, tid stöd och organisation kring nationella prov* samt *digitalisering*.

6.1 Resultat av enkät

De lärare som har deltagit i undersökningen avser 23 (24) lärare som har varit verksamma mellan 1 – 38 år. Deltagarna består av 20 kvinnor och 4 män och har ett åldersspann mellan 25 - 59 år. Vi har valt att visa resultat i en frekvenstabell då stapeldiagram tog för mycket plats i arbetet. Tabellen avser enkätfrågorna 4 – 5, 7 – 8, 10 – 11, 13, 15 – 16 och 20 – 23 vilket motsvarar 13 av de 23 enkätfrågor som vi hade i enkäten. De första tre frågorna avser frågor om deltagarnas bakgrund såsom kön, hur länge de har varit verksamma lärare samt vilken ålder de har. De tre resterande frågorna 9, 12 och 17 valde vi att inte ta med. Efter tabellen visas ett resultat från fem frågor som hade mer öppna frågor eller hade andra svarsalternativ än de övriga 13 frågorna.

Enkätfrågor	Instämmer helt	Instämmer till stor del	Instämmer till viss del	Instämmer inte alls
4. Har du nytta av nationella prov i matematik i din bedömning av eleven i ämnet? (23 lärare)	12,50% (2 lärare)	50,00% (12 lärare)	20,83% (5 lärare)	16,67% (4 lärare)
5. Ger resultatet av NP dig ny information kring elevens kunskaper i ämnet? (23 lärare)	4,35% (1 lärare)	8,70% (2 lärare)	69,57% (16 lärare)	17,39% (4 lärare)
7. Får ni möjlighet till sambedömning efter NP? (23 lärare)	30,43% (7 lärare)	26,09% (6 lärare)	34,78% (8 lärare)	8,70% (2 lärare)

8. Anser du att bedömningen av NP är likvärdig? (23 lärare)	17,39% (4 lärare)	30,43% (7 lärare)	26,09% (6 lärare)	26,09% (6 lärare)
10. Känner du att du har tid till att genomföra bedömningen av NP? (23 lärare)	26,09% (6 lärare)	30,43% (7 lärare)	30,43% (7 lärare)	13,04% (3 lärare)
11. Känner du att du blir bättre på att analysera och utveckla din undervisning tack vare NP? (23 lärare)	4,35% (1 lärare)	34,78% (8 lärare)	43,48% (10 lärare)	17,39% (4 lärare)
13. Annan undervisning eller arbetsområden som eleverna skulle ha haft blir lidande på grund av att förberedelser, genomförande och efterarbete av nationella prov tar mycket tid (23 lärare).	4,35% (1 lärare)	30,43% (7 lärare)	60,87% (14 lärare)	4,35% (1 lärare)
15. Känner du dig stressad under perioder av NP? (23 lärare)	17,39% (4 lärare)	39,13% (9 lärare)	34,78% (8 lärare)	8,70% (2 lärare)
16. Känner du att du får stöd och avsatt tid av ledningen kring förarbetet, genomförandet och efterarbetet av NP? (23 lärare)	4,35% (1 lärare)	21,74% (5 lärare)	56,52% (13 lärare)	17,39% (4 lärare)
17. Känner du dig orolig inför hur eleverna ska klara nationella proven? (13 lärare)	7,69% (1 lärare)	15,38% (2 lärare)	53,85% (7 lärare)	23,08% (3 lärare)
20. Tycker du att dåligt resultat på NP får ledningen att tar elevens behov på större allvar? (23 lärare)	0,00%	17,39% (4 lärare)	52,17% (12 lärare)	30,43% (7 lärare)
22. Tror du att digitaliseringen av NP kan bidra till att höja elevernas prestationer? (23 lärare)	8,70% (2 lärare)	0,00%	65,22% (15 lärare)	26,09% (6 lärare)

23. Tror du att digitaliseringen av NP kan bidra till ökad likvärdighet och rättvisa? (23 lärare)	13,04% (3 lärare)	26,09% (6 lärare)	47,83% (11 lärare)	13,04% (3 lärare)
---	-------------------	-------------------	--------------------	-------------------

6. Tycker du att NP behövs för att göra en bedömning av elevernas kunskap i ämnet, eller skulle det gå lika bra att göra utifrån annat material?

Resultatet visar att 47,83% (11 lärare) tycker att nationella proven behövs och 52,17% (12 lärare) tycker inte att nationella proven behövs. Deltagarna avser 23 lärare.

14. Hur mycket tid lägger du på anpassningar till elever som behöver stöd inför NP?

Ett större antal lärare menar att det är svårt att uppskatta tiden som det tar då det skiljer sig från år till år - grupp till grupp. Flera av lärarna skriver fram att de lägger mycket tid på anpassningar och ett par lärare ger även exempel på antal timmar och dagar som de lägger i tid till anpassningar: 5 - 6 timmar, ca en timme per delmoment, 2 dagar och 3 dagar.

Deltagarna avser 18 lärare.

18. Får du syn på varje enskild elevs behov tydligare tack vare NP?

Resultatet visar att 21,74% (5 lärare) att de tycker att de ser behoven tydligare, medan 78,26% (18 lärare) svarade att de redan har bra koll på elevens behov. Deltagarna avser 23 lärare.

19. Får eleven ytterligare stöd efter lågt resultat på NP?

Resultatet visar att 21,74% (5 lärare) svarade nej, eleven har redan stöd. 34,78% (8 lärare) svarade att ja, eleven får ytterligare stöd. Den största andelen hamnade på 43,48% (10 lärare) där lärarna inte vet om eleven får något ytterligare stöd eftersom eleven har börjat på mellanstadiet. Deltagarna avser 23 lärare.

21. Hur känner du kring att NP eventuellt ska digitaliseras?

Resultatet visar att 21,74% (5 lärare) visste inte att proven skulle digitaliseras. 65,22% (15 lärare) anser att digitaliseringen verkar bra. 4,35% (1 lärare) anser att det verkar mindre bra och 8,70% (2 lärare) tror att det kan bli problematiskt. Deltagarna avser 23 lärare.

6.2 Resultat av intervjuer

Nedan redovisas lärarintervjuerna. Vi har intervjuat totalt fyra lärare från skolor i södra Sverige. Lärare 1 och 2 arbetar på samma skola men intervjuades separat. Lärare 3 och 4 arbetar inte på samma skola och intervjuades därav separerat. Lärarna kommer att namnges som lärare 1, 2, 3 och 4 eftersom de var garanterade anonymitet. I urvalet valdes fråga 19 och 21 att inte tas med.

6.2.1 Bakgrund

Lärarnas verksamhet inom yrket skiljer sig lite från varandra. Lärare 1, 2 och 4 har varit verksamma mellan 20 - 24 år medan lärare 3 har varit verksam 3 år i grundskola, men tidigare arbetat inom förskola i 6 år.

6.2.2 Allmänna frågor kring nationella prov

Under tema allmänna frågor kring nationella prov ställdes fyra frågor som redovisas i intervjuguiden ([bilaga 2](#)).

Lärare 2 och 4 berättar att de ser att de nationella proven ligger som fördel för läraren då de får en slags bekräftelse på att deras undervisning stämmer överens med det som eleverna ska kunna. Lärare 4 säger: "Det blir som ett litet kvitto för min undervisning, så ser jag det som". Detta var även något som samtliga fyra lärare såg som en fördel med proven. Lärare 3 förklarar: "Så får man en erfarenhet, att det är på den här nivån ungefär de ska ligga. Att det är på ett ungefär hur mycket eleven ska kunna". Däremot ansåg lärare 1 att proven bidrar till att eleverna får mer stöd och hjälp vid ett lågt resultat. Vidare menar hon att det visar ett så kallat skarpt läge för den problematik som de har flaggat för tidigare då behoven blir dokumenterade. I sin tur berättar lärare 3 att han ser att proven finns mer till fördel för myndigheter, såsom inrapportering av resultat och statistik. Han berättar också att nackdelarna med proven är att det krävs mycket stöd och resurs för att eleverna ska kunna utföra provet. Flera av elevens anpassningar tas bort vid utförandet av proven vilket inte visar en reell bild av elevens kunskaper. Lärare 2 och 4 lyfter även stressfaktor proven bidrar med för eleverna, vilket de anser är en stor nackdel. Lärare 2 berättar att elever har kommit fram till henne och visat oro inför att inte få börja mellanstadiet ifall de inte klarar proven.

Om man inte klarar nationella proven, får man inte börja fyran då? Och hur många gånger vi än säger att, jo det får man och det enda nationella proven gör är att

informera oss om vad vi ska undervisa mer om och talar om vad ni behöver extra hjälp med. (Lärare 2)

Att resultaten eleverna få på nationella proven inte används i något särskilt syfte menar lärare 3 och 4 att de inte gör på deras skolor, oavsett bra eller lågt resultat.

Lärare 4 menar att resultatet på proven inte ska komma som något frågetecken utan att läraren redan ska veta vart eleven ligger kunskapsmässigt i matematiken. Lärare 2 anser att det ändå finns ett syfte med resultaten men att det har varierat lite fram och tillbaka i kommunen. Lärare 1 menar i sin tur att det sker en del resultatuppföljningar inom kommunen och tycker att de har blivit mer inriktade på resultaten på senare tid. Lärare 1 berättar:

Det kan jag tycka är lite fel också för i ena andningen säger de att proven inte är särskilt viktiga, att det bara är för lärarnas skull och att det inte är något slutgiltigt, sen i nästa stund så kollar de på alla skolorna och hur de har klarat nationella proven.

6.2.3 Bedömning

Under tema bedömning ställdes sex frågor som redovisas i intervjuguiden ([bilaga 2](#)).

På frågan om läraren använder resultatet av nationella proven vid bedömning i matematik var samtliga fyra lärare överens om att de fungerar mer som en bekräftelse av elevens kunskaper som de redan känner till. Lärare 2 berättar att hon tycker det är en fördel för att se vad eleverna kan och inte kan, trots att hon redan vet hur eleverna ligger till i deras kunskaper. Hon menar dock att det inte endast är nationella provet som avgör om eleven kan något eller inte utan det finns fler tillfällen för eleverna att visa vad de kan. Misslyckas eleven på nationella provet så finns det fler tillfällen att låta eleven visa sina kunskaper för att ha möjlighet att bli godkänd i ämnet. Lärare 1 förklarar att hon tycker det är svårt att använda sig av resultaten i den slutliga bedömningen i ämnet eftersom proven endast är på den lägsta nivån. Hon menar dock att hon kan använda resultatet i sin bedömning på de elever som hon inte är säker på kommer uppnå målen i årskurs 3.

Vidare berättar lärare 1 på frågan om resultat ger läraren någon ny information kring elevens kunskaper i ämnet: "De som inte klarar det hade man koll på innan. Det är inte ofta det kommer något nytt". Lärare 3 och 4 anser inte heller sig se någon ny information. Lärare 2 hade liknande tankesätt men tycker även att nationella proven bidrog med mer information när hon var ny i yrket: "men ju längre man har jobbat desto mer koll har man på vilka elever som kan vad".

Om nationella proven kan ersättas med något annat material vid bedömning förklarar lärare 1 att det finns många bedömningsstöd som de hade kunnat använda sig av istället och som inte är lika tidskrävande, vilket lärare 3 också tycker.

Lärare 1 menar dock att det i så fall behöver vara likvärdigt eftersom nationella proven används för att se hur kunskapen bland elever ser ut i Sverige: "Det kan inte vara så att alla gör sin grej för då blir det ju inte riktigt på samma sätt ". Lärare 4 nämner också detta:

Ja, samtidigt så måste det ju finnas något nationellt att utgå ifrån, för annars kan vi ju inte jämföra resultaten av... våra... ja, vi pratar ju om en likvärdig utbildningen, fast den inte är så likvärdig iallafall men.. någonstans måste vi börja.

Lärare 2 förklarar att det finns flera olika bedömningsstöd som de hade kunnat använda sig av, såsom förstå och använda tal (McIntosh 2008) och annat underlag från Skolverket. Hon tycker dock att de har lagt nationella proven på en bra nivå för att många ska lyckas, en miniminivå. Många elever blir ofta nöjda med vad de åstadkommit.

När lärarna sedan ska bedöma elevernas prov menar samtliga lärare i intervjuerna att det sker någon form av sambedömning på deras skolor. Lärare 3 och 4 har även sambedömningsdagar med lärare från andra skolor i kommunen. Däremot har lärare 4 sambedömning även tillsammans med hela lågstadiet, vilket innebär att alla lärare för stadiet hjälps åt att bedöma proven. Sambedömning inom lågstadiet är också något som sker på skolan hos lärare 1 och 2. Detta förekommer inte hos lärare 3.

Att bedöma sin egen klass menar samtliga lärare att det inte spelar någon större roll i just ämnet matematik. Lärare 1, 2 och 4 kommer under frågan även in på bedömningen av nationella provet i ämnet svenska och beskriver detta mer tolkningsbart och därför skulle kunna vara i behov av extern eller digital rättning. De beskriver detta som ett exempel på att undvika eventuella värderingar i bedömningen av proven. Lärare 3 anser att det hade varit mer givande för hans del om någon annan bedömde proven, både i svenska och matematik, på grund av att han tycker det är tidskrävande.

Fortsättningsvis om lärarna känner att de har tid att genomföra bedömningen av nationella prov svarar lärare 1 och 2 att de tycker att de har tid för detta. Lärare 2 trycker på att anledningen till att de har tid till bedömning kan bero på att det är fler rutinerade lärare i hennes arbetslag då de vet hur de ska planera sitt arbete och är flexibla kring bedömningen av nationella prov.

Lärare 4 säger att de får inplanerad tid eftersom bedömningen är något som måste ske. Lärare 3 anser däremot att han inte får någon inplanerad tid eller har tid för bedömning, samt att undervisningen efter nationella prov blir lidande på grund av detta.

6.2.4 Undervisning

Under tema undervisning ställdes sex frågor som redovisas i intervjuguiden ([bilaga 2](#)).

Om lärarna känner att de blir bättre på att analysera och förändra sin undervisning med hjälp av nationella prov svarar samtliga att de blir något bättre på att analysera och beroende på resultat förändrar de sin undervisning.

Det beror ju på resultatet. Har jag ett väldigt lågt resultat så måste jag ju tänka efter, att såhär kan jag ju inte fortsätta. Det kan ju ändras beroende på grupp. Så det är klart man har nytta av det. (Lärare 4)

Intervjuerna fortsätter med frågan om lärare upplever att de hinner arbeta med dåliga resultat innan eleverna går över till mellanstadiet. Lärare 1 och 2 berättar att eftersom de utför proven redan mellan vecka 11 till och med runt vecka 16, anser de sig ha tid att arbeta med dåliga resultat innan eleverna slutar trean. Medan lärare 3 och 4 menar att proven görs så pass sent och att möjligheten för att arbeta med dåliga resultat inte finns. Lärare 4 fortsätter: "Tiden är ju knapp. Speciellt i matte för den gör vi så himla sent. Då är det i slutet av maj och då har vi inte många dagar kvar".

Om det sedan förekommer någon form av överlämning av resultat till årskurs 4 nämner lärare 1, 2 och 4 att överlämningssamtal sker och vid behov lyfter de resultat av nationella prov. Lärare 2 och 4 nämner dock att det är svårt att veta om resultatet i sin tur används i årskurs 4. Lärare 3 berättar att ingen överlämning av resultat sker, oavsett högt eller lågt resultat.

6.2.5 Tid, stöd och organisation kring nationella prov

Under tema tid, stöd och organisation kring nationella prov ställdes sju frågor som redovisas i intervjuguiden ([bilaga 2](#)).

Lärare 4 tycker att hon får bra med stöd och avsatt tid av skolledningen kring förarbetet, genomförande och efterarbete av de nationella proven. Inför varje gång har de avstämningsmöten om bland annat vilka anpassningar som eleverna behöver denna gång. Lärare 2 nämner inledningsvis att kring förarbetet så handlar det mycket om vad det är för klass

som ska utföra proven denna gång och hur mycket förberedelser som krävs, speciellt kring anpassningarna. Hon tycker att de får bra med stöd att planera kring dessa anpassningar tillsammans med specialpedagoger och speciallärare men att de inte brukar börja med det förrän i januari, februari närmast. Kring efterarbetet och bedömning tycker hon också att de får bra med stöd om det finns behov av det. Hon menar att hennes arbetslag inte är i lika stort behov av stöd eftersom de har använt bedömningsstödet så många gånger. Vidare berättar lärare 1 att hon tycker att det nästan blir lite tjafs om det varje gång eftersom det inte är lika självklart för lågstadiet att få avsatt tid som för mellanstadiet. Hon är dock införstådd i detta eftersom det är mer text att läsa och att det kräver mer tid. Vidare fortsätter hon att berätta: “Det ligger nog utlagt lite tid i schemat, det har det gjort de sista åren. Någon halv studiedag och så som man har till rättning”. Lärare 3 känner däremot inte att de fick någon stöttning av ledningen. Han berättar:

Men både jag och min kollega gjorde detta för första gången, så vi hade ingen aning om vad vi behövde och inte behövde. Vi hade ju ingen aning om någonting förrän vi fick grejerna i näven och nu så är det dags att köra.

Vidare berättar han att han hade föredragit om det hade funnits en rutin på skolan att följa och menar att nationella proven ska utföras på ett visst sätt. Lärare 3 fortsätter: “Så där saknade vi mycket, och det har vi tagit upp på utvärderingar och så vidare såklart”.

Samtliga lärare säger att det beror på vilken elevgrupp man har när det kommer till hur mycket tid läraren lägger på anpassningar till eleverna inför nationella provet. Det kan skifta från grupp till grupp. Ibland läggs det väldigt mycket tid och ibland knappt någon tid alls.

Enligt resultaten får vi syn på att tre av de fyra lärarna inte känner sig stressade under perioder av nationella proven. Lärare 1 förklarar att det mer handlar om organisationen för henne då de alltid brukar ha proven i halvklasser men att de inte har några halvklasser detta skolår, vilket hon menar kan bli en stressfaktor. Annars tycker hon inte det är stressande under nationella proven. Lärare 2 berättar att förberedelserna som tar lite extra tid utöver den vanliga undervisningen kan skapa lite press: “Men stressad skulle jag inte säga, men att det blir en press till liksom”. Hon tycker om när det är mycket på gång och menar att det har lite att göra hur man är som person. Lärare 4 berättar att hon inte längre känner sig stressad eftersom hon har arbetat och gjort det i så många år. Hon tror att man som lärare är mer rädd och orolig för resultaten av nationella proven i början av sin karriär men menar att man vänjer sig och blir mindre och mindre stressad över det. Lärare 3 tycker av erfarenhet från hans första utförande

Högskolan Kristianstad | 291 88 Kristianstad | 044 250 30 00 | www.hkr.se

av provet att han upplevde att det var många faktorer som stressade honom. Han förklarar att det ligger en stress och press i att man vill göra det så bra som möjligt för eleverna, att man som lärare är ordentligt påläst på allt som ska vara förberett. ”Att du ger dina elever största möjliga chans att lyckas, så att inte någonting blir, alltså att situationen inte blir värre än vad den redan är, på grund av att jag inte gjort vad jag kan” (Lärare 3).

Vidare berättar lärare 3 att han anser att en del av den ordinarie undervisningen bortprioriteras under perioder av nationella proven, vilket även lärare 1 tycker. Lärare 1 förklarar att de inte hinner med att arbeta i matteboken på samma sätt under denna period eftersom nationella proven ofta läggs på de lektionerna. Hon berättar dock att vissa prov inte tar så lång tid att utföra och att eleverna då har chans efter provet att arbeta med annat. Lärare 3 anser även han att han fick sätta många andra lektioner åt sidan för att kunna utföra nationella proven och att de tar upp en stor del av vårterminen.

Det kanske ser annorlunda ut på andra skolor - att de har bättre förutsättningar, bättre resurser, bättre rutiner sedan innan, för de har gjort det tidigare och så, absolut. Men i mitt fall var det ju att du fick sätta allt annat åt sidan och se vad du hann med. (Lärare 3)

Lärare 2 och 4 tycker däremot inte att det är särskilt mycket som bortprioriteras. Lärare 4 berättar: “Det blir ju snarare omprioriteringar då man vet att detta kommer och detta vet man tre år innan”. Hon fortsätter med att istället för en vanlig matematiklektion så har de planerat in nationella proven under denna period, vilket även lärare 2 berättar att hon gör.

Om lärarna kan se att skolan använder sig av de nationella provens resultat som ett sätt att driva igenom stödinsatser berättar lärare 2 att det tycker hon att de gör, och att det känns som att skolledningen tar det mer på allvar och prioriterar mer rätt. Hon fortsätter med att det alltid finns behov av mer resurser och att man aldrig får så mycket som man önskar. ”Ja men det tycker jag ändå, alltså märker man att det är någon speciell, alltså specifika elever som har stora bekymmer i matten eller svenskan så måste de ju prioriteras till årskurs 4” (Lärare 2). Lärare 3 och 4 kan inte se att skolan använder sig av resultaten på detta sätt. Lärare 4 berättar vidare: “Ja, man förmedlar resultatet men man jobbar inte vidare med resultatet”.

Om provet sedan i sin tur synliggör elevens behov tydligare svarar samtliga lärare återigen att de tycker att de har goda kunskaper i vad eleverna har för styrkor och svagheter redan innan de utför nationella proven.

6.2.6 Digitalisering

Under tema digitalisering ställdes fyra frågor som redovisas i intervjuguiden ([bilaga 2](#)).

Lärare 1 anser att det är rätt i tiden att digitalisera proven och att det inte kommer vara något konstigt för hennes elever då de redan arbetar mycket på datorn. Hon anser också att det är en fördel med automaträttning, trots att matematikuppgifterna går snabbt att rätta. Det är även en fördel att slippa allt papper som ska skickas och arkiveras och menar att det då är bättre att samla allt på en dator. Hon tror inte att digitala prov i matematik kommer att höja elevernas prestationer, då det inte är så mycket för dem att skriva, varken digitalt eller för hand men tror att det kan komma att bli en problematik kring problemlösningsuppgifterna. “Ska eleverna kunna lösa sådana slags uppgifter så är det något som de behöver träna på menar” (lärare 1). Hon lyfter även att det kan finnas en orättvisa i hur mycket vissa elever (skolor) får arbeta med digitala läroböcker och andra inte, vilket kan ge dem ett försprång i den digitala hanteringen.

Lärare 2 tror att matematiken kommer bli enklare än svenskan när det kommer till rättningen, men även att problemlösningsuppgifterna kommer att bli ett problem. Hon tror inte att det blir helt enkelt att hitta bra sätt som gör att det blir likvärdig och rättvist, men om de lyckas hitta det så menar hon att det eventuellt kan bli bra. En annan negativ aspekt som lärare 2 tycker är att de kommer längre ifrån analysen av sin undervisning vid automaträttning. Hon ser dock automaträttningen som en fördel då det kan komma att spara tid för lärarna. Hon lyfter också att eleverna i hennes klass arbetar en-till-en, vilket innebär att varje elev utrustas med till exempel en egen dator (Skolverket 2014). Hon menar att det bidrar till att hennes elever har en otrolig digital kunskap som andra elever kanske inte har, vilket inte blir helt rättvist.

Lärare 3 tycker att det finns både positiva och negativa tankar kring digitaliseringen. Det positiva tycker han är avlastningen läraren kan få vid rättningen samt att risken för tolkningsfel också minskar eftersom det antagligen kommer finnas svarsalternativ till eleverna, vilket gör provet mer rättvist och likvärdigt. Det negativa tänker han är att eleverna kanske inte är mogna att hantera detta redan i årskurs 3. Han tror också att det kan finnas en risk att mäta fel slags kunskaper och att det kanske i sådana fall även här kommer att behövas anpassningar inom digitaliseringen.

Lärare 4 förklarar inledningsvis att hon tror att det kan bli en svårighet när eleverna ska förklara hur de tänker på problemlösningsuppgifter, men att där de ska svara på enkla uppgifter, om det är rätt eller fel blir enklare för eleverna då de började arbeta med detta redan i årskurs 2. Lärare 4 tror att digitaliseringen kan bidra till att öka likvärdigheten och rättvisan eftersom lärarna inte kan misstolka svaren på digitala prov, då det ibland kan vara svårt att tyda siffrorna när eleverna skriver för hand. Hon tror även att det kan underlätta lärarens arbetsbelastning i form av minskad tid på rättning men att det även kan bli problematiskt: ”Sen måste man ju ha med delar om tänkandet och den är ju inte lätt rättad av någon robot”. Lärare 4 menar att det kanske får bli så att vissa delar blir digitaliserade och vissa får fortsatt vara på papper, så som det har varit tidigare.

Till sist fick lärarna under intervjun frågan om de hade något att tillägga. Lärare 3 lyfter en önskan om att tidigarelägga nationella provet till i början av terminen i åk 3. Detta för att eventuellt få större nytta av resultaten av proven, då man har tid att arbeta utifrån detta resultat innan eleverna går vidare till mellanstadiet. Lärare 4 diskuterar hur bedömningen sker av dessa sju olika delprov i matematiken och hur de rapporterar in resultaten till SCB (Statistikmyndigheten). Hon berättar att en elev kan få en 1: a eller 0: a. Är man godkänd blir det en 1: a och icke godkänd är en 0: a. För att eleven ska få en 1: a måste han eller hon vara godkänd på alla sju delprov. “För om eleven fallerar på ett prov med ett poäng, så bedömer jag den ändå som godkänd i hela matematiken. Men på själva nationella blir dem ju inte det, så det är lite tokigt” (Lärare 4).

6.3 Analys

I detta avsnitt analyseras den insamlade empirin tillsammans med begreppet beliefs och Greens två aspekter av beliefs system (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019; Philipp 2007). Enkät- och intervjureultat samlas under gemensamma rubriker som vi tidigare använt i intervjuguiden och redovisas tematiskt utifrån frågeställning och syfte.

6.3.1 Allmänna frågor kring nationella prov

Till vems fördel nationella proven finns för visade resultatet på en viss olikhet. Lärare 2 och 4 ansåg att det är för lärarens skull, att de får bekräftelse på att undervisningen de utför är rätt och att eleverna lär sig det som de ska. Detta såg även de fyra intervjuade lärare som en viss fördel med proven. Lärare 1 förklarar att hon anser att proven ligger som fördel för eleverna, att de vid lågt resultat kan få ytterligare stöd. Lärare 3 anser dock att proven finns som en fördel Höskolan Kristianstad | 291 88 Kristianstad | 044 250 30 00 | www.hkr.se

för myndigheter eftersom inrapportering av resultat har vuxit mer och mer. I förhållande till Greens klusterstruktur kan vi se att det finns tre centrala beliefs hos lärarna som i sin tur delas in i tre olika kluster (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019; Philipp 2007). Ett kluster där lärare anser att proven ligger som fördel för att få bekräftelse på deras undervisning, ett kluster där lärare anser proven ligger som fördel för myndigheter och sedan ett kluster där lärare anser proven ligger till fördel för eleverna.

Dessa centrala beliefs grundar sig i vad de fyra lärarna anser om provet och som sedan strålar igenom i deras fortsatta intervju svar. Lärarna har en grund i sina beliefs som de tydligt förhåller sig till genom hela intervjun. Att lärare ser olika på statliga test kan enligt Cimbricz (2002) grunda sig i deras skilda beliefs. Dessa beliefs framgår i olika kluster. Statligt beordrade tester kan ha både mindre och större inflytande på lärare och deras undervisning. Detta kopplas till hur läraren tolkar dessa test och hur de eventuellt väljer att använda det för att vägleda sina kommande handlingar (Cimbricz 2002).

6.3.2 Bedömning

Under temat bedömning visar enkätsvaren att hälften, motsvarande 12 av lärarna, instämmer till stor del att de har nytta av nationella proven i matematik när de gör bedömning av eleven i ämnet. Till skillnad från intervjun där samtliga lärare var på ett eller annat sätt överens om att de använder resultaten av nationella proven mer som en bekräftelse av elevens kunskaper.

Om resultatet av nationella provet ger dig ny information kring elevens kunskaper svarade 16 av lärarna i enkäten att de instämmer till viss del. Detta tyder på att lärarna i enkäten ser sig få någon viss ny information, däremot vet vi inte vilken form av ny information. Vidare i intervjun nämner lärare 4 att man som lärare har bra koll på vart eleven ligger i sin kunskapsutveckling och att resultaten på nationella proven därför inte bör komma som en chock. De intervjuade lärarna menar att det inte kommer som en nyhet om eleverna inte skulle uppnå godkänt, utan detta är något de redan känner till. I denna fråga är de intervjuade lärarna mer i samma kluster eftersom de har likartat perspektiv (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019; Thompson 1992 se Philipp 2007). Lärare 2 berättar vidare att hon tycker det är skönt att få svart på vitt vart eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. Provet bidrog dock med mer när hon var ny i yrket, och förklarar att hon då hade stor hjälp av det. På så sätt byggde hon upp erfarenhet kring provet och var mer beredd på vad förarbetet, genomförandet och efterarbetet skulle föra med sig. Idag har lärare 2 skapat sig en central belief kring nationella proven (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019; Philipp 2007). Hon vet vad provet för med sig och att bedömningen

av proven ger henne en bekräftelse på att hennes beliefs av sin undervisning är rätt (Delandshere & Jones 1999).

Lärare 2 förklarar vidare att det trots allt inte endast är nationella proven som avgör om en elev kan något eller inte. Hon menar att i de fall eleven inte skulle uppnå godkänd nivå på nationella proven, så finns det fler tillfällen som eleven kan visa sina kunskaper och som ger eleven godkänt i ämnet. Lärare 4 lyfte även i intervjun att eleven kan bli underkänd i nationella proven i matematik om eleven endast misslyckas på ett av sju delprov, vilket i sig inte blir helt rättvist gentemot vad eleven faktiskt har för kunskaper i ämnet. Lärare 4 menar att hon utifrån elevens tidigare kunskaper trots allt kan godkänna eleven i slutet av årskurs 3.

Ur enkätresultatet kan vi se att 11 lärare tycker att nationella proven behövs medan 12 lärare hade kunnat använda sig av annat material för att göra en bedömning av eleverna i ämnet. De fyra lärarna från intervjun tillsammans med de 12 lärarna från enkäten anser och förtydligar att det finns andra bedömningsstöd som de hade kunnat utgå ifrån och som dessutom inte är lika tidskrävande som nationella proven. Lärarnas beliefs om provet kan bli negativ genom att de tycker provet tar onödigt med tid, speciellt när det inte ger dem någon ny information eller är av vidare värde för dem (Smith 1991, se Cimbricz 2002). Även här kan vi utifrån Greens aspekt se att det bildas två olika kluster (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019; Philipp 2007). Ett kluster där lärarna anser sig kunna använda annat material och ett kluster där de kan tycka sig behöva nationella proven. Ur detta kan vi se att det första klustret blir större än det andra. De lärare som anser att de kan använda annat material har enligt Green en mer perifer belief då de är mer öppna för förändring (Green 1971 se Martínez Sierra et al. 2019; Philipp 2007).

Lärare 1 och 4 lyfter dock vikten av att bedömningsstödet behöver vara likvärdigt och att alla skolor ändå i så fall behöver använder sig av samma material för att på en nationell nivå kunna se hur kunskapen ser ut bland eleverna. Som tidigare nämnts är syftet med nationella provet i lågstadiet att det ska bidra med en likvärdig bedömning (Skolverket 2022). Ur enkätresultatet framgår det däremot att lärarna inte är överens med att proven bidrar med en likvärdig bedömning. Detta då endast fyra lärare har instämt helt till påståendet. Skolverket (2022) nämner även att de bedömningsanvisningar som finns till nationella proven ska bidra med en så kallad vägledningen för läraren i sin bedömning. En av dessa bedömningsanvisningar är sambedömning. Enkätsvaren visar att sambedömning sker varierat på skolorna. Det är införstått från både lärare från enkäten och intervjuerna, att trots skolorna har sambedömning så utförs dessa på olika sätt. Oavsett verkar lärare ha en positiv inställning till dessa träffar. Lärare 3 och

4 som arbetar i samma kommun har sambedömningsdagar tillsammans med andra skolor i kommunen, vilket lärare 1 och 2 inte har. Dock har lärare 1, 2 och 4 sambedömning tillsammans med hela lågstadiet där de hjälps åt att bedöma vissa delprov. Eftersom lärarna är eniga kring att sambedömning är givande kan vi se att det endast bildas ett gemensamt kluster.

Majoriteten av respondenterna i enkäten tillsammans med tre av de intervjuade lärarna instämmer att de har tid till att genomföra bedömningen av nationella prov i matematik. Lärare 4 berättar att hon har inplanerat tid till bedömning eftersom detta är något som måste göras och att denna tid är planerad tillsammans med skolledningen. Lärare 2 förklarar att anledningen till att de känner att de har tid att genomföra bedömningen kan bero på att de är rutinerade i hennes arbetslag och är väl insatta i hur de ska göra. Lärare 3 tillsammans med tre lärare från enkäten anser att de inte får någon avsatt tid till bedömning och att annan undervisning dessutom blir lidande på grund av detta. Intervjuresultat tyder på att lärare som varit verksamma längre anser sig ha mer tid än de lärare som inte varit verksamma lika länge. I förhållande till frågan bildas två kluster i samband med lärarnas yrkesverksamhet. Ett kluster med lärare som varit verksamma längre och anser sig ha tid samt ett kluster med lärare som inte varit verksamma lika länge och inte anser sig ha tid. Däremot framgick inte dessa kluster i enkätresultatet, då det istället blev synligt att deras verksamma tid inte var av vidare betydelse. Detta visar att lärare kan befinna sig i olika kluster oberoende av deras tid i verksamheten.

6.3.3 Undervisning

Under temat undervisning visar ett enkätresultat att åtta lärare instämmer till stor del och tio lärare instämmer till viss del att de blir bättre på att analysera och utveckla sin undervisning tack vare nationella prov. Fyra lärare instämmer inte alls. Under intervjufrågan svarar samtliga lärare att de blir något bättre på att analysera sin undervisning utifrån proven och beroende på vad resultaten visar förändrar de sin undervisning. Lärare 4 berättar att om hon skulle fått ett lågt resultat bland flera elever så måste hon tänka efter och ändra sin undervisning. Enligt Delandshere och Jones (1999) kan statliga prov placera lärarna i ett tillstånd av en så kallad förlamning eller tvinga dem att tänka om och ändra sin undervisning. Vi kan se att samtliga lärare från intervjuerna har en perifer belief då de är beredda att förändra sin undervisning utefter vad resultatet på proven visar (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019; Philipp 2007).

Det förekommer varierande resultat om lärare upplever att de hinner arbeta med lågt resultat innan eleverna går över till mellanstadiet. Lärare 1 och 2 från intervjun som utför sina prov något tidigare tycker sig ha viss tid att arbeta med låga resultat, medan lärare 3 och 4 inte tycker Högskolan Kristianstad | 291 88 Kristianstad | 044 250 30 00 | www.hkr.se

sig ha tiden att arbeta med några resultat alls. Vidare upplever lärare 3 och 4 att provdagarna sker sent och att eleverna går på sommarlov strax efter de fått resultaten.

I enkätundersökningen ställdes frågan om elever får ytterligare stöd efter genomfört nationella prov, där tio lärare svarat att dem inte vet då eleven går över till mellanstadiet. Eftersom denna fråga är beroende av skolledningen och när provtillfällena inträffar kan vi inte dela in lärarnas beliefs i kluster.

6.3.4 Tid, stöd och organisation kring nationella prov

Om eleverna får ytterligare stöd efter lågt resultat på nationella prov har åtta lärare svarat att elever får detta och tio lärare har svarat att de inte vet eftersom eleverna börjar på mellanstadiet. Fem lärare har även svarat att eleven redan har stöd. I intervjun nämner en lärare att det förekommer att elever vars resultat är lågt genererar i stödinsatser upp i mellanstadiet. Under intervjuerna ställdes frågan om lärarna tycker sig se att skolan använder resultatet av nationella proven som ett sätt att driva igenom stödinsatser. Här menar lärare 3 och 4 att skolan inte använder resultaten på detta sätt och där båda lärarna också är frågande

till om resultatet används till något specifikt mer än statistik och en överblick av skolorna i Sverige. Lärare 2 tycker däremot att skolledningen tar ett lågt resultat mer på allvar och prioriterar dessa elever till årskurs 4. I enkäten förekommer även frågan om lärare tycker att lågt resultat på nationella prov får skolledningen att ta elevens behov på större allvar, där fyra lärare instämmer till stor del. Där är även 12 lärare som instämmer till viss del och sju lärare som inte instämmer alls. Detta antyder på att elevers låga resultat och behov av stöd kan ge ytterligare stöd men att det inte är något övergripande som sker på de skolor som är med i undersökningen. Det verkar skilja sig från skola till skola men även från kommun till kommun. Under dessa frågor kan vi inte se lärarnas beliefs eftersom skolledningen har en inverkan på om eleverna får stöd eller inte. Lärarnas uppfattningar, upplevelser eller erfarenheter bestämmer inte hur resultatet används, trots att de kan påverka i viss mån.

Att nationella provet gör att lärare får syn på varje enskild elevs behov tydligare påvisar både enkätsvar och intervjuer ett delvis överensstämmande resultat. I enkäten tycker enbart fem lärare att de kan se behoven tydligare medan 18 lärare svarat att de redan har bra insikt och kunskap om elevernas behov. I intervjuerna har samtliga lärare svarat att de redan innan provet har goda kunskaper i vad eleverna har för styrkor och svagheter och därför inte ser något nytt tack vare provet. På denna frågan synliggörs två tydliga kluster (Green 1971 se Martínez-Sierra

et al. 2019; Philipp 2007). Ett kluster där lärare anse sig behöva proven för att tydligare se elevens behov och ett kluster där lärarna anser sig redan ha bra koll och inte är i behov av proven.

Hur mycket tid lärare lägger på anpassningar till elever som behöver stöd under nationella prov var svaren från enkät och intervju enhetlig. Enkäten visar på ett svarsresultat av 18 verksamma lärare. Frågan som ställdes var öppen och gav ett resultat som visar att flera av dessa lärare tycker att de lägger mycket tid på anpassningar och att andra tycker det är svårt att uppskatta tiden för anpassningar då det kan skilja sig från år till år. Samtliga lärare i intervjun nämner även de att det beror på vilken elevgrupp man har och att det kan skifta från grupp till grupp. Ibland spenderar lärarna mycket tid och ibland knappt någon tid alls. Lärare 3 och 4 påtalar med besvikelse under intervjun att de anpassningarna och laborativt material som eleverna fått använda tidigare inte får användas under nationella proven i matematik. Lärare 3 nämner att flera av elevernas anpassningar tas bort vid utförandet och att resultatet inte visar en reell bild av elevernas kunskaper. Lärare 4 ger också förslag på hur eleverna skulle kunna få använda sig av laborativt material och att detta på något vis kunde antecknats i rapporten över resultatet. Enligt Brown ska lärare ifrågasatt effektiviteten att utvärdera elevernas prestationer genom statliga test och att de inte ansåg att dessa statliga test var ett korrekt mått av elevernas lärande (Brown 1993, se Cimbricz 2002). Utifrån detta kan vi se att lärarna är överens om att gruppen är avgörande för hur mycket tid som behövs kring planering av anpassningar. Lärare 3 och 4 kan vi placera in ett gemensamt kluster eftersom de anser att eleverna inte får möjlighet att visa sina faktiska kunskaper på de nationella proven.

Om lärare känner sig stressade under perioder av nationella prov visar enkäten att totalt fyra lärare instämmer helt till att de är stressade. Nio lärare instämmer till stor del och åtta lärare känner att det instämmer till viss del. Enkäten visar också att två lärare inte känner sig stressade alls. Hypotetiskt tänkte vi att lärare som arbetat färre år skulle vara mer stressade än de som varit verksamma en längre tid. Detta kan vi delvis se stämmer överens med enkätresultaten. Under intervjuerna berättar tre av fyra lärare att dem inte är stressade. Lärare 1, 2 och 4 som har varit verksamma lärare under en längre period berättar att de inte är stressade medan lärare 3 berättar att han upplever perioden väldigt stressad. Lärare 3 har inte varit verksam under lika lång period som det andra lärarna. Lärare 4 nämner att hon inte längre känner sig stressad eftersom hon arbetat under flera år och fått genomföra provet vid flera tillfällen. Hon berättar även att hon har bra stöd av skolläda, vilket också underlättar i dessa perioder. Lärare 4 nämner fortsatt att hon tror att man i början av sitt yrke som lärare kan känna sig mer stressad

Högskolan Kristianstad | 291 88 Kristianstad | 044 250 30 00 | www.hkr.se

och ha en större press över hur det ska gå för både elever och sig själv som lärare. Hon nämner dock att det finns en oro över att eleverna känner stress inför provsituationen, vilket även nämns som en nackdel med proven. Exempelvis berättar en av lärarna om hur hon hört att eleverna är oroliga om de får lov att börja i årskurs 4 om de inte klarar proven. En effekt av lärares känslor uppstår bland annat av deras beliefs om provets validitet och behov av bra resultat (Smith 1999, se Cimbricz 2002). Smith (1999) antyder att lärare kan känna sig oroliga och skyldiga över den känslomässiga påverkan prov har på små barn. Dock behöver inte alla lärare dela dessa beliefs och att påverkan av provsituationer även kan variera mellan olika årskurser (Cimbricz 2002).

Om lärare får stöttning från skolledningen vid nationella proven anser lärare 2 och 4 att de får stöd av ledningen, både vid förarbetet kring bestämmelser om anpassningar till eleverna men även efterarbetet. Enligt resultaten från enkäten svarade 13 lärare att de instämmer till viss del och fem lärare att de instämmer till stor del att de får stöttning av ledningen. Lärare 2 och 4 förklarar att det för deras del ofta handlar om vilken elevgrupp man har och i sin tur hur mycket stöttning man kan behöva. Lärare 1 känner däremot att lågstadiet inte prioriteras på samma sätt som mellanstadiet. Hon menar dock att eftersom hon har varit verksam i 24 år så krävs det inte längre samma stöd som för en lärare som ska genomföra provet för första gången. Lärare 3 som enbart har genomfört nationella provet vid ett tillfälle i årskurs 3 fick däremot inte någon stöttning från skolledningen och tyckte situationen blev påfrestande att stå i själv. Resultat från enkät och intervju visar att de flesta lärare får stöttning i viss mån, dock några mer än andra. Det sammanställda resultatet visar att lärares uppfattningar påverkas av skolledningen och kan vara såväl positiv som negativ. Utifrån detta kan vi anta att det finns två kluster. Ett av klustren avser de lärare som har en stark och förstående skolledning och där lärarnas beliefs är mer positiv till både provsituationen och skolledningen. Det andra klustret avser de lärare som har en mer negativ beliefs till provsituation och skolledningen. Detta då ledningen inte har samma förståelse och fasta rutiner inför de nationella proven och fallerar i vad många lärare anser som ledningens uppdrag.

I intervjun fick lärare även frågan om hur resultaten på nationella proven används på deras skola. Lärare 1 nämner att kommunen blivit mer och mer inriktade på resultaten. Hon lyfter att kommunen hon arbetar för påtalar två skilda syften, ett för lärarens skull och ett för resultaten och en insyn i verksamheten. Detta menar hon bidrar till att provens syfte blir otydligt. Lärare 3 berättar att inga resultat används. Lärare 4 tror inte att resultaten används till något och blir nyfiket fundersam till hur man eventuellt skulle kunna arbeta med dem.

Under intervjuerna förekom frågan om lärare tycker att perioder av nationella prov gör att mycket av den ordinarie undervisningen blir bortprioriterad. Lärare 2 och 4 påtalar att det inte är något som bortprioriteras utan snarare omprioriteras. Lärare 1 och 3 tycker däremot att ordinarie undervisning blir bortprioriterad till viss del och att provet tar upp stor del av tiden som finns under vårterminen. I enkätresultatet framkommer det ett flertal lärare som anser att annan undervisning/arbetsområde blir lidande på grund av att förberedelser, genomförande och efterarbete av nationella prov tar mycket tid.

6.3.5 Digitalisering

Genom enkätsvaren blir det tydligt att lärarna verkar tycka att digitaliseringen av nationella proven kan bli bra, detta då 15 lärare instämt till detta. Det framkommer även att fem lärare från enkäten inte visste att proven skulle digitaliseras. Samtliga lärare från intervjuerna var däremot väl insatta i detta. Lärare 1 och 2 tar upp att deras elever redan arbetar mycket på datorer vilket de tror är en fördel. Samtliga lärare från intervjuerna tar dock upp problematiken kring digitaliseringen i ämnet matematik. De menar att problemlösningssuppgifterna kommer vara svåra för eleverna att lösa på en dator eller lärplatta då eleverna behöver kunna visa hur de tänker.

Om proven kan bidra till ökad likvärdighet och rättvisa har elva lärare i enkäten svarat att de instämmer till viss del att de digitala proven skulle kunna bidra med detta. Utifrån intervjuerna kan vi se att lärarna tycker att automaträttningen kan vara en fördel då de kommer besparas tid från bedömning. Lärare 3 och 4 tror även att automaträttningen kan bidra till mindre tolkningsfel och därför bli en mer likvärdig bedömning.

Greens klusterstruktur (Green 1971 se Martínez-Sierra et al. 2019; Philipp 2007) indikerar på att samtliga intervjuade lärare tillsammans med de 15 lärare från enkäten ingår i samma kluster. Detta kluster består av de positiva aspekterna kring fördelarna av digitaliseringen men även kring problematiken med problemlösningssuppgifterna. De övriga fem lärare från enkäten som inte visste om att provet skulle digitaliseras ingår inte i något kluster då vi inte kan få syn på deras beliefs i denna fråga.

7 Slutsatser och diskussion

I följande avsnitt diskuteras de resultat som presenterats i föregående avsnitt mot tidigare forskning. Diskussionen avser att svara på våra forskningsfrågor: Till vems fördel anser lärare att nationella proven i matematik, årskurs 3 finns för? Vilken påverkan har nationella prov i lärarens arbete? Uppfattar lärare att proven bidrar med de syften som Skolverket skriver fram? Hur ser lärare på den kommande digitaliseringen av de nationella proven inom ämnet matematik?

7.1 Lärares antydan om nationella provets för- och nackdelar

Ur analys och resultat synliggörs det att lärare har delade meningar kring vems fördel de nationella proven i matematik, årskurs 3 finns för. Det framkommer att lärare anser att nationella proven i ämnet ligger för resultat- och kvalitetsmätning som är en form av myndighetskontroll, för elever som kan få ytterligare stöd och för läraren själv då de får en bekräftelse över sin undervisning och deras bedömning av eleven i ämnet.

Att proven skulle ligga som en myndighetskontroll tar bland annat forskarna Lundahl och Tveit (2014) samt Lundahl (2017) upp. Två av de intervjuade lärarna lyfter också detta, att både kommuner och myndigheter fokuserar mycket på resultatet eleverna får på de nationella proven. En ovisshet förekommer dock om mätningen av elevernas resultat blir korrekt utifrån vad eleverna faktiskt kan. Under intervjun lyfts denna problematik. De anser att mätningen, resultatet som blir, inte visar en verklig bild av elevernas faktiska kunskaper i ämnet. Detta beror exempelvis på att eleverna inte får använda sig av anpassningar eller laborativt material som de innan provsituation fått lov att använda sig av. Lärarna nämner även att proven sällan bidrar med att de får reda på något nytt om elevens kunskaper i matematik och att det blir tvetydigt hur resultaten används på deras skolor, vilket påvisar att proven ligger till fördel för resultat- och kvalitetsmätning (Lundahl 2017; Larsson & Olin-Scheller 2020). Två lärare lyfter bland annat att de inte kan se att resultaten används på deras skola. Lundahl (2017) anser att eftersom proven genomförs för olika aktörer, såsom myndigheter men även för lärare och elever, får provets resultat olika betydelser och användningsområden.

Lärare i vår undersökning nämner även att proven finns till i syfte att stötta lärare och elever. Att proven finns till för lärarens skull visas exempelvis i resultat och analys som en fördel med

provet. Lärare finner dem användbara för sin egen utveckling och att de får bekräftelse på att innehållet i deras undervisning är bra och att det stämmer överens med styrdokumentet. Arensmeier och Lennqvist Lindén (2017) konstaterar att lärare genom de nationella proven får en medvetenhet om vad de undervisat om. Däremot framkommer det i såväl vår undersökning och i Hirsh (2016) studie att lärarna lika väl kan analysera sina undervisningar med hjälp av annat material. Problemet som anträffas i vårt resultat är att lärare menar att bedömningsstödet i så fall behöver vara likvärdigt för att utbildningen ska kunna analyseras. De menar att alla skolor behöver använda sig av samma material för att det ska fylla samma funktion som de nationella proven gör.

Att proven kan ligga som en fördel för eleverna menar vissa lärare har att göra med att eleverna kan få ytterligare stöd efter ett lågt resultat på proven. Vilket också ansågs vara en del i de nationella provens ursprungssyfte (Bagger 2015). Trots att lärarna redan innan nationella proven vet hur eleverna ligger till i sin kunskapsutveckling, menar de att proven ibland nyttjas i syfte att styrka elevens behov av stöd och att skolledningen då tar elevens behov på större allvar. I vår undersökning nämns även den stress och nervositet som finns hos eleverna inför utförandet av proven. Lärare påtalar bland annat att detta är en stor nackdel med proven. I tidigare forskning framförs och påvisas denna stress och nervositet bland elever i tredje skolåret (Bagger 2015; Hirsh 2016). Bagger (2015) menar att det är vanligt att elever blir stressade inför utförandet av nationella proven och precis som lärare i vår undersökning så skriver hon om elevernas rädsla att inte få börja i årskurs fyra om de inte klarar proven.

7.2 Nationella provets påverkan i lärarens arbete

I vår undersökning påvisas det att nationella prov påverkar lärare både negativt och positivt i deras undervisning men även i förarbetet, genomförandet och efterarbetet av nationella prov. Framför allt nämns proven ur en negativ aspekt kopplat till den tid som tycks vara otillräcklig bland lärare att ta sig an nationella proven men även hur väl man ser sig ha nytta av nationella prov i sin bedömning av eleven. En tydande positiv aspekt är att lärare ser nationella provets bedömning som lärorik för deras egen undervisningspraktik.

Det framkommer skilda meningar av hur väl lärare har nytta av nationella prov i sin bedömning av eleven. Bagger (2015) påtalar att det redan innan provets införande i årskurs 3 fanns en kritiskt inställning hos lärare om införandet, de såg bland annat inte behovet av nationella prov i de lägre skolåren. I vår undersökning påträffas en skillnad av resultat. Ur enkäten anser hälften

av respondenterna att de har nytta av nationella prov i deras bedömning av eleverna i matematik. Det som dessvärre inte framgår i enkäten är på vilket sätt. Möjligtvis kan deras svar indikera på liknande resonemang som lärare i intervjun haft, att de får en bekräftelse över vart eleven ligger kunskapsmässigt i ämnet. Sammanfattningsvis har även de respondenter som anser sig ha nytta av provet i deras bedömning även svarat att eleven sedan får stöd vid lågt resultat. Flera av respondenterna har även svarat att skolledningen tar elevernas låga resultat på större allvar, vilket indikerar att lärare ser deras bedömning av värde i ämnet. I vår undersökning syns även ett resultat över att flertalet lärare anser sig få viss tid till bedömning av proven, men inte alla. Det sammanställda resultatet visar att de lärare som ansåg sig ha tid har varit verksamma längre än de lärare som inte ansåg sig ha tiden. Vi kan tillsammans med tidigare forskning se att nationella proven tar mycket tid från läraren samt att den ordinarie undervisningen påverkas på grund av detta (Frostenson 2012 se Arensmeier & Lennqvist Lindén 2017; Larsson & Olin-Scheller 2020).

En ytterligare påverkan proven har på lärare är att de ofta känner sig stressade, vilket Hirsh (2016) studie påvisar. Detta stämmer delvis överens med vårt resultat. Vi kan se att stressen till stor del har att göra med att den ordinarie undervisning blir bortprioriterad, men att det kan handla om att organisera på rätt sätt kring upplägget av proven. Att ordinarie undervisning bortprioriteras upplevs stressande för lärare men även som en nödvändighet, vilket synliggörs i både Hirsh (2016) och vår studie. En slutsats vi kan ta är att stressen kan minska beroende på om läraren får stöttning från skolledningen men även hur många tillfällen lärare genomfört proven samt hur rutinerade de är.

Lärare i intervjun påtalar att de redan vet vad eleverna kan och att proven inte bidrar med någon ny information om elevens kunskaper. De nämner detta i samband med att de kan få bekräftelse över elevens kunskaper i bedömningen av provet. De är överens om att nationella provets resultat inte väger lika tungt som deras tidigare bedömningar och sådana kunskaper eleven visat sig ha i ämnet. Lärarna kan och väljer ofta att ge eleven godtagbara kunskaper i slutligt omdöme trots att eleven eventuellt inte blivit godkänd på nationella provet i matematik.

Enligt Skolverket (2022) ska nationella provet bidra med en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper. Vilket dessutom anses vara en av anledningarna till införandet av proven i lågstadiet, då lärarnas likvärdiga bedömning ifrågasattes (Arensmeier & Lennqvist Lindén 2017). Trots detta framkommer det meningsskiljaktighet i vår undersökning om lärare tycker att proven bidrar med en likvärdig bedömning eller inte.

I studien av Hirsh (2016) framgår det att mer än hälften av lärarna i årskurs 3 instämmer helt eller till stor del att nationella proven ökar likvärdigheten i bedömningen. Samtidigt menar lärarna att likvärdigheten likaväl skulle kunna stödjas utifrån annat material (ibid.). Däremot menar Larsson och Olin- Scheller (2020) att en likvärdig bedömning inte är möjlig, då det förekommer en tolkningsprocess vid bedömning av nationella prov, vilket resulterar i att lärare tolkar och bedömer elevernas prov på olika sätt. Lärare från Arensmeier och Lennqvist Lindéns (2017) studie menar att de behöver eller snarare måste tolka elevernas svar av nationellt prov och att tolkningsutrymmet därför kommer kvarstå. Detta antyder på att tolkningsprocessen som förekommer påverkar läraren och deras bedömningsarbete. Exempelvis nämner en av lärarna i vår undersökning att elevens resultat hade kunnat bli annorlunda om en tolkningsprocess inte förekommit. Att de då inte hade kunnat misstolka elevens svar. För att få en likvärdig bedömning rekommenderar Skolverket sambedömningar (Skolverket 2022a; Jönsson & Thornberg 2014). I vår undersökning synliggörs det att samtliga skolor använder någon form av sambedömning av de nationella proven. Lärarna menar att detta utvecklar deras analytiska förmåga som i sin tur kan förändra deras undervisning samt deras sätt att lära ut och bedöma. Resultatet av vår undersökning tyder dock på att de sambedömningar lärare har ser olika ut och att det skiljer sig från kommun till kommun, men att samtliga lärare föredrar det.

Hirsh (2016) studie visar att lärare i årskurs 3 är bland de främsta att ändrar sin undervisning utefter resultatet som eleverna får på de nationella proven. Hon nämner bland annat att den förändrade undervisningen kan ses ur en positiv aspekt, att lärare exempelvis arbetar mer mot läroplanens mål och kursplanernas kunskapskrav, vilket i sin tur kan gynna elevers lärande. Resultatet från vår studie samstämmer med hennes resultatet och visar att lärare i årskurs 3 förändrar sin undervisning inför nästkommande elevgrupp om flertalet av eleverna skulle få lågt resultat på något av delproven i matematik. I resultat från både Hirsh (2016) studie och vår undersökning anträffas det att lärare anser sig ha en avsaknad av tid att arbeta vidare med elevernas resultat. Utifrån vårt intervjuresultat verkar det dock kunna skilja sig i viss grad från skola till skola, om lärare anser sig ha tid att arbeta vidare med resultatet eller inte. Under intervjun framkommer denna skillnad då två av lärarna anser sig ha viss tid att arbeta med elevernas resultat och de andra två lärare anser att tiden inte finns. Detta är på grund av att proven utförs på olika veckor inom tidsramen för utförandet.

Sammanfattningsvis från vår undersökning kan vi finna att flertalet lärare tycker att proven ligger sent och att dem inte har någon chans att följa upp eleverna efter proven. Detta lyfts bland

annat i förhållande till att lärarna inte vet om eleverna får ytterligare stöd, eftersom de börjar mellanstadiet strax efter deras resultat.

Utifrån vår undersökning kan vi antyda att stöd från skolledningen är av stor betydelse för lärarna i deras arbete och även hur deras upplevelser är av de nationella proven. Specifikt uttrycker en lärare i intervjun att det inte förekommer några förberedelser eller stöttning från skolledningen och påtalar hur arbetet troligen hade varit mycket lättare med stöd. Det lyfts även att lågstadiet inte alltid prioriteras och att mellanstadiet exempelvis ges förtur av resurser. Resultatet indikerar att stödet lärarna får från skolans ledning skiljer sig åt men att de allra flesta får någon form av stöd av skolledningen inför genomförandet av proven. Det framkommer dock att lärarna hade uppskattat ytterligare stöd från ledningen.

Enligt vår undersökning menar lärarna att beroende på den elevgrupp de har vid utförandet varierar tiden de lägger på anpassningar inför och under nationella provet i matematik. Resultatet visar att flertalet lärare lägger mycket tid på anpassningar till sina elever. I samstämmighet med avhandlingen av Bagger (2015) kan vi se att många lärare känner sig hjälplösa när det kommer till anpassningar för eleverna. Det som framkommer i vår studie är att lärare anser att elever som är behov av stöd och anpassning vid utförandet av nationella prov inte får möjlighet att visa sin sanna kunskaper. Detta på grund av att eleverna inte får använda de anpassningar som det tidigare fått samt att läraren inte har eller får möjlighet att ge eleverna samma stöd. I tidigare forskning tas det upp att lärare känner sig maktlösa när de inte kan hjälpa elever som är i behov av extra stöd (Kasanen & Rätty 2008 se Bagger 2015).

7.3 Digitalisering av nationella prov i matematik

De nationella proven kommer att digitaliseras, det är bara en fråga om när och om alla proven kommer att bli digitaliserade (Skolverket 2022b). Trots detta var inte alla lärare i vår undersökning medvetna om att detta skulle hända, och inte heller att det ska ske inom snar framtid. Forskning visar att digitaliseringen av proven kan komma att bidra med att stärka rättvisan och likvärdigheten med proven eftersom det bland annat kommer att bli en så kallad automaträttning (Bagger et al. 2019). Lärare från vår undersökning hävdar att det finns ett tolkningsutrymme vid bedömningen av analoga nationella prov och att det kan vara lämpligt med extern bedömning av proven. Lundahl och Tveit (2014) påtalar att både provens legitimitet som bedömningsinstrument och lärarens legitimitet som bedömning påverkas när lärarna själva gör bedömningarna på de nationella proven. Genom att utesluta vissa tolkningar och

värderingar såsom relationen till eleven kan externa examinatorer vara ett sätt att undvika detta, samt spara tid genom att utesluta rättning och bedömning (Bagger et al. 2019; Lundahl & Tveit 2014). Utifrån vår studie kan vi tyda att automaträttningen som de digitala proven medför kan ses som en så kallad extern bedömare och i sin tur minska tolkningsutrymmet vid bedömning av proven. Lärare anser också att automaträttningen kan bidra till mer sparad tid kring efterarbetet och minska deras arbetsbelastning. De intervjuade lärarna anser dock att det inte kommer fungera med samtliga delprov inom ämnet matematik. Det menar att de inte kommer att bli något problem på delprov som endast kräver svarsresultat, men att det kommer uppstå svårigheter på de uppgifter där eleverna ska visa hur de tänker. Skolverket (2022b) har också problematiserat detta och skriver att det kommer att bli en svårighet att digitalisera samtliga delar. Problemet kan bli att de prövar eleverna på deras digitala kunskaper istället för deras matematikkunskaper.

En negativ aspekt med att digitalisera proven påtalar lärarna är elevernas datavana. Skolorna runt om i landet arbetar varierande med digitala verktyg och att det i sin tur kan bidra till en viss orättvisa för eleverna som utför provet. Forskning påvisar att det finns en risk att elever med sämre datorvana inte har samma möjlighet att få ett bra resultat som de med god datavana (Bagger et al. 2019).

En slutsats som tas är att digitaliseringen av proven kan bidra till minskad arbetstid för lärarna. Detta då bedömning, resultathantering och förberedelser av proven minskar i form av automaträttade uppgifter och mindre pappershantering. Det framkommer även att de digitala proven kan tillföra en mer likvärdig bedömning.

7.4 Nationella provens syfte

I enighet med Lundahl (2009) framgår det att nationella proven uppfattas ha flera olika syften. Han menar att det blir ett dilemma att proven både ska bidra till resultatmått för utbildningens kvalitet och till att insatser sätts in för den enskilda eleven (Lundahl 2009 se Bagger 2015). Skolverket (2022c) skriver i sin tur fram att syftet är att proven ska bidra med en likvärdig bedömning. Vad de nationella proven faktiskt används till är dock en spridd tolkning hos de intervjuade lärarna. Att endast fyra lärare i studien instämmer helt till att bedömningen är likvärdig gör oss frågande till om proven då bidrar med sitt faktiska syfte som Skolverket skriver fram. Av intervjuerna får vi reda på att två av lärarna använder proven till en så kallad utvärdering av sin undervisning, den tredje menar i sin tur att de bidrar till att elever med lågt

resultat uppmärksammas och den fjärde förklarar att provet blir en så kallad myndighetsutövning. Slutsats utifrån tidigare forskning tillsammans med vår undersökning är att syftet med nationella provet är tvetydigt och att vi kan urskilja flera olika syften.

7.5 Metoddiskussion

Att vi använde oss av en kombinerad metod med både enkäter och intervjuer tycker vi stärker vårt syfte med studien samt förståelse av lärarnas åsikter, uppfattningar och beliefs om nationella proven i matematik, årskurs 3. Denscombe (2018) skriver bland annat att en undersökning stärks med en metodkombination, vilket vi instämmer med. Ur lärarnas åsikter, uppfattningar och beliefs har vi fått djupare inblick och förståelse för nationella provens användning, syfte och konsekvenser inom läraryrket. I vårt val av metodkombination har vi tagit stöd i tidigare forskning (Hirsh 2016; Bagger 2015) där bland annat Hirsh (2016) använder sig av likertskalor i sin enkät. Vi tar även stöd i Philipps (2007) argument om att likertskalor är vanligt att använda sig av när lärares beliefs mäts. Valet av likertskalor kopplade till vår enkät har gett lärarna möjlighet att svara mer brett än enbart ja eller nej på frågorna. Vi kan också se att lärarna har använt sig av de fyra olika svarsalternativen för att besvara de frågor vi ställt. En viss problematik uppstår av dessa fyra svarsalternativ, då vi inte helt lyckas uppnå svar på varför lärarna till exempel tycker att provet är av nytta. Svaret på varför tycker vi däremot vi kan tolka med hjälp av våra intervjuer. Utifrån den skilda svarsfrekvens vi fått ur de olika svarsalternativen kopplat till enkätfrågorna kan vi även tyda att flertalet av frågorna inte enbart behöver vara att man instämmer helt eller inte instämmer alls. Exempelvis kan vi se att lärare har skilda svar om bedömningen av de nationella proven i matematik är likvärdiga, detta då resultatet utifrån enkäten är blandad mellan de fyra svarsalternativen. Däremot hade öppna svarsalternativ i enkäten kunnat vara mer givande och säkerligen gett oss mer information om lärarnas åsikter och uppfattningar om nationella provet i matematik, årskurs 3. I utformandet av enkäten hade vi utifrån begreppet beliefs och vår teoretiska förankring beliefs system, kunnat formulera frågorna annorlunda för att få in ett fördjupat underlag. Då begreppet och vår teoretiska förankring tillkom först under pågående insamling av data fanns det inte möjlighet att ändra utformandet av enkätfrågorna. Vi såg även ett behov av att enkäten skulle vara tidseffektiv och valde därför att hålla flertalet av enkätfrågorna slutna. Vi tror att validiteten och reliabiliteten hade kunnat vara högre om vi hade fått in fler resultat på enkäten, men eftersom vi hade en avsikt att utforma intervjufrågorna utefter resultatet hade vi en viss tidsbegränsning för att få in dessa svar. Alla frågor som berördes i enkät och intervju är

kopplade till nationella provet i matematik i årskurs 3, med betoning på ämnet matematik. Detta framgår exempelvis i informationen respondenterna får ta del av när de ger samtycke till enkäten.

Ur intervjuguiden anser vi att frågorna gav oss de djupa och informativa svar som vi hoppats på. Frågorna gav oss en inblick i hur det fungerar ute på skolorna och en större förståelse för hur lärarna känner kring nationella proven i matematik, årskurs 3. Vid granskning av enkätresultat följt av reflektion kring uppskattad tidsåtgång för transkribering av intervjuer, fastställde vi att det var tillräckligt med att intervjua fyra lärare.

I början av vår undersökning lades en länk till enkäten ut på våra sociala medier. I samband med detta försökte vi få fler respondenter genom att dela länken på en Facebooksida avsedd för enbart lärare, vilket tyvärr inte resulterade i så många deltagare. Vi antog att deltagandet var av mindre skala eftersom området var begränsat då lärare var tvungna att ha utfört nationella prov i matematik, årskurs 3. Efter vad vi tyckte var en otillräcklig respons valde vi att mejla lärare som vi känner och uppmanade dem, tillsammans med sina kollegor att svara på enkäten. Vi såg nu ett större deltagande och nöjde oss med 36 respondenter. I efterhand kunde vi dock se att endast 23 lärare svarat på samtliga frågor, vilket resulterade i att vi inte fått in så många svar som vi strävat efter. Två dagar efter enkäten blivit tillgänglig för deltagare valde vi även att lägga till en öppen fråga med möjlighet för lärarna att skriva sina svar som lyder: *Hur mycket tid lägger du på anpassningar till elever som behöver stöd inför nationella prov?* Frågan lades till för att få en större uppfattning om hur pass mycket tid lärare faktiskt lägger på anpassningar till sina elever, då vi tidigare uppskattat att det är ett par timmar extra inför provtillfällena och att detta kan öka lärares arbetsbelastning. En konsekvens som uppkom ur detta var att inte samtliga respondenter i enkäten fick möjlighet att svara på frågan, däremot tror vi inte att svaren skulle skilja sig något större åt. Detta då nästintill alla lärare svarat likartat och att antalet lärare som inte fått möjlighet att svara var speciellt stor. Det var nämligen 18 stycken av de 23 lärare som svarat på frågan.

Vid granskning av enkätresultat och intervjusvar valde vi att ta bort några frågor som inte längre var vidare väsentliga för vår analys och diskussion. I enkätresultatet valdes frågorna 9, 12 och 17 att inte tas med. Trots att dessa tre frågor och svar var intressanta för oss såg vi inte längre behovet av att lyfta dem. Fråga 9 som lyder: *Anser du att bedömningen av NP är rättvis?* valdes bort för att frågan inte längre var relevant för vårt fortsatta arbete och där vi istället valt att fokusera på frågan kring om lärare anser att bedömningen av proven är likvärdig, som är mer

väsentlig utifrån vår frågeställning och där vi dessutom fått in svar från både enkät och intervju. Fråga 12 som var en öppen fråga kunde vi se hade en låg svarsfrekvensen med enbart 9 lärare och där flertalet av lärarna enbart skrivit nej på frågan, vilket i sin tur gjorde att denna fråga valdes bort. Frågan hade inte visat en konkret sammanställning av resultat. Detsamma gäller för svaren på fråga 17, där enbart 13 lärare svarat och där frågan och svaren i förhållande till helheten i studien inte längre var av vikt för oss. Efter transkribering och sammanställning av intervjuer valdes fråga 19 och 21 att inte tas med. Fråga 19 som utgår ifrån hur väl lärare kan förlita sig på läromedel inför nationella prov är något vi själva ser som viktigt att vara uppmärksam på. Däremot tyckte vi i efterhand att denna fråga inte var av betydelse för att få svar på vår frågeställning. Vilket vi även ansåg om fråga 21 som berör om lärarna visste vilka anpassningar de fick ge eleverna under provet. Vi uppmärksammade även att frågan inte lyfter lärarnas beliefs om området då det istället handlar om hur väl insatta de är kring anpassningar.

7.6 Konsekvenser för lärarprofession

Ur vår studie kan vi tyda en varierande bild av konsekvenser för lärarprofessionen. Uppfattningsvis kan vi se att lärares autonomi påverkas negativt av nationella prov, då detta prov är något lärare måste genomföra och där de nu inte har möjlighet att vara lika självgående. Bland annat kan vi se att nationella provet i matematik tar tid i förarbetet såsom planering kring anpassningar samt förberedelser av provet, då lärarna känner att de behöver vara pålästa inför utförandet. Vi kan också se att efterarbetet tar tid i form av bedömning där det även framgår att vissa lärare är frågande till resultatet och dess användning. Trots all den tid lärare lägger på arbetet uppmärksammas egentligen ingen vidare ny information utan enbart bekräftelser av sådant lärarna redan vet. Vidare upplever lärare i undersökningen stress och oro kring provsituationen, den bortprioriterade undervisningen och till sina elever. Förslagsvis skulle elevernas uppfattningar av provet vara av vikt att undersöka vidare då studien visar att flertalet lärare påtalar elevernas stress, oro och deras eventuella anpassningar under provet. Det är till exempel av intresse att få syn på skillnader av elevernas uppfattningar hos de som har och de som inte har anpassningar.

8 Referenser och bilagor

Arensmeier, C. & A-S Lennqvist Lindén. (2017). Utbildning & demokrati: *Bemyndigande eller granskning: nationella prov som styrdokument*. 26(2), ss. 49–74.

<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1155239/FULLTEXT01.pdf>

Bagger, A., Norén, E., Boistrup, L. & Lundahl, C. (2019). Digitalized national tests in mathematics: a way of increasing and securing equity? I: *Proceedings of the tenth international mathematics education and society conference (MES10)*. Hyderabad, Indien 28 januari - 2 februari, 2019. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1281579/FULLTEXT01.pdf>

Bagger, A. (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. Umeå: Umeå Universitet.

<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1264189/FULLTEXT01.pdf>

Cimbricz, S. (2002). State-Mandated Testing and Teachers' Beliefs and Practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10(2). doi:10.14507/epaa.v10n2.2002.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Engström, A. & Magne, O. (2008). *Medelsta-matematik IV En empirisk analys av Skolverkets förslag till mål att uppnå i matematik för årskurs 3*. Linköping: Linköpings universitet.

<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:375351/FULLTEXT01.pdf>

Ernest, P. (1989). *The impact of beliefs on the teaching of mathematics*.

<http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/e/pome/impact.htm> [2022-12-29]

Hirsh, Å. (2016). *Nationella prov i grundskolan*. Stockholm: Skolverket

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1061550/FULLTEXT01.pdf>

Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet—en översikt av svensk och internationell forskning*. Delrapport från skolforsk-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet

Jönsson, A. & Thornberg, P. (2014). *Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan*. Pedagogisk forskning i Sverige, årg19 nr 4–5, ss. 386–402.

https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2802c/1529486975829/jonsson_&_thornberg-artikel-2014.pdf

Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning, vad, hur och varför*. Stockholm: Skolverket

Larsson, M., & Olin-Scheller, C. (2020). *Adaptation and resistance: washback effects of the national test on upper secondary Swedish teaching*. Curriculum Journal, ss. 1-17. doi: 10.1002/curj.31. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/curj.31>

Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C. (2017). *Utbildning & Demokrati. Tema: Perspektiv på nationella prov*. Örebro universitet, 26(2), ss. 5–20.

<https://oru.divaportal.org/smash/get/diva2:1158269/FULLTEXT01.pdf>

Lundahl, C. & Tveit, S. (2014). *Pedagogisk forskning i Sverige. Att legitimera nationella prov i Sverige och i Norge – en fråga om profession och tradition*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. 19(4–5), ss. 297–323.

<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1397/1241>

McIntosh, A. (2008). *Förstå och använd tal: en handbok*. Göteborgs Universitet NCM.

Martínez-Sierra, G., Javier García-García, J., María Valle-Zequeida, M., & Dolores-Flores, C. (2019). High School Mathematics Teachers' Beliefs About Assessment in Mathematics and the Connections to Their Mathematical Beliefs. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, ss. 485–507 <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09967-2>

Pajares, M. F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. American Educational Research Association. 62(3), ss. 307-332. doi: 10.2307/1170741 <https://www.jstor.org/stable/1170741>

Philipp, A. R. (2007) Mathematics Teacher's Beliefs and Affect. I Lester, K. F. (red) *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Btj, ss. 257-311.

Richardson. V. (2003). Preservice teachers' Belief. I Raths. J & C. McAninch. A (red). *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*. Btj, ss. 1–22.

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. I Fives, H. & Gill, M- G. (red.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Btj, ss.13–30.

Skolverket. (2014). *En-till-en-miljö gör undervisningen mer formativ*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/en-till-en-miljo-gor-undervisningen-mer-formativ> [2023-01-11].

Skolverket. (2021). Dnr 2021:357. *Redovisning av uppdrag att digitalisera de nationella proven m.m.* U2017/03739/GV. <https://www.skolverket.se/getFile?file=7809>

Skolverket. (2022a). *Genomföra och bedöma nationella prov i grundskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/genomfora-och-bedoma-prov-i-grundskolan> [2022-12-07].

Skolverket. (2022b). *Digitalisering av de nationella proven – övergripande information*.
<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/digitalisering/digitala-nationella-prov/digitalisering-av-de-nationella-proven---overgripande-information> [2022-12-07].

Skolverket. (2022c). *Nationella prov*.
<https://www.skolverket.se/innehall-a-o/landningssidor-a-o/nationella-prov> [2022-12-12].

Törner, G. (2003). Mathematical Beliefs – A Search for a Common Ground: Some Theoretical Considerations on Structuring Beliefs, Some Research Questions, and Some Phenomenological Observations. I Leder, C. G, Pehkonen, E & Törner, G (red). *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Btj, ss. 73 – 91.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. 2 uppl., Stockholm: Vetenskapsrådet.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

9 Bilaga 1

Hej,

Vi är två studenter som går sista terminen på lärarutbildningen i Kristianstad. Framför oss har vi vår sista del av examensarbetet som vi önskar er hjälp med! Vårt arbete formas utifrån vår kritiska och nyfikna syn över nationella provet i matematik som ligger i slutet av årskurs 3. Vi söker därför lärare som varit delaktiga och genomfört dessa provdelar i årskurs 3 och som kan tänka sig vara med i undersökningen.

Undersökningen är frivillig och anonym. Ni har rätt att avbryta under enkätens gång. Resultaten kommer inte att redovisas individuellt utan som en helhet. Enkäten tar ca 5 - 10 minuter.

Vi hoppas att du vill medverka!

Bästa hälsningar
Johanna Friberg Hyttell och Sandra Nilsson

Samtycker du till att dina svar används i vår undersökning?

Ja, jag samtycker

Nej, jag samtycker inte

1. Hur identifierar du dig?

Kvinna

Man

Ickebinär

Annat

Vill inte svara

2. Vilket är din ålder? Ange i hela år.

3. Hur länge har du varit verksam som lärare? Ange hur många år.

Här följer några frågor utifrån dig som utfört nationella prov i matematik, årskurs 3.

4. Har du nytta av nationella proven i matematik i din bedömning av eleven i ämnet?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls



5. Ger resultatet av NP dig ny information kring elevens kunskaper i ämnet?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

6. Tycker du att NP behövs för att göra en bedömning på elevernas kunskap i ämnet eller skulle det gå lika bra att göra detta utifrån annat material (till exempel andra tester eller diagnosmaterial från Skolverket) och egna undervisningstillfällen?

Jag tycker NP behövs

Jag tycker inte NP behövs utan hade kunnat använda mig av annat material

7. Får ni möjlighet till sambedömning efter NP?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

8. Anser du att bedömningen av NP är *likvärdig*?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

9. Anser du att bedömningen av NP är *rättvis*?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

10. Känner du att du har tid till att genomföra bedömningen av NP?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls



11. Känner du att du blir bättre på att analysera och utveckla din undervisning tack vare NP?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

12. Tycker du att NP bidrar till utveckling av din profession?

Om nej, skriv nej om ja, skriv gärna varför.



13. Annan undervisning eller arbetsområden som eleverna skulle ha haft blir lidande på grund av att förberedelser, genomförande och efterarbete av nationella prov tar mycket tid.

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

14. Hur mycket tid lägger du på anpassningar till elever som behöver stöd inför NP?

15. Känner du dig stressad under perioder av NP?
(till exempel såsom att tiden inte räcker till)

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

16. Känner du att du får stöd och avsatt tid av ledningen kring förarbetet, genomförandet och efterarbetet av NP?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

17. Känner du dig orolig inför hur eleverna ska klara nationella provet?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

18. Får du syn på varje enskild elevs behov tydligare tack vare NP?

Ja, jag tycker jag ser elevens behov tydligare

Nej, jag har redan bra koll på elevens behov

Jag vet inte

19. Får eleven ytterligare stöd efter dåligt resultat på NP?

Nej, eleven har redan stöd

Ja, eleven får ytterligare stöd

Vet ej eftersom eleven har börjat på mellanstadiet

20. Tycker du att dåligt resultat på NP får ledningen att ta elevens behov på större allvar?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

21. Hur känner du kring att NP eventuellt ska digitaliseras?

Jag visste inte att proven skulle digitaliseras

Jag tycker det verkar bra

Jag tycker det verkar mindre bra

Jag tror det kan bli problematiskt

22. Tror du att digitaliseringen av NP kan bidra till att höja elevernas prestationer?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Instämmer till viss del

Instämmer inte alls

23. Tror du att digitaliseringen av NP kan bidra till ökad likvärdighet och rättvisa?

Instämmer helt

Instämmer till stor del

Inställer till viss del

Instämmer inte alls

10 Bilaga 2

Intervjuguide

Informera om:

- Anonymitet, (inget skall kopplas till intervjupersonen - arbetsplats, orter osv.).
- Godkänner du samtycke till att din röst spelas in för empirisk grund i detta arbete och i kommande intervju?
- Informanten får hoppa över frågor eller avsluta intervjun när denne så önskar.

Bakgrund

1. Hur länge har du varit verksam lärare?
2. Vilka stadier/skola arbetar du på? Exempelvis: F - 3, F- 6, F- 9
3. När du hör nationella proven i matematik, vad är din spontana tanke/känsla?

Allmänna frågor kring nationella prov

4. Utifrån dina erfarenheter, till vems *fördel* genomförs nationella proven i matematik i årskurs 3? Resonera. Ge exempel.
5. Utifrån dina erfarenheter, vilka fördelar kan du se med nationella proven i matematik i årskurs 3? Resonera. Ge exempel.
6. Vilka nackdelar kan du se med nationella proven i matematik, årskurs 3? Resonera. Ge exempel.
7. Hur används resultaten av proven på er skola? Känner du att det finns något syfte med dem och i så fall på vilket sätt?

Bedömning

8. Kan du beskriva hur du använder resultatet av nationella proven vid bedömning i matematik?
9. Känner du att du har nytta av nationella proven i matematik i din bedömning av eleven i ämnet?
10. Anser du att resultatet av NP ger dig ny information kring elevens kunskaper i ämnet?
Om ja: På vilket sätt? Om nej: Varför gör de inte det?

11. Anser du att NP kan ersättas med något annat material vid bedömning, i så fall vilket?
(till exempel andra tester eller diagnosmaterial från Skolverket samt egna undervisningstillfällen?)
12. Ges ni möjligheten till sambedömning efter NP? I så fall, hur går ni då tillväga?
13. Känner du att du har tid till att genomföra bedömningen av NP? (vad beror det på?)

Undervisning

14. Känner du att du blir bättre på att analysera och förändra din undervisning med hjälp av NP?
15. Upplever du att du hinner arbeta med dåliga resultat innan eleverna går över till mellanstadiet?
16. Förekommer det någon form av överlämning av resultat till årskurs 4?
17. Finns där en samstämmighet med den ordinarie undervisningen och innehållet i nationella provet?
18. Hur förbereder du eleverna inför nationella provet?
19. Kan du förlita dig på att läromedel som ni använder er av ger bra förutsättningar inför nationella provet?

Tid, stöd och organisation kring nationella prov

20. Vilket stöd får du av ledningen kring förarbetet, genomförandet och efterarbetet av NP?
21. Vet du vilka anpassningar du får ge elever som behöver detta under provet?
22. Hur mycket tid lägger du på anpassningar till eleverna inför NP?
23. Känner du dig stressad under perioder av NP?
I så fall vad är det som gör dig stressad?
I så fall vad är det som inte gör dig stressad?
24. Hur mycket bortprioriteras av den ordinarie undervisningen under perioder av NP?
25. Får du syn på varje enskild elevs behov tydligare tack vare NP?
26. Kan du se att skolan använder sig av de nationella provens resultat som ett sätt att driva igenom stödinsatser? På vilket sätt?

Digitaliseringen

27. Skolverket planerar att digitalisera NP, vad är dina tankar kring detta?
28. Skolverket motiverar att digitala prov ska bidra till att höja elevernas prestationer och ge ökad likvärdighet och rättvisa. Vad tror du om detta?
29. De digitala proven är också tänkta att underlätta lärares arbetsbelastning i form av minska tid som läggs på rättning av proven, då delar av proven kan bli automaträttade, vad är dina tankar om detta?
30. En negativ aspekt kring digitaliseringen är att det finns en risk att mäta fel kunskaper, det vill säga elevens digitala kunskaper och inte deras matematiska kunskaper, vad är dina tankar om detta?
31. Finns det någonting som du vill tillägga?