

## 5. Provgivande med flerspråkiga provdeltagare – Styrningen av nationella prov i matematik

Anette Bagger

Örebro universitet

### Sammanfattning

*Instruktionerna om genomförandet av det nationella provet i matematik innehåller bland annat beskrivningar av hur genomförandet bör gå till, anpassningar göras och elever bemötas. Här ingår elever med annat modersmål än svenska. Instruktionerna förstås i detta kapitel som ett av många styrande dokument vad gäller lärares roll som provgivare. De förstås vidare som en följd av vad som är historiskt, socialt, samhälleligt, politiskt och kulturellt möjligt eller eftersträvaisvärt i en nationell provsituation. Mer precist har detta kapitel utforskat framskrivningen av eleven med annat modersmål än svenska under en femårsperiod och för skolår tre, sex och nio. Resultatet har satts i relation till förändringar i svensk skola under samma period. Eleven framträder som en missgynnad provdeltagare framför allt beroende på brister i bedömningsspråket, vilket medför att den riskerar att stå utanför kunskapsbedömningen. Hur detta kommer till uttryck förändrades över femårsperioden och skillnader finns mellan årskurserna.*

### Introduktion

Vid nationella prov i matematik har det över åren visat sig att elever som är födda utomlands eller har utländsk bakgrund inte når lika höga poäng som elever med svensk bakgrund på gruppnivå. Resultaten på proven är särskilt utslagsgivande i år nio då de påverkar slutbetyget (t.ex. Skolverket, 2010, 2011, 2017a, 2016, 2017b, 2017c) och därmed elevers möjligheter att studera vidare. Detta indikerar en

---

Hur du refererar till det här kapitlet:

Bagger, A. (2022). Provgivande med flerspråkiga provdeltagare – Styrningen av nationella prov i matematik. I P. Valero, L.B. Boistrup, I.M. Christiansen, & E. Norén (Red.), *Matematikundervisningens sociopolitiska utmaningar* (s. 101–128). Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcc.f>. Licens: CC BY 4.0.

likvärdighetsproblematik och att många elever berörs när gränsdragningar i styrande texter görs som kan påverka elever med annat modersmål än svenska. Skolåret 2015/16 hade 25,5% av eleverna i grundskolan ett annat modersmål än svenska (Källberg, 2018). Samtidigt som provresultat och jämförelser av dessa hjälper oss att beskriva läget bidrar de till att reglera vad som är möjligt, rimligt och synligt i förhållande till elever och deras kunskap (Popkewitz, 2012). Typer av elever fabriceras när dessa siffror genereras och används och visar samtidigt på ”principer för vad som går att tänka, hoppas på och agera på” (Popkewitz, 2012, s. 171, min översättning). Syftet med detta kapitel är att bidra till att undersöka en del av denna fabricering i samband med de nationella proven i matematik i Sverige, nämligen den del som styr lärares uppgift som provgivare i förhållande till flerspråkiga elever med annat modersmål än svenska —härefter kallat flerspråkiga elever. Analyser har genomförts av provets instruktioner om genomförandet till lärare. Dessa bidrar till hur den flerspråkiga provtagaren med annat modersmål än svenska kan fabriceras. Initialt har formuleringar som kan relateras till den flerspråkiga eleven identifierats i provinstruktionerna. Därefter har fabriceringar av den flerspråkiga provtagaren uttolkats och satts i relation till förändringar i svensk skola under samma tidsperiod. Slutligen diskuteras och problematiseras resultaten utifrån tidigare forskning om flerspråkiga elevers provdeltagande.

## Likvärdighet som utgångspunkt

De senaste tolv åren har jag tillbringat relativt mycket tid i klassrum där nationella prov i matematik genomförs och då framför allt i de tidiga skolåren. Av naturliga skäl har det blivit många samtal om detta med yrkesverksamma både i och utanför klassrummen. Några av de vanligare frågorna från pedagoger har varit ”kan jag ha hjälpt för mycket?” och ”var går gränsen?” Dessa frågor härrör ofta i hänsyn som tas för olika aspekter av likvärdighet. Att elever kan genomföra nationella prov på ett likvärdigt sätt utgör en viktig del av lärarens uppdrag som provgivare, liksom att provet prövar den kunskap som är avsedd att prövas. Trots att det finns utrymme att ge elever stöd under provet upplever lärare ibland att deras handlingsutrymme är otydligt, ställs mot andra hänsyn såsom likvärdighet i genomförandet eller hindras av organisatoriska begränsningar (t.ex. Bagger, 2015; 2017). De aspekter av likvärdighet som avses är av tre slag: Den första är den *personella*

som rör individens rätt att få stöd att genomföra provet genom att provet görs tillgängligt. Detta påverkar möjligheten att på ett likvärdigt sätt låta eleven visa sina kunskaper. Den andra är bunden till den *nationella styrningen* av provens genomförande och ska säkra att detta sker likvärdigt i olika klassrum och på olika skolor. Båda dessa första likvärdighetsaspekter regleras av styrdokument. Bland dessa styrdokument kan nämnas provets instruktioner men även Diskrimineringslagen, Skollagen och Skolverkets allmänna råd. Därutöver tillkommer en tredje typ av likvärdighetsaspekt som relaterar till de två första, nämligen de som utgörs av *verksamhetens förutsättningar* att möta de två första beroende på exempelvis personella resurser, kompetens, lokaler och andra ramfaktorer. Dessa kommer att påverka genomförandet av både den personella likvärdigheten och på vilket sätt den nationella styrningen kan efterlevas. Det är alltså flera olika styrdokument och förutsättningar som villkorar lärarens arbete med likvärdighetsaspekter i provsituationen.

Lärarnas frågor om gränsdragningar indikerar en inneboende spänning mellan att säkra och skydda provets likvärdighet vad gäller provgenomförande och att stödja elevers likvärdiga möjligheter att visa sina kunskaper. Med likvärdighet avser jag alla elevers lika möjligheter att lära, synliggöra sina kunskaper och få dem bedömda. Denna möjlighet förstås som inbäddad i utbildningsvetenskapliga kontexter och system som påverkar hur elevens matematiska och kulturella bakgrund och historia kan aktiveras (t.ex. Lester, 2007). I tidigare studier av själva provpraktiken har jag benämnt detta som att pedagogiska dilemman uppstår i de situationer där läraren upplever att elevens likvärdighet sätts mot provets. Dessa dilemman uppstod i årskurs tre oftast i samband med provdeltagandet för elever i behov av stöd och för flerspråkiga elever, om de hade ett annat modersmål än svenska (Bagger, 2017). Ett exempel på den frustration det kan leda till, illustreras av ett uttalande av en lärare till elever som läser svenska som andraspråk (SVA) i samband med ett nationellt prov i matematik. Läraren hade instruerat eleverna och förklarat de ord och sammanhang som man uppmanades att göra enligt provets instruktion, eller som läraren själv förutsåg skulle kunna bli utmanande. Ändå blev flera av uppgifterna svåra och de tre lärare som var med klassen då delprovet i fråga genomfördes, hade fullt upp med att hjälpa det dryga tjugotal elever som deltog. Något grupperum fanns inte tillgängligt på skolan, som hade få grupperum och många elever, samtidigt som nationella prov pågick i flera årskurser och klasser samtidigt under våren. Modersmålslärarna var inte heller

tillgängliga under provtillfället, av delvis samma anledning. I en intervju efter provperioden om provgenomförandet sade läraren:

Hur tänker de som gör provet kring matte och SVA-elever? I år är det halva gruppen. (Lärare, Nationella prov i matematik i årskurs 3, år 2010)

Orsakerna till denna typ av frustration kan givetvis variera och potentiellt handla om alla tre likvärdighetsaspekterna: Den kan gälla styrning som är nationell, kommer från huvudmannen eller höra samman med förutsättningar som finns på skolan. Lokala förutsättningar kan exempelvis höra samman med det förhållningssätt som skolan har till elevers provdeltagande och anpassningar, eller till provets innehåll, språk, struktur och utseende. En slutsats som kan dras är att de politiska och organisatoriska likvärdighetsaspekterna har samband med den personella likvärdigheten. Popkewitz (2012) har påtalat bristen av forskning som undersöker hur just de politiska aspekterna av utbildning (*the political of schooling*) påverkar människan, vem den är, kan vara och bli —och då i synnerhet aspekter av bedömning. Detta är viktigt eftersom *typer av människor fabriceras* genom utbildningens och kunskapsbedömningens (socio)politiska dimensioner:

The fabrication of human kinds engages a way of considering the political of schooling that is rarely considered in policy studies, school research about social exclusion, and even less in defining issues of measurement and assessment. (Popkewitz, 2012, s 187)

Fabricering behöver alltså särskilt studeras i förhållande till bedömning. De nationella proven i matematik förstås som tillkomna i ett större sammanhang av utbildningspolitisk och matematikdidaktisk kunskapsbildning om kunskapsbedömning och de elever som deltar. Till grund för olika aktörers arbete i samband med nationella prov finns fältspecifika men också samhälleliga tankesystem om hur det går till att genomföra kunskapsbedömning, vad kunskap är, vilka kunskaper som ska utvärderas, hos vem och varför. Detta utgör en del av det som kan benämnas social epistemologi (Popkewitz, 2014). Social epistemologi innebär förenklat ett tankesystem om utbildning som används för att kategorisera, förklara, förstå, uppmärksamma och agera utifrån. Detta system utvecklas kollektivt och över tid och är situerat i sitt historiska, sociala, relationella och kulturella sammanhang. Det påverkar också hur människor kan agera, tänka och göra. Samtidigt som kategorier behövs för att förstå och förklara olika omständigheter, så har de också en reproducerande kraft. De är tankeverktyg som kan användas för att

utforska, men bidrar samtidigt till att föreställningar och förväntningar befästs. Kategorierna och tankesystemet blir med tiden normaliserade och oreflekterade och kan därför vara svåra att upptäcka och förhålla sig till (Popkewitz, 2012).

Texten i provets instruktioner förstås därmed som ett av många uttryck för vad som för tillfället är legitimt, accepterat och önskvärt i det nationella bedömningssammanhanget. Den nuvarande eller blivande sociala epistemologin går också att fånga i bland annat utvärderingen av det nationella provsystemet och i det uppdrag Skolverket fått om att digitalisera de nationella proven (Utbildningsdepartementet, 2017a; 2017b). Ett exempel på vad som *inte* ingår i den rådande förståelsen av vad kunskap är och hur den bör synliggöras och bedömas är att det i den rådande sociala epistemologin inte vare sig är möjligt, önskvärt eller lämpligt att eleverna skulle rätta sina egna nationella prov. Det är i stället önskvärt att elevens lärare gör bedömningen av resultaten. I förslag till förändringar som lämnats kring det nationella bedömningssystemet verkar det för tillfället vara en rimlig tanke att någon annan än elevens lärare ska rätta proven eller kontrollera rättningen (t.ex. Utbildningsdepartementet, 2016; 2017b).

I boken *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (Popkewitz, Diaz & Kirchgasler, 2017) har forskare historiserat nuet som strategi för att synliggöra det förgivettagna och normerna i de system av resonemang om utbildning som finns. De uttryck som finns i nuet sätts då i relation till påverkansfaktorer i skolan såsom policybeslut och de globala eller nationella utbildningspolitiska sammanhang som detta är inbäddat i. Detta har även jag använt mig av för att undersöka de fabriceringar som kommer till uttryck i provets instruktioner. Historiseringen av nuet vad gäller fabriceringen av den flerspråkiga provdeltagaren är därmed ett försök att synliggöra det förgivettagna och måhända oreflekterade som den nuvarande sociala epistemologin står för, och som påverkar vad vi kan föreställa oss samt hur vi kan tänka, agera och uttrycka oss.

Texter som förändrar och reglerar lärares arbete, bland annat provets instruktioner, förstås med social epistemologi som utgångspunkt som "tillskrivande verktyg" (min översättning från *inscription device*, se Popkewitz, 2012). Det innebär ett förgivettagande att dessa texter tillskriver eleven villkor, möjligheter och egenskaper vad gäller att visa kunskap och få den bedömd. Underliggande motiv, värderingar och förgivettaganden utgör ett *fabricerande* (Popkewitz, 2004, 2013) av den flerspråkiga eleven med annat modersmål än svenska som

provdeltagare. Fabricering av ”typer av människor” innebär att kategorier och avgränsningar påverkar hur någon kan inkluderas eller exkluderas (Popkewitz, 2013). Typer av människor, som exempelvis den flerspråkiga eleven, används som en tankemässig konstruktion för att förstå och förklara möjliga skeenden i provsammanhanget. Denna fabricering medierar samtidigt kunskap och makt som är förknippad med denna tänkta person, dess möjligheter och vad som är önskvärt. Fabriceringen hör därmed samtidigt samman med processer av exkludering och inkludering utifrån individers särdrag, identitetskategorier och uttryck. I arbete med inkludering, pågår samtidigt en process av exkludering. Detta gäller både policy, forskning och skolverksamhet. Processen drivs av att när normer om vilka som kan inkluderas framträder, sker samtidigt en distinktion av vilka som inte kan ingå. Denna dubbelsidiga process av in(ex)kludering kallas för *abjection* på engelska:

*Abjection is the way in which exclusion is generated as the effect of defining the norms for inclusion, and the hope for those who are at the margins of the norm (Valero, 2017, s. 117)*

Ett exempel på samtida processer av inkludering och exkludering är hur kunskapsbedömning i matematikämnet reglerar vilka som är legitima deltagare genom sin funktion att avgöra vilka som kan delta och i vad (Popkewitz, 2004). I Sverige är denna sortering synlig genom att slutbetyget i matematik avgör om man är behörig till gymnasiets nationella program. Elever kan också exkluderas från provdeltagandet om de av någon anledning bedöms inte kunna inkluderas i de som kan genomföra provet. I Sverige har detta inte minst diskuterats i förhållande till Sveriges senaste PISA<sup>1</sup>-resultat. Resultatet har ifrågasatts och diskussionen i media har rört att utlandsfödda elever och elever med svaga språkkunskaper exkluderats (Expressen, 2020).

Sammanfattningsvis innebär de teoretiska utgångspunkterna att det sätt varmed typer av elever fabriceras samhälleligt, politiskt och historiskt avspeglas i de dokument som reglerar lärares arbete att ge nationella prov. I denna text är enbart provets instruktioner i fokus av provmaterialet. Begreppsanvändning eller definitioner som rör exempelvis bakgrund, språk, eventuell modersmålsundervisning i provets instruktioner förstås med dessa utgångspunkter som de avgränsningar, exkluderingar och inkluderingar som görs av den flerspråkiga eleven med annat modersmål än svenska, som provdeltagare.

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment (PISA) är ett OECD projekt som genomförs var tredje år och där elever som är 15 år deltar i tester inom områdena matematik, naturvetenskap och läsförståelse.

## Metoder och material

Den sociala epistemologin regleras och konstitueras i pågående och föränderliga processer vilket gör det intressant att skildra provinstruktioner från ett antal på varandra följande år och flera årskurser. Empirin i detta kapitel utgörs därför av instruktioner för genomförandet för läsåren 2010/11 till 2014/15 för skolår tre, läsåren 2011/12 till 2014/15 för skolår sex och läsåren 2010/11 till 2015/16 för skolår nio. Dessa studerades i forskningsprojektet *Vad gör testandet med eleven*<sup>2</sup> där framför allt provgenomförandet i klassrummen och elevers och lärares erfarenheter undersöktes, medan denna analys sätter ljuset på de texter som styr lärarnas arbete som provgivare. Urvalet har möjliggjort jämförelser inom årskurserna men också att visa på skillnader och likheter mellan skolåren. Färst antal sidor hade provets lärarinstruktioner till årskurs nio, medan instruktionerna för årskurs tre och sex var något mer omfattande, vissa läsår dubbelt så många sidor. I årskurs tre läses en berättelse för eleverna inför varje delprov och denna togs med i analysen i de fall de ingick i lärarinstruktionen. Enkäter till lärare togs inte med, eftersom de inte beskrev och instruerade om provets genomförande. Det som analyserats är text som fysiskt följde med i instruktionen på papper. Övriga dokument som ingår i provet —t.ex. häften med enbart bedömningsanvisningar eller delprov, eller specifik information om nyanlända som finns på andra hemsidor och alltså inte fanns med i instruktionstexten— har inte tagits med. Detsamma gäller andra reglerande dokument som t.ex. diskrimineringslagen och skollagen. Därmed är det den text som läraren möter, då hen läser in sig på hur provet ska genomföras och som styr lärarens planering av själva genomförandet, som varit i fokus. De dokument som Skolverket beviljat tillträde till, är enbart provets instruktioner till lärare och delar som inte är belagda med sekretess. I resultatet används omväxlande flerspråkiga elever eller elever med annat modersmål än svenska, beroende på hur provinstruktionerna uttryckte detta. Inledningsvis selekterades textsegment som explicit rörde flerspråkiga elever med annat modersmål än svenska. Dessa samlades i ett analysdokument för vardera årskursen. Förutom uttryck där ”flerspråkig” nämndes, selekterades även passager som *kunde* röra denna elev och tillgänglighetsaspekter vad gäller språk och alltså mer implicita uttryck som omfattade den flerspråkiga eleven.

---

<sup>2</sup> Projektet utfördes i samarbete mellan Anette Bagger, Gunnar Sjöberg och Eva Silfver vid Institutionen för matematikens och naturvetenskapens didaktik samt Mikaela Nyroos vid Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap vid Umeå Universitet.



Analysdokumenten innehöll samma kolumner för de tre årskurserna, detta för att i ett senare skede göra det möjligt att jämföra innehållet. Kolumnerna etiketterades utifrån instruktionernas huvudrubriker eller de tematiska områden som texterna behandlade och hade gemensamma. Dessa teman hämtades från instruktionernas struktur och upplägg (se Bilaga). Exempel på sådana etiketter är; provets syfte, provets tillkomst, anpassningar av provet. I ett andra steg undersöktes hur formuleringar i de selekterade texterna beskrev eleverna som provdeltagare. Det kunde handla om att identifiera i vilket sammanhang eleverna nämndes; i relation till anpassningar och stöd eller andra partier som gav uttryck för vad läraren kan förvänta sig under genomförandet av kunskapsbedömning med flerspråkiga elever. Slutligen relaterades de fabriceringar som uttolkats till samtidiga skolpolitiska förändringar. Detta bidrog till att tydliggöra det system av kategorier som finns för att förstå och förklara och därmed fabricera den flerspråkiga eleven som provdeltagare. De utvalda förändringarna av svensk skola är inte de enda förändringarna av relevans för flerspråkiga elevers provdeltagande. De representerar dock några av de mer genomgripande förändringar som genomförts under tiden för provinstruktionernas publicering och tillämpning. De förändringar som jag relaterat till är:

- Skolverkets allmänna råd om utbildning av nyanlända från 2008 och där det framgår hur kunskaper kan bedömas,
- Likabehandlingslagen som ersattes av Diskrimineringslagen år 2009,
- införandet av ny skollag år 2010,
- Läroplanen för grundskolan 2011,
- ett nytt betygssystem år 2011 med betyg i skolår 6 2012,
- förändringar av skolans stödinsatser år 2014,
- en förändring i Diskrimineringslagen år 2015 som innebär att tillgänglighet är en ny diskrimineringsform,
- kartläggning av nyanländas kunskaper år 2016.

För att också ta hänsyn till sådant som varit på den politiska agendan har jag tagit med element från Januariavtalet 2019; språktest för medborgarskap och läsa-skriva-räkna garantin som blev till en garanti om tidiga stödinsatser i förskoleklass och lågstadiet.

En översikt av det som fanns med i instruktionerna rörande den flerspråkiga eleven ges i Tabell 1. Översikten består av typiska formuleringar i provets instruktioner där de flerspråkiga eleverna med annat



**Tabell 1.** Exempel på meningar där den flerspråkiga eleven förekommer direkt och indirekt.

	Årskurs 3	Årskurs 6	Årskurs 9
Direkt	"Elever med annat modersmål än svenska" – presterar bättre muntligt. Utom år 2014/15 2010–2013/14. "Elever som har svenska som andraspråk och/eller har svårigheter att visa sitt kunnande i skrift, ofta lyckas väl i en kommunikativ uppgift".		2010, 2011. "Utländsk bakgrund, som har svårigheter att förstå svenska" används i partiet om anpassningar. "Annat modersmål ... svårigheter att förstå svenska": i samband med stöd 2014/15. Lexikon som anpassning 2015/16 "nyanlända elever" nämns med en länk till hemsida på Skolverket och under rubriken anpassningar för elever med funktionsnedsättningar.
Indirekt	År tre "provet ska (dock) inte förändras mer än att de kursplanemål som avses bli prövade också blir prövade (exemplet från år tre 2010 och 2011). Generell uppmärksamhet om anpassning: "materialets användning kan anpassas till eleverna på det sätt skolan/läraren finner lämpligast" (exemplet från år tre, 2010 och 2011) År sex: "Det är viktigt att skolan genomför anpassningen så att provet fortfarande prövar de kunskaper och förmågor som gäller för respektive delprov" (år sex 12/13) Generell uppmärksamhet om anpassning: "kan anpassas för elever med funktionsnedsättning på det sätt som skolan/läraren finner lämpligast" (år sex 12/13)		

(Forts.)

**Tabell 1.** (Forts.)

	Årskurs 3	Årskurs 6	Årskurs 9
<b>Indirekt</b>	<p>I delproven uppmanas läraren att läsa högt och förklara svåra ord för de som behöver</p> <p>2010, 2011 ”Ge språkligt stöd” Ge anpassningar för elever i eller med ”språksvårigheter”.</p> <p>Efter 2012/2013 är anpassningar mer riktade mot elever med funktionsnedsättning.</p> <p>2014/2015 För alla elever är det angeläget att få möjlighet att visa matematiskt kunnande även muntligt.</p>	<p>I delproven uppmanas läraren att läsa högt och förklara svåra ord för de som behöver.</p> <p>Anpassning ”för de elever som så behöver,” med funktionsnedsättning eller i språksvårigheter” 2011/12</p> <p>Efter 2012 pekas enbart elever med funktionsnedsättning ut som mottagare för språkstöd.</p> <p>2012/13 samt 2014/15: Lexikon kan användas</p>	<p>2010, 2011 Språkligt stöd kan ges till elever i eller med ”språksvårigheter”</p> <p>Efter 20112. ”Ge språkligt stöd” beskrivs som för elever med funktionsnedsättning. Lexikon kan användas.</p> <p>2014/15 Nämnas stöd och anpassning kan ges även till elever ”i språksvårigheter”</p>

modersmål än svenska kan vara berörda, antingen direkt eller indirekt. Det var inte mycket mer, utöver dessa typiska formuleringar som förekom i instruktionstexterna beträffande dessa elever. Några formuleringar förekom i instruktionerna till samtliga skolår och är då presenterade i en gemensam cell.

I det följande presenteras de inkluderingar, exkluderingar, abjektioner och de system av kategoriseringar som uttolkats om den flerspråkiga eleven som provdeltagare. Detta sätts i relation till de angivna skolpolitiska dokumenten för att till sist sammanfattas i två typer av fabricerade flerspråkiga provdeltagare. Dessa diskuteras utifrån tidigare forskning.

## Den flerspråkiga eleven i provets instruktioner

Det finns av förklarliga skäl flera passager där det framhålls hur viktigt det är att lärare läser och följer instruktionerna. Syftet är att lärare ska *göra lika* och därmed skydda ett likvärdigt genomförande i landet. Något som nämns inledningsvis i alla instruktioner och som framhålls som det viktigaste med proven och att följa instruktionerna är "att materialet är ett stöd i bedömningen av elevers visade kunskaper". Den flerspråkiga eleven är givetvis inkluderad i alla uttryck som beskriver elever och alla elever generellt även om de inte nämns. Det finns exempelvis i flera av proven information om att provtiden är satt utifrån hur merparten av de elever som genomför provet behöver tid. Här ingår alltså de flerspråkiga eleverna med annat modersmål än svenska.

En central del i hur provtagaren skrivs fram i provets instruktioner är namngivandet av de barn och ungdomar som finns nämnda i beskrivningar av delproven. Valet av namn är samtidigt en spegling av normerna kring vilka språk och eventuella ursprung hos elever som anses vanliga. Det är också den uppsättning namn som lärarna möter då de läser in sig på hur provet ska genomföras. Detta ska sättas i relation till att en fjärdedel av eleverna i svensk skola har utländsk härkomst och att många av provtagarna har namn som speglar deras kulturella ursprung. I provets instruktioner och delprov kommer de namn som lämnas att samtidigt fabricera vem den elev är som reser och har utmaningar som de tar sig an med matematikens hjälp. Naturligtvis förekommer helt andra och kanske mer nyanserade ursprung i namnen som förekommer i själva delprovets uppgifter, men jag har enbart tagit del av de som finns i lärarinformationen till provet. Frågan jag ställde till texterna var: Vilka är de namn som används i provets instruktioner

och som läraren möter? I instruktionerna till det nionde skolåret har namnen Adrian, Peter, Amanda, Henrik, Petra och Hanna använts fram till läsåret 2012/13, då också namnet Amir dyker upp två år i rad. Något flicknamn som liknar Amir, finns däremot inte. I årskurs sex är det Leo och Maja som reser till Simon, Amy och deras inte namngivna lillasyster. Dessutom förekommer namnen Kim, Sabina, Anton, Hanna, Maria, Alex, Samira, Leo, Maja och Kevin. I årskurs tre är Nova och Troj huvudpersonerna i sagorna. Läsåret 2011/12 är ytterligare två barn med. Det är Monia och Amir. De beskrivs som medföljande vilket har tolkats som en sorts biroll, trots att de deltar lika mycket i berättelsen. Barnen i dessa berättelser fabriceras som att eleverna med nordiskt klingande namn är huvudpersoner och de med arabiskt klingande namn är besökare, medföljare eller kommer med på de nordiska barnens äventyr. Många av de valda namnen har en långvarig etablering i svenska namnlängder som exempelvis Kim, Peter, Hanna, Maja, Maria. Andra namn har ett mer kolonialt eller latinskt ursprung som Adrian och Henrik eller Leo och Nova. Därutöver förekommer tre namn med ett arabiskt ursprung: Amir, Monia och Samira samt namnet Kim med ett asiatiskt eller anglosaxiskt ursprung. Barnen som finns nämnda i instruktionerna som lärarna läser, fabriceras inte lika ofta som exempelvis elever med ursprung i Asien eller Afrika.

Förutom att namngivande signalerar kategorier som är inkluderade eller exkluderade, fabriceras eleven i explicita uttryck om språkanvändning. Explicita omnämnanden av den flerspråkiga eleven med annat modersmål än svenska är relativt ovanligt i de arton studerade instruktionstexterna och uttrycket "elev med annat modersmål" förekommer i samband med instruktionerna till proven i årskurs tre och nio, men inte i årskurs sex. I alla provinstruktioner till det tredje skolåret, utom för läsåret 2014/15, nämns eleven med annat modersmål än svenska. Detta i termer av att prestationen kan bli bättre under ett muntligt prov. Eleven ramas därmed indirekt också in som någon som kanske inte kan lyckas med att kommunicera sina tankar i skrift under provet eller kan läsa det svenska språket tillräckligt väl för att förstå uppgiften. Den flerspråkiga eleven som provtagare positioneras därmed indirekt som missgynnad under de flesta av delproven, nämligen de skriftliga. I årskurs tre gäller detta under samtliga år och där det nationella provet varje år utgjorts av ett muntligt delprov och flera skriftliga delprov. 2014/2015 står det: "För alla elever är det angeläget att få möjlighet att visa matematiskt kunnande även muntligt". Här ingår givetvis flerspråkiga elever med annat modersmål än svenska. Vissa kategorier av elever

är inte framträdande vad gäller namngivning och delvis samma elever fabriceras som missgynnade av bedömningsspråket.

Den generella och inledande informationen om anpassningar av provet är efter 2012 i samtliga instruktioner kopplade till funktionsnedsättning, med undantag för instruktionerna för läsåret 2014/15 i skolornio. Efter läsåret 2012/13 är formuleringarna om anpassningar riktade mot elever med funktionsnedsättning med tillägget att det är i situationer där denna nedsättning innebär uppenbara hinder som anpassningar kan ges. När fabriceringen av elever som ska få anpassningar tydligt skrivs fram som elever med funktionsnedsättningar, inkluderas samtidigt inte elever i behov av stödinsatser av andra anledningar. Det gäller exempelvis den flerspråkiga eleven i behov av stöd —om denna inte har en funktionsnedsättning. I den formulering som användes i provets instruktioner före 2012 och den tydligare avgränsningen av anpassningar kopplat till funktionsnedsättning, nämligen ”språksvårigheter”, kan elever som inte behärskar svenska tillräckligt mycket väl vara inkluderade. Ett undantag är att de språkliga anpassningarna under läsåret 2014/2015 i nian också handlar om elever med språksvårighet, vilket beroende på tolkning inte ingår eller ingår i att vara flerspråkig och i behov av språkliga anpassningar. Det finns också till varje delprov i provets instruktioner uppmaningar om att ge språkligt stöd på olika sätt, om det behövs. Uttryck om att ge elever sådant stöd kommer ofta efter formuleringarna om att anpassningar är till för elever med funktionsnedsättningar. Sådant språkligt stöd kan handla om att hjälpa en elev in i en uppgifts sammanhang, förklara eller översätta ord samt tillhandahålla lexikon, beroende på årskurs.

I de fall flerspråkiga elevers språkanvändning nämns handlar det mestadels om att ge kompensatoriska åtgärder för brister i syfte att skapa tillgänglighet till innebörden i uppgifterna. I alla instruktioner till årskurs nio efter 2012 samt i årskurs sex läsåren 2012/13 och 2014/15 föreslås exempelvis att eleven kan använda lexikon för att översätta ord. ”Annat modersmål” nämns endast en gång direkt i instruktionerna till proven i årskurs 9 och det sker läsåret 2014/15 i samband med instruktioner om stöd. Mer specifikt handlar det om elever med svårigheter att förstå svenska. Här framträder eleven som någon som är missgynnad på grund av individuella svårigheter att förstå vissa ord eller sammanhang. Förslaget på hur man kan komma till rätta med denna svårighet i skolornio är att, som redan nämnts, erbjuda eleven lexikon och att hjälpa elever att översätta bedömningsspråket eller förstå sammanhanget. I nians instruktion för läsåret 2015/16 nämns även

nyanlända elever, vilka kan förväntas ha annat modersmål än svenska, men då med en hänvisning till Skolverkets hemsida. Informationen om dessa är alltså inte inkluderad i provets instruktioner. Detta kan sättas i relation till att det från vårterminen 2016 blev obligatoriskt att kartlägga nyanländas kunskaper.

## Samtidiga riktningsförändringar av svensk skola

De gånger flerspråkiga elevers styrkor nämns, gäller det att de kan uttrycka kunskaper bättre verbalt. Detta uttryck i provets instruktioner kan sättas i relation till Skolverkets rapport *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet* (Skolverket, 2008a). Där framhålls vikten av modersmålet för lärandet. En bristande likvärdighet mellan skolor vad gäller hur man erbjuder handledning på modersmål och modersmålsundervisning påtalas också i rapporten. Ytterligare en utmaning som framhålls i samband med undervisning av elever med annat modersmål än svenska är att det är svårt att veta vad elever förstår, även om de kan uttrycka sig på svenska (Skolverket, 2008a). I en provsituation skulle detta kunna innebära att det för läraren kan vara svårt att veta vad flerspråkiga elever förstår i matematik även under det muntliga delprovet. Ungefär samtidigt som denna text om flerspråkighet publicerades gav Skolverket ut allmänna råd om kartläggning av nyanländas lärande (Skolverket, 2008b). Dessa texter visar på att det strax innan införandet av nationella prov i årskurs tre (2010) och sex (2012) fanns direktiv till skolan om att hantera modersmål som viktigt för lärande och bedömningssammanhang. Den sociala epistemologin kring flerspråkiga elevers kunskaper som uttrycks i dessa sammanhang visar att språket är en central resurs för lärandet, men också kan vara ett hinder i kunskapsbedömning i matematik.

I provets instruktioner och för samtliga årskurser syns en förändring rörande formuleringar om elevers språk år 2012. Det gäller mer precist hur språkliga anpassningar kan göras och relateras efter 2012 till funktionsnedsättning. Den sociala epistemologin kring just språkliga anpassningars betydelse för att visa kunskap framträder därmed som att det framförallt är en tillgänglighetsfråga för elever med funktionsnedsättningar. Vad hände då i svensk skolpolitik som kan förklara detta sätt att förstå och skriva fram kategorier av elever? Strax före och efter 2012 års prov skedde en del riktningsförändringar vad gäller elever med funktionsnedsättningar som bidrar till en social epistemologi om hur kunskap blir till och kan synas. En av dessa är den förändring

som gjordes av Skollagen 2010 och som implementerades 2011 (Utbildningsdepartementet, 1985; 2010). I denna skrevs rättigheter till stöd för personer med funktionsnedsättning in tydligare, vilket härrör i bland annat FN-konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning som Sverige ratificerat och som trädde i kraft 2009. Ytterligare ett led i att stärka rättigheterna för elever i behov av skolans stödinsatser var skyldigheten att upprätta åtgärdsprogram och tillsätta utredningar som kom med Lgr11 (Skolverket, 2018). Med de nya kunskapskraven följde en ansvarsskyldighet att se till att alla elever når målen, samtidigt som ett nytt betygssystem introducerades och betygssättning tidigare lades till att omfatta årskurs sex. Diskrimineringslagen som skyddar personer med funktionsnedsättningar från att diskrimineras trädde i kraft 2009. Denna stärktes 2015 genom att bristande tillgänglighet också räknas som diskriminering på diskrimineringsgrunden funktionsnedsättning (Kulturdepartementet, 2008). Det går att anta att angelägenhetsgraden att säkerställa tillgänglighet för elever med funktionsnedsättningar, blev allt viktigare efter 2012 för att inte diskriminera elever med funktionsnedsättningar.

Skolan tillskrivs ansvar för att säkra likvärdighet och kvalitet. I samband med att anpassningar och stöd föreslås i provets instruktioner återfinns också budskapet att det är viktigt att provet testar de kunskaper, förmågor och mål som är avsedda. Jag vill sätta denna uppmaning i relation till de kunskapskrav som kom med Lgr11, med det mål- och resultatstyrda betygssystemet och det ansvar som skolan åläggs att se till att alla elever når uppnåendemålen. Det blir nödvändigt att på något sätt ta reda på om målen nåtts och kontrollera det på ett likvärdigt sätt. Den friktion som visar sig när lärare ställs inför dilemmat att trygga provets eller elevens likvärdighet, samt den allmänna debatten som bitvis handlat om eventuell (o)rättvisa med att elever får anpassningar, tolkar jag som att det i den sociala epistemologin ingår ett ifrågasättande kring hur anpassningar kan sätta provets likvärdighet på spel. Ytterligare ett sätt att säkerställa att undervisning leder till måluppfyllelse och stöd för lärandet är den åtgärdsgaranti kring att läsa, skriva och räkna som införts (Utbildningsdepartementet, 2017b). De nationella bedömningstillfällena och förskoleklassens kartläggningsmaterial i matematik kommer att få en central roll i att fånga elever som kan behöva mer eller något annat av undervisningen. Dessa två påbud tillsammans utgör exempel på hur det i den sociala epistemologin finns en idé om att det är viktigt med tidiga insatser, att alla elever kan nå de uppsatta kunskapsmålen samt att detta är skolans ansvar och slutligen,



att uppfyllandet av detta ansvar behöver kontrolleras. Det är mot denna bakgrund betydelsefullt att provet visar det som är avsett —så att man kan utvärdera elevers kunskaper mot de kunskapskrav som finns i Lgr11 (Skolverket, 2018) och som ska vara uppnådda efter det tredje, sjätte och nionde skolåret.

## Fabriceringen av den flerspråkiga eleven som provdeltagare

Att ha annat modersmål än svenska, utländsk bakgrund eller att vara nyanländ inbegriper en stor variation av elever med skilda bakgrunder, förmågor, behov och förutsättningar. De inkluderingar, exkluderingar och abjektioner som uttolkats i formuleringarna i provets instruktioner och de skolpolitiska dokumenten har sammanfattats i två typer av fabriceringar av flerspråkiga provdeltagare.

I de passager i provets instruktioner där den flerspråkiga eleven explicit nämns, omtalas denna som en provdeltagare som är exkluderad eller utmanad från deltagande, någon som kanske inte förstår ord eller uppgifters sammanhang och inte kan kommunicera tillräckligt väl i en textbaserad uppgift på svenska. Det står visserligen att eleven kan klara det muntliga provet bättre, men detta utifrån att det är svårigheter med de andra proven. För det första fabriceras den flerspråkiga provdeltagaren som *någon som står utanför bedömningsspråket och ibland även utanför kontexten*. De stöd som läraren föreslås att ge när elever inte förstår är muntliga översättningar, lexikon eller upprepande av information, samt att hjälpa eleven in i ett sammanhang. Dessa förslag innebär att eleven själv —efter att ha fått hjälp av läraren eller lexikonet— behöver tolka språket i uppgiften och göra uppgiften begriplig. Jag vill här peka ut att en muntlig översättning behöver eleven hålla i arbetsminnet för att fortsätta fundera på uppgiften. Sådant som eleven själv kan behöva förstå är om ett ord är ett matematiskt ord eller inte, eller om det behövs för lösandet av uppgiften. Det anges inte som ett alternativ i provets instruktioner att översätta provet till elevens modersmål i skrift. Sammanfattningsvis innebär detta att elevens kontextuella kunskap och arbetsminne har betydelse för om det stöd som ges —kan komma till nytta. Bland annat Barwell (2014) och Moschovich (2002) har demonstrerat hur viktigt det är att använda det språk man förstår bäst i lösandet av uppgifter och för att skapa förståelse för matematiken, även när språkliga och kulturella faktorer gör att man inte kan säkerställa den matematiska konstruktionens validitet (Barwell, 2014). Det kan vidare uppstå spänningar mellan elevens erfarenhet och språk och

det språk och de erfarenheter som finns i uppgiften om de är för olika. Barwell (2014) har beskrivit detta som att texten konstruerar eleven och tvärtom när dessa möts:

as well as the students encountering the text, the text can also be said to encounter the students: it constructs them as being supposed to recognise things like tulip festivals and, when they do not, as being outsiders (s. 919)

En omedvetenhet om detta förhållande eller brist på följsamhet i mötet mellan text och elev skulle kunna grunda sig i ett förhållningssätt där läraren, skolan och samhället har ett bristtänkande om den flerspråkiga elevens kapacitet. Detta förhållningssätt kan bidra till disability discourses, det vill säga förhållningssätt där brister, svagheter och svårigheter är i fokus (Moschkovich, 2002, 2007). Detta har även diskuterats av Halai, Muzaffar och Valero (2016) som visat hur också forskningen genom sitt sätt att kategorisera och ta förgivet riskerar att bidra till en disability discourse. Fenomenet hör samman med den andra fabriceringen som uttolkats, nämligen att den flerspråkiga eleven som provdeltagare fabriceras som en *missgynnad provdeltagare eller en elev med brister*. Detta sker särskilt om brister i förståelse av ord eller kontexter fokuseras, som exempelvis att elever inte kan visa kunskaper *på grund av* sina språk i stället för tack vare sina språk.

## Diskussion

De utökade nationella bedömningstillfällen som vi ser i Sverige är ett fenomen som har rötter i en större internationell utbildningspolitisk kontext. Ett flertal forskare har pekat på vikten av att de praktiker som genererar data studeras och problematiseras (Creagh, 2016; Stobart, 2005). I praktiken ingår inte bara själva genomförandet utan också det som föregår, reglerar och styr genomförandet. För att återgå till Popkewitz (2012), så blir det nu intressant att diskutera vad provets instruktioner gör möjligt, rimligt och synligt i förhållande till flerspråkiga elever och deras kunskap. Detta kapitel har haft till uppgift att belysa andra dimensioner i provsammanhanget för den flerspråkiga eleven än prestationer och resultat, nämligen att bidra till att förstå och förklara hur den sociala epistemologin och fabriceringen av den flerspråkiga eleven som provdeltagare blir till.

Det finns idag en tydlig orientering mot att driva skolutveckling och fatta beslut utifrån statistik och insamlade data som rör prestationer,

eller som Grek (2009) benämner det; *governing by numbers*. Detta sätt att utifrån prov och data styra utbildning har blivit allt vanligare:

governing regimes in education that emphasize ‘data’ and ‘evidence’ as a basis for decision making, performance management and accountability have been introduced in several countries. (Prøitz, Mausestagen & Skedsmo, 2017, s.1)

Om det ska gå att fatta beslut och driva utveckling som rör lärande och undervisning, behöver det säkerställas att de siffror som genereras verkligen visar elevers kunskaper. Det blir då viktigt att de olika typerna av likvärdighet i provgenomförandet uppfylls, vilket är en av de uppgifter lärarna har och som bland annat regleras av provets instruktioner. Målet med instruktionerna är att elever ska kunna tillgodogöra sig provets innehåll och visa sina kunskaper. Om det är oförmågor och brister hos eleven som gör att den inte kan delta likvärdigt, är det i konsekvensens namn nödvändigt att veta hur dessa ska kompenseras, men även att se vilka resurser och styrkor eleven har som kan nyttjas i provsituationen.

Fabriceringen av den flerspråkiga elevens lärande i matematik har studerats av Norén och Källberg (2018) men då i en annan typ av styrande dokument; nämligen dokument vars uppgift är att bevaka och skydda rättssäkerhet, rättvisa och likvärdighet i lärandet för flerspråkiga elever. I föreliggande kapitel är en helt annan typ av styrande dokument i fokus; nämligen ett som har i uppdrag att värna rättvisa och likvärdighet i bedömningssammanhanget i matematik. De uppmaningar som finns kring att följa instruktioner och göra genomförandet likvärdigt i hela landet innebär givetvis inte att man ska göra samma sak överallt. Det finns också utrymme för anpassningar, olika typer av bemötande och stöd till elever. Gränserna för detta omgärdas dock av att anpassningarna ska genomföras på ett lämpligt sätt., det vill säga så att eleven får tillgång till provet men utan att det hotar bedömningen av den avsedda kunskapen. Eleven som individ och provtagare genomför provets samtliga delprov enskilt med undantag för det muntliga gruppvisa provet. Det är dock elevens enskilda kunskap som bedöms och det är eleven som ytterst hamnar i och behöver utstå de spänningar som kan uppstå mellan provets och elevens egen likvärdighet. Lärarna har i uppdrag att förverkliga den språkpolitik som finns och att ge och administrera det nationella provet. I det nationella provsammanhanget är det inte enbart den flerspråkiga elevens intressen som ska tillgodoses utan framför allt att de nationella bedömningstillfällena genomförs

och bedöms likvärdigt. Provinstruktionerna riktar därför uppmärksamheten mot företeelser som potentiellt riskerar likvärdigheten. Den karaktär som instruktioner har skiljer sig därför från texter som har ett särskilt fokus på att förbättra situationen för flerspråkiga elever. Den position som eleverna ges i textens olika formuleringar och uttryck blir därför också helt annorlunda.

Bedömningsspråket och hur läraren och skolan kan förhålla sig till språkanvändning i bedömningssituationen hör intimt samman med skolpolitik och språkpolitik. Det finns länder som ger prov på flera olika språk medan andra gör det enbart på landets officiella språk (Stobart, 2005). I det svenska sammanhanget ges nationella provet i matematik på svenska och i särskilda fall på engelska. I förhållande till ett mångkulturellt samhälle framhåller Stobart (2005) betydelsen av att bedömningssystemen är kultur- och mångfaldssensitiva särskilt vad gäller bedömningens språk, innehåll och metoder. Scott m.fl. (2014) menar att för att ett prov ska kunna vara rättvist behöver det differentieras för att ge elever med olika språklig, kulturell och social bakgrund möjlighet att visa sina kunskaper. Samtidigt som det finns skillnader i språklighet som påverkar provgenomförandet och som har visat sig ha betydelse för elevers nationella provresultat och betyg, finns ingen tydlig vägledning kring hur dessa elevers likvärdighet ska säkras. Den flerspråkiga eleven är inte i provets instruktioner någon särskilt framträdande provdeltagare även om den ofta nämns i samband med rapporter om provens resultat. Detta påminner om vad Creagh (2016) har kommit fram till om språkliga skillnader. Strukturer som finns bakom missgynnanden behöver synliggöras, men det finns samtidigt en risk att man genom att göra detta etiketterar och kategoriserar på ett sätt som förstärker tendenserna. Creagh (2016) har studerat kategoriseringen av elever och visar hur elever som identifieras som missgynnade samtidigt blir osynliggjorda. Ett nationellt prov, eller forskning om elever, kan generera data om kategorier av elever. Dessa kategorier gör det möjligt att synliggöra mönster och kan bidra till att förändra missgynnanden. Kategorierna kan däremot omöjligen skildra den mångfald av behov och förutsättningar som finns inom gruppen i fråga (Leder, 2015). Det finns också risker med att diskussionen om elever på gruppnivå alltför ofta omgärdas av ett förhållningssätt där vissa framställs som mindre resursstarka eller rentav missgynnade. Användandet av kategorier skapar dessutom en illusion av att vi kan se in i skolsystemet på ett transparent sätt. Det är dock inte så enkelt, eftersom bedömningar i sig bidrar till att

etikettera, skapa och befästa kategorier och kan leda till att missgynnanden normaliseras (Bagger, 2015). Kategorierna och det tankesystem de tillhör, fabricerar samtidigt det som de beskriver. Det gäller även forskning och denna text.

Det är vanskligt att dra slutsatser utifrån resultaten på de nationella proven utan att samtidigt beakta normerna i bedömningssystemet och också språk-, utbildnings- och bedömningspolitiken. Frågor om vilka som gynnas och missgynnas leder ingenvart —om det politiskt förgivettagna om vem 'den provtagande eleven' är och förblir densamma och reproduceras. Detta är dock inget lätt uppdrag att lösa, för samtidigt som de strukturer som finns bakom missgynnanden behöver synliggöras finns alltså alltid en risk att man genom att göra det etiketterar och kategoriserar på ett sätt som förstärker dessa tendenser. Trots denna risk, behöver styrningen av lärares uppdrag att genomföra prov studeras och problematiseras. Detta har fått en särskild betydelse efter ett rättsligt beslut i Kammarrätten som innebär att resultat på nationella prov enbart kan redovisas på riksnivå och har sin grund i en förändring av Statistiska Central Byrån (SCB)s sekretesspolicy (Skolverket, 2020). Detta får till följd att det inte längre blir möjligt att i statistiken se vilka skolor eller elever som är missgynnade. Att inte detta längre går att se är däremot inte detsamma som att skillnaderna utjämnats. Att varje skolhuvudman, skola, lärare och beslutsfattare framgent arbetar med, och är medveten om, eventuella segregeringseffekter är av stor betydelse. Att något inte synliggörs innebär inte att det inte finns. Detta gäller såväl elevers kunskaper —om de missgynnas i möjligheterna att visa sina kunskaper— som bristande likvärdighet mellan skolor och grupper av elever vad gäller provresultat eller möjligheter att lära sig, visa eller få kunskap bedömd.

## Referenser

- Bagger, A. (2015). *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1264189>
- Bagger, A. (2017). Quality and equity in the era of national testing. The case of Sweden. I J. Allan & A. Artiles (Red.), *The Routledge Yearbook of Education 2017, Assessment inequalities* (s. 68–88). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315517377-5>
- Barwell, R. (2014). Centripetal and centrifugal language forces in one elementary school second language mathematics classroom. *ZDM*, 46(6), 911–922. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0611-1>

- Creagh, S. (2016). 'Language background other than English': A problem NAPLAN test category for Australian students of refugee background. *Race, Ethnicity and Education*, 19(2), 252–273. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.843521>
- Expressen. (2020). Expressens reportage om sveriges PISA resultat. Hämtat 200706 <https://www.expressen.se/nyheter/qs/sveriges-pisa-framgang-bygger-pa-falska-siffror/>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA "effect" in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Halai, A., Muzaffar, I., & Valero, P. (2016). Research rationalities and the construction of the deficit multilingual mathematics learner. I R. Barwell m.fl. (Red.), *Mathematics Education and Language Diversity*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-14511-2\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-14511-2_15)
- Kulturdepartementet. (2008). *Diskrimineringslag* (SFS 2008:567)
- Källberg, P.S. (2018b). *Immigrant students' opportunities to learn mathematics: In(ex)clusion in mathematics education*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A11177002>
- Leder, G.C. (2015). Mathematics for all? The case for and against national testing. I S. Cho (Red.), *Proceedings of the 12th International Congress on Mathematics Education* (s. 189–207). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-12688-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-12688-3_14)
- Lester, F.K. (2007). Culture, race, power, and mathematics education. I F.K. Lester (Red.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, (vol. 2, s. 405–433). Information Age.
- Moschkovich, J. (2002). A situated and sociocultural perspective on bilingual mathematics learners. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2–3), 189–212. [https://doi.org/10.1207/S15327833MTL04023\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327833MTL04023_5)
- Moschkovich, J. (2007). Bilingual mathematics learners: how views of language, bilingual learners, and mathematical communication affect instruction. I N. Nasir & P. Cobb (Red.), *Improving access to mathematics: Diversity and equity in the classroom* (s. 89–104). Teachers College Press.
- Norén, E. & Källberg, P.S. (2018). Fabrication of newly-arrived students as mathematical learners. *NOMAD*, 23(3–4), 15–37.
- Popkewitz, T. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal* 41 (1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/00028312041001003>

- Popkewitz, T. (2012). Numbers in grids of intelligibility: making sense of how educational truth is told. I H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Balarin, & J. Lowe (Red.), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives*, (s. 169–191). Routledge, Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203817698-19>
- Popkewitz, T. (2013). The sociology of education as the history of the present: Fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439–456. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717195>
- Popkewitz, T. (2014). Social epistemology, the reason of "reason" and the curriculum studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(22). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014>
- Prøitz, T., Mausethagen, S., & Skedsmo, G. (2017). Data use in education: Alluring attributes and productive processes. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1328873>
- Scott, S., Webber, C.F., Lupart, J.L., Aitken, N., & Scott, D.E. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 21(1), 52–70.
- Serder, M. & Ideland, M. (2015). PISA truth effects: The construction of low performance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1025039>
- Skolverket. (2008a). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Skolverkets rapport nr 321.
- Skolverket. (2008b). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Allmänna råd och kommentarer. Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av genomförandet 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av genomförandet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Redovisning av uppdrag om relationen mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 6 och årskurs 9* (dnr: U2015/04701/S).
- Skolverket. (2017a). *Nationella prov*. Hämtad 16-06-2017 från <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>
- Skolverket. (2017b). *Grundskolan: Slutbetyg årskurs 9. Uppdelat per svensk och utländsk bakgrund*. Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitets Informations System (SIRIS). Hämtad 31 08–2017 från <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=Siris:1:0>



- Skolverket. (2017c). *Grundskolan: Slutbetyg per ämne i årskurs 9*. Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitets Informations System (SIRIS).
- Skolverket. (2018). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11). Reviderad 2018
- Skolverket. (2020). *Så kan skolstatistiken åter publiceras*. <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2020-09-04-sa-kan-skolstatistiken-ater-publiceras>
- Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 12(3), 275–287.
- Utbildningsdepartementet. (1985). Skollag (SFS 1985:1100)
- Utbildningsdepartementet. (2010). Skollagen (SFS 2010:800)
- Utbildningsdepartementet. (2017a). *Uppdrag att digitalisera de nationella proven m.m.* U2017/03739/GV. Regeringsbeslut.
- Utbildningsdepartementet. (2017b). *Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala*. Prop. 2017/18:14. Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2017c). *Läsa skriva, räkna– en garanti för tidiga stödinsatser*. Prop. 2017/18:195. Utbildningsdepartementet.
- Valero, P. (2017). Mathematics for all, economic growth, and the making of the citizen-worker. I T.S. Popkewitz, J. Diaz, & C. Kirchgasler (2017), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (s. 117–132). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315528533-8>



## Bilaga

**Tabell 1.** Översikt av lärarinstruktionen till skolår 3, omfattning och struktur som utlämnats och ej är sekretessbelagd.

Prov	Struktur	Information om proven
Ämnesprov vårterminen 2010. Matematik, lärainformation. 15 sidor. (exkl. berättelsen).	Allmän information. Information om delproven. Översikt av elevmaterial. Berättelsen och lärarenskät	Bakgrund och syfte, information till föräldrar, provperiod, inramning, struktur, anpassning, hantering och sekretess, översikt, insamlingar
Ämnesprov vårterminen 2011. Matematik, lärainformation. 19 sidor. (exklusive berättelsen).	Allmän information. Information om delproven. Översikt av elevmaterial. Berättelsen och lärarenskät	Bakgrund och syfte, information till föräldrar, provperiod, inramning, struktur, anpassning, hantering och sekretess, översikt, insamlingar, Skolinspektionens insamling för central rättning
Ämnesprov, läsår 2011/2012. Matematik, lärainformation. Ca 15 sidor. (exkl. berättelsen).	Allmän information. Information om delproven. Översikt av elevmaterial. Berättelsen	Bakgrund och syfte, information till föräldrar, provperiod, inramning, struktur, anpassning, hantering och sekretess, översikt, insamlingar,
Ämnesprov, läsår 2012/2013. Matematik, lärainformation. Ca 15 sidor. (exkl. berättelsen).	Allmän information. Information om delproven. Berättelsen.	Bakgrund och syfte, information till föräldrar, provperiod, inramning, struktur, anpassning, hantering och sekretess, översikt, insamlingar
Ämnesprov, läsår 2013/2014. Matematik, lärainformation. 22 sidor (exkl. berättelsen).	Allmän information. Information om delproven. Berättelsen.	Syfte, material, översikt, provperiod, inramning, struktur, anpassning, sekretess, hantering, rapportering, redovisning
Ämnesprov, läsår 2014/2015. Matematik, lärainformation.	Allmän information. Information om delproven. Berättelsen.	Syfte, material, översikt, provperiod, inramning, struktur, anpassning, sekretess, hantering, rapportering, redovisning

**Tabell 2.** Översikt av lärarinstruktionen till skolår 6, omfattning och struktur som utlämnats och ej är sekretessbelagd.

Prov	Struktur	Information i dem allmänna informationen
Ämnesprov vårterminen 2011/2012. Matematik, lärarinformation. Delprov A 19 sidor. (exklusive berättelsen).	Allmän information. Delprov A information. Lärarmaterial, elevmaterial.	Delprov och tidsplan, övrigt material, distribution, hantering och sekretess, anpassning, insamling av resultat, lärarenkät och elevarbeten, information till föräldrar.
Ämnesprov, läsår 2011/2012. Matematik, lärarinformation. 21 sidor.	Kompletterande lärarinformation. Information om B, C, D, bedömning, Hur vi arbetar, kopieringsunderlag	Elevmaterialet, anpassningar, översikt av elevmaterial, ämnesprovet 2012 en översikt, insamlingar, arkivering.
Ämnesprov, läsår 2012/2013. Matematik, lärarinformation. Delprov A, muntligt delprov inklusive engelsk översättning. Ca 15 sidor.	Allmän information. Delprov A, Lärarmaterial, elevmaterial, översatt material.	Delprov och tidsplan, material, bedömning, kravgränser för provbetyg, anpassning, hantering och sekretess, insamling, arkivering, information till föräldrar, hur vi arbetar med provet, information om självbedömning och prov B, C, D, E.
Ämnesprov, läsår 2013/2014. Matematik, lärarinformation. Inklusive Delprov A, engelsk översättning och bedömningsansvisningar. 22 sidor	Allmän information. Delprov A, bedömningsansvisning till, kopieringsunderlag.	Syfte, material, distribution, översikt av delprov och material, anpassning, sekretess, hantering, rapportering och redovisning av resultat, arkivering, insamling, arkivering, information till föräldrar, information om självbedömning och prov B, C, D, E, intro till delprov C och D.
Ämnesprov, läsår 2014/2015. Inklusive Delprov A, engelsk översättning och bedömningsansvisningar, 16 sidor	Allmän information. Delprov A. Kopieringsunderlag, engelsk översättning, förenklad bedömningsmatrix.	Syfte, material, distribution, översikt av delprov och material, anpassning, sekretess, hantering, rapportering och redovisning av resultat, arkivering. Info om självbedömning och delprov B, C, D, E, intro till delprov C och D.

**Tabell 3.** Översikt av lärarinstruktionen till skolår 9, omfattning och struktur som utlämnats och ej är sekretessbelagd.

Prov	Struktur	Information om proven
Ämnesprov vårterminen 2010. Matematik, lärarinformation om hela ämnesprovet. 1 Del A med bedömningsanvisningar. 13 sidor.	Allmän information Delprov A	Bakgrund och syfte, användning av provet i vuxenutbildning. Om 2010 års prov; Distribution och material, ersättningsprov. B Beskrivning av delprov; delprovets syfte, beskrivning, delprovets tidpunkt, material, genomförande, tidsåtgång, bedömning, information till elever innan proven. Bedömning, Provbetyg; information till eleverna. Anpassning. Sekretess och arkivering. Insamling av provresultat, Hur vi arbetat med provet.
Ämnesprov vårterminen 2011. Matematik, lärarinformation om hela ämnesprovet. 1 Del A med bedömningsanvisningar. 14 sidor.	Allmän information Delprov A	Bakgrund och syfte, användning av provet i vuxenutbildning. Om 2011 års prov; Ersättningsprov. Delprovets syfte, beskriv- ning, delprovets tidpunkt, material, tidsåtgång, bedömning, information till elever innan proven. Bedömning, Provbetyg; information till eleverna. Anpassning. Sekretess och arkivering. Insamling av provresultat, Hur vi arbetat med provet.
Ämnesprov vårterminen 2012. Matematik, lärarinformation om hela ämnesprovet. 14 sidor.	Allmän information Delprov A Lärarmaterial Elevmaterial Bilagor	Bakgrund och syfte, användning av provet i vuxenutbildning. Om 2012 års prov; anpassning för elever med funktionsnedsättning. Sekretess och arkivering. Insamling av provresultat, Hur vi arbetat med provet.

(Forts.)

Tabell 3. (Forts.)

Prov	Struktur	Information om proven
Ämnesprov, läsår 2012/2013. Matematik, lärainformation. Delprov A med anvisningar och engelsk översättning. 12 sidor	Allmän information	Syfte, material, distribution, översikt, bedömning, kravgränser för provbetyg, sambedömning, information till eleverna, hjälpmedel, anpassning, insamling, sekretess, arkivering.
Ämnesprov, läsår 2013/2014. Matematik, lärainformation. Delprov A med anvisningar och engelsk översättning. 10 sidor	Allmän information	Syfte, material, distribution, översikt, bedömning, kravgränser för provbetyg, sambedömning, information till eleverna, hjälpmedel, anpassning, sekretess, hantering, rapportering och redovisning, arkivering.
Ämnesprov, läsår 2014/2015. Matematik, lärainformation. Delprov A med anvisningar och engelsk översättning. 7 sidor (exkl. kopieringsunderlag)	Allmän information Delprov A Kopieringsunderlag	Syfte, material, distribution, översikt, bedömning, kravgränser för provbetyg, information till eleverna, hjälpmedel, stöd och anpassning, sekretess, hantering, rapportering och redovisning, arkivering.
Ämnesprov, läsår 2015/2016. Matematik, lärainformation. Delprov A med anvisningar och engelsk översättning. 12 sidor (exkl. delprov A)	Allmän information Syfte, utgångspunkter och användningsområden Instruktioner till prov A, Inför bedömningen, Uppgifter delprov A, kopieringsunderlag.	Material som ingår, utskicka, anpassningar för elever med funktionsnedsättning, datorer och mobiltelefoner, skolans rapportering, inrapportering steg för steg, hantering av prov, sekretess, arkivering, resultatsammanställning, syfte, konstruktion och utprövning, utgångspunkter provet prävar inte allt, skolans användning av resultat, återkoppling till elever och vårdnadshavare, återkoppling på undervisningen.