

En prövningens tid Om det nationella provet i svenska i Skolår 5

JOHANNES LUNNEBLAD

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

MAJ ASPLUND CARLSSON

Institutionen för Individ och samhälle, Högskolan Väst

Sammanfattning: Stephen J. Ball har under senare tid diskuterat hur olika testpraktiker kommit att dominera utbildningsdiskursen globalt och nationellt. På policynivå lyfts ofta de nationella proven fram som lösningen på många problem och har många olika syften. Proven skall fungera både diagnostiskt på individnivå, och utvärdera måluppfyllelsen på nationell nivå. Dessutom skall de utgöra en kvalitetsindikator på skolnivå. I praktiken blir testerna en viktig del av ett kontrollsystem som reglerar hur tiden i skolan används och vad som blir innehållet i undervisningen. Testerna ingår i en »culture of performativity» som dominerar utbildningssystemet. Utifrån ett diskursanalytiskt angreppssätt visas hur denna kultur kommer till uttryck i vardagen i en svensk skolklass i år 5, när en del av det nationella provet i svenska genomförs. Studien är också policyetnografisk i det att intresset riktas mot hur politiska mål och intentioner omsätts i skolans praktik. Läraren som iscensätter provet har ett ambivalent förhållningssätt till proven, men hon förbereder sig noggrant och hoppas att det skall gå bra för eleverna, samtidigt som hon ifrågasätter poängen med att genomföra proven. Under provsituationen har eleverna ett distanserat förhållningssätt men uppträder som om de verkligen gjort provet då läraren frågar dem. Testningen får effekten att lärare och elever handlar som om testet var ett relevant och objektivt mått på elevernas kunskaper.

Test som TIMSS, PISA och PIRLS har i Sverige och många andra länder fått ett stort inflytande över utbildningspolitiken. Stephen J. Ball har i flera arbeten (2003, 2004, 2006, 2008) beskrivit hur denna praktik av prov och test av olika slag på senare tid har kommit att dominera utbildningsdiskursen globalt och nationellt. Införandet av Nationella prov i svenska och matematik i skolår 3 från och med år 2009, har av politiker retoriskt förts fram som den enda möjliga vägen att gå för att höja utbildningsnivån på befolkningen och garantera en slags minsta acceptabla nivå på kunskaper och färdigheter hos de elever som lämnar skolan med godkända betyg. I USA och Storbritannien har

retoriken kring reformer som *No Child Left Behind* (NCLB) och *Every Child Matters* (ECM) utvidgats till *No school left behind* eller framförallt *No country/state left behind* (Hopmann 2008).

Genom dessa utbildningsreformer har det spridits en performativitetsskultur inom vilken standardiserade tester och prov fått ett betydande genomslag i den pedagogiska praktiken (Apple 2004). I Sverige har det förts en debatt om en flumskola i kris och ett behov av tester, betyg och ordning och reda. Testerna har på ett ensidigt sätt kommit att ses som mått på kvalitet inom skolan och då elever i andra nationer lyckas bättre i tester som TIMSS, PISA, och PIRLS, ger det upphov till ett närmast nationellt trauma hos utbildningspolitikerna (Fejan Ljunghill & Svensson 2006).

Att denna panik sprider sig till kommuner, rektorsområden och enskilda skolor är också väl känt. Ball (2003 s 220) diskuterar detta i termer av att:

[w]e become ontologically insecure: unsure whether we are doing enough, doing the right thing, doing as much as others, or as well as others, constantly looking to improve, to be better, to be excellent.

Skolor vars elever får ett sämre resultat än genomsnittet på olika test hängs ut i offentligheten, till exempel på en webbsida som Skolvalet.com, och påverkar även (vissa) föräldrars beredvillighet att skicka sina barn till en skola som inte når toppresultat. Att skolvalet påverkar en skola på alla nivåer har vår tidigare studie visat (Lunneblad & Asplund Carlsson 2009; jfr Bunar 2009). De nationella proven är på så sätt av betydelse för skolan, skolledning och lärare och elever.

Kritiska röster mot reformer som de ovan nämnda NCLB och ECM, dit också det politiska talet om kunskapsskolan i Sverige kan räknas, menar att testerna fungerar som effektiv kontroll av utbildningssystemet på flera nivåer (Apple 2004, Ball 2006, Hornberger 2006, Sacks 1999, jfr Fejan Ljunghill & Svensson 2006). Etnografiska studier på skolor i USA visar att testerna reglerar hur tiden i skolan används och vad som blir innehållet i undervisningen (Lunneblad, Dance & Alexandersson 2009; Menken 2008). Testerna som bygger på att alla elever har liknande förkunskaper och kulturella referensramar upprätthåller därför snarare skillnaden mellan skolor och elever än garanterar en likvärdig utbildning då testerna ses som ett mått på utbildningens kvalitet (Apple 2004, Menken 2008).

Testernas betydelse inom den samtida utbildningspolitiken kan dock inte ses som något isolerat fenomen utan är del av marknadsanpassningen av den offentliga verksamheten (jfr Englund 1996, Ball 2008). Skolors kvalitet har i och med denna utveckling på ett annat sätt än tidigare kommit att kopplas samman med dess prestationer. Lågpresterande elever riskerar att dra ner skolans betygsvärde och ge skolan dåligt rykte och elever i behov av extra stöd blir i och med skolpengen ett ekonomiskt risktagande, då de riskerar att kosta mer än vad de inbringar till skolan (Lunneblad & Asplund Carlsson 2009).

Ball (2008) beskriver detta som att egenintresset hos utbildningssystemets aktörer blir styrande. Marknadsanpassningen har på så sätt inneburit att en etik och moral influerad av marknadens managementtänkande fått allt större plats. Dagens lärare skall vara kvalitetsinriktade och konkurrensmedvetna.

Kraven att ständigt prestera, både på kollektiv och organisatorisk nivå som resultatenheter och skolor, och på individuell nivå som rektor, lärare och elev, är en viktig del i denna förändring.

Stephen Ball har i sina analyser av den samtida utbildningspolitiken lyft fram den betydelse som testerna har fått som en »culture of performativity»:

Performativity is a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanction (both material and symbolic). The performance (of individual subjects or organizations) serves as measures of productivity or output, or displays of ›quality‹, or ›moments‹ of promotion or inspection. (Ball 2003 s 216)

Konkret har detta inneburit att såväl interna som externa utvärderingar och inspektioner, tester och mätningar blivit en del av skolans vardag. Skolledning, lärare och elever möts av en uppsjö av olika bedömningar och kriterier som de skall svara upp mot, där dessa blir mått på kvalitet och effektivitet.

DISKURSANALYS OCH POLICYETNOGRAFI

Hur skall man då utifrån skolans vardag förstå det fenomen Ball (2003) beskriver som en performativitetens kultur? I denna artikel har vi valt ett diskursanalytiskt angreppssätt. Med diskurser avser vi här de pedagogiska praktiker och texter som genom testerna regleras och ges mening för lärare, elever och föräldrar. Enligt Fairclough (1995) skapar diskurser sociala identiteter och kunskapssystem vilka blir styrande sanningar i sociala och materiella praktiker. Språket är en viktig faktor i skapandet och reproduktionen av de sanningar som anses givna, självklara eller normaliserade i en särskild praktik vid en särskild tidpunkt.

Ett diskursanalytiskt perspektiv kan också synliggöra vilka konkurrerade, överlappande eller kompletterande diskurser det finns inom en praktik. Diskursbegreppet kan alltså här förstås som ett analytiskt verktyg för att belysa hur testerna som en meningsskapande praktik, en performativitetens kultur, legitimerar vad som är kunskap, liksom elevernas kompetenser och sociala relationer (Barker & Galasinski 2001, Fairclough 1995).

Syftet med denna artikel är att visa hur prov och bedömning påverkar vardagen i en svensk klass i skolår 5. Vi har här tittat på hur läraren och eleverna förhåller sig till de nationella proven och hanterar genomförandet av dessa. Analysen, som vi presenterar i denna artikel, är en del av en större etnografisk studie om svenskämnet i skolår 5 (Asplund Carlsson & Lunneblad 2008, Lunneblad & Asplund Carlsson 2009). Skolan i det här fallet är en kommunal F-9 skola i Västsverige.

Studiens genomförande kan liknas vid vad Ball (2008) beskriver som policyetnografi, då intresset är riktat mot hur politiska mål och intentioner omsätts i skolans praktik. I genomförandet av studien har vi använt oss av intervjuer och deltagande observationer i klassrummet, samtalat med lärare och rektorer, läst lokala skolplaner, läst information om skolan på skolans webbplats,

men även läst scheman, policydokument och annat skriftligt material (jfr Burgess 1984, Hammersley & Atkinson 1995, Thomas 1993). Observationer och intervjuer har dels dokumenterats i form av fältanteckningar, i en del fall spelats in på band och skrivits ut ordagrant. Studien om svenskämnet i skolår 5 är i sin tur en del av ett större forskningsprojekt som handlar om genus och etnicitet i text och praktik.

NATIONELLA PROV

I grundskolan består systemet med nationella prov från och med år 2009 av ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk, samt matematik, vid samtliga provtillfällen i skolår 3, 5 och 9. I skolår 9 är proven obligatoriska för alla skolor. Provsystemet består även av olika diagnostiska prov. Proven i år 5, som alltså var frivilliga för skolorna att genomföra det år vi gjorde vår datainsamling, omfattade ämnena svenska och svenska som andraspråk, engelska och matematik.

I regeringens tillsatta utredningar, liksom i utredningar och rapporter från Skolverket, går det att skönja en stark tro på de nationella proven. Ett exempel på denna tilltro är att Skolverket under 2004 fick i uppdrag av regeringen att vidareutveckla det nationella provsystemet. Målet var att finna vägar för att förbättra studieresultat och åstadkomma en ökad enhetlighet i hela landet, när det gäller bedömning av resultat och vid betygssättning. Tilltron till de positiva effekterna av de nationella proven finns även i Skolverkets lägesbedömning från 2005.

I denna text konstateras att en »tidig och tydlig uppföljning och bedömning av elevernas kunskapsutveckling är en nödvändig väg till bättre resultat för grundskolan», samt att »de nationella proven bör vara obligatoriska för alla skolor från år 5» (SOU 2007:28 s 372). Skolverkets texter kan alltså läsas som att formuleringar kring tester, mätningar och utvärderingar utgör en diskurs som koloniserat det sätt som kunskap och en god kvalitet inom utbildningen diskuteras.

Betydelsen som de nationella proven tillskrivs i dagens skola kan också förstås mot bakgrund av att mål- och resultatstyrning blev den bärande principen för skolans styrning i och med decentraliseringen av skolan som ägde rum i början av 1990-talet (Englund 1996). En reform som därefter har följts av olika åtgärder i syfte att stärka tillämpningen av skolans styrning, bland annat genom en utveckling av uppföljnings- och utvärderingssystemen (Skolverket, 2006).

Ett starkt argument bakom införandet av de nationella proven är att ett mål- och resultatstyrt skolsystem kräver väl fungerande uppföljning. Det nationella provsystemets syfte är att ge lärarna stöd att diagnostisera varje elevs kunskapsutveckling samt stödja en likvärdig bedömning och betygssättning (Hopmann 2008). Ytterligare argument bakom införandet av de nationella proven är att det är viktigt att följa hur eleverna utvecklas mot målen, främst vad gäller basfärdigheterna svenska och matematik i de tidiga åldrarna (SOU 2007:28). En central fråga är hur dessa provpraktiker påverkar arbetet i skolans vardag för lärare och elever.

INFÖR PROVET

I en av klasserna på den skola där vi genomförde vår studie arbetar Ulrika som klasslärare i skolår 5. Under ett samtal med henne kommer frågan upp om den betydelse som de nationella proven har på skolan. Bakgrunden till frågan är att ett av argumenten bakom införandet av proven är att dessa bättre skall kunna utnyttjas för att följa upp och utvärdera skolornas måluppfyllelse (SOU 2007:28). Ulrika berättar att hennes genomförande av proven är beroende av stödet hon får av skolledning och av andra lärare på skolan.

Man får inte det stöd man skulle ha med de nationella proven på den här skolan. På andra skolor gör man mycket för att underlätta för de lärare som har nationella prov. Här är det sköt dig själv.

De nationella proven kräver också att det finns tid för läraren att sätta sig in i hur provet skall gå till väga men också tid för en del praktiska förberedelser som att kopiera upp material. Skolverket skriver också i sin rapport att »[n]ågra delprov kan förutsätta en viss organisation med till exempel ökad lärarbemanning, vilket kan vara svårt att ordna» (Skolverket 2006 s 17). Ulrika vidare:

Jag fattar inte heller vitsen med de nationella proven. Det beror helt på hur skolan lägger upp det. Och i den här situationen känner jag att man är så fruktansvärt själv i det – som med det här grupparbetet »fiskelyckan». På andra skolor är det riktigt engagemang med fritidsledare som engagerar och de hittar på något med gruppen så att man har en liten grupp att läsa med. För det tillfället är egentligen mer än det här att jag ska lyssna på eleverna. Den här situationen då blir det att man brister i omdömet, på grund av att man ska fixa det själv. Så nu får jag försöka komma på ett sätt att lösa det här problemet att få det gjort. Man kanske ska ha en dag när man tittar på film, och så sitter jag med gruppen, och löser det på det sättet.

Ulrikas erfarenheter av de nationella proven från skolan i studien är att proven inte fungerar som det är tänkt. Provet blir inte något bra instrument för att pröva elevernas kunskaper på ett sätt som är jämförbart mellan olika skolor i Sverige. Tvärtom är förutsättningarna för den bedömning som läraren gör av elevernas prestation under provet beroende av det stöd som ges från skolan och liksom på vilka lösningar som den enskilde läraren kan komma upp med.

Skolverket har också kritiserat att skolorna inte fullt ut utnyttjar resultaten på de nationella proven till att utvärdera skolornas måluppfyllelse. Resultaten från de nationella proven används istället främst till att bedöma enskilda elevers prestationer. En viktig funktion när det gäller de nationella proven går därför förlorad. Skolverket vill istället lyfta fram de nationella provens potential att utvärdera skolors och kommuners kvalitet på utbildningen. De nationella proven skulle på så sätt bättre kunna utnyttjas för att följa upp och utvärdera måluppfyllelsen både för skola och för kommun samt på nationell nivå (SOU 2007:28). Ulrika:

Vi fick pärmen i januari, februari. Först är det massa material som jag ska gå igenom. Tillvägagångssätt, hur det ska gå till. Jag får reda på hur mycket jag får säga. – Det är väldigt noga hur det ska gå till... Det står hur jag ska bedöma kunskap, det står allt, precis hur jag ska göra. Det står hur många minuter de har på sig. – De får sådana svarsblanketter och det är ju mycket läsförståelse. Här såg jag att texten måste kopieras upp till eleverna, kan jag tänka mig.

Ball menar att eftersom alltmer tid och möda läggs på andrahandsaktiviteter som övervakning och hantering av provsituationer och administration av prov blir det mindre tid över till fortbildning, direkt undervisning av elever och läroplans- eller kursplaneutveckling:

The increases in effort and time spent on core tasks are off-set by increases in effort and time devoted to accounting for task work or erecting monitoring systems, collecting performative data and attending to the management of institutional ›impressions‹. (Ball 2003 s 221)

Detta är också en problematik Skolverket uppmärksammat om än utifrån ett annat perspektiv, då bedömningen och genomförandet av proven varierar mellan olika skolor beroende på skolans engagemang och den tid och det arbete som man är beredd att lägga ner:

I de skolor där skolledningen tar initiativ till information och diskussion kring proven och där alla lärare är inställda på att det kan behövas vissa omDispositioner i schemat /.../ där blir också utbytet störst. (Skolverket 2000 s 3)

LÄRAREN INTRODUCERAR PROVET

Men hur lyckas då Ulrika lösa genomförandet med det nationella provet i svenska, eftersom rektor på skolan har beslutat att eleverna skall göra provet? Vi får följa med henne in i klassrummet när hon skall genomföra det muntliga delprovet. Delprovet skall göra det möjligt för Ulrika att se om hennes elever har nått målen för skolår 5. Målet är att eleven skall kunna läsa med flyt, samtala om läsningen och reflektera över texten. Eleven skall också kunna redogöra för det lästa så att innehållet i redogörelsen blir begripligt och levande. I detta delprov prövas alltså läsförståelse, samtal och tolkning eller reflektion över en text. Ulrika börjar med att introducera uppgiften för klassen:

De dikter i de häften som ni brukar ha eller hur? Och alla skall läsa alla dikter så det är inte så att man [läser] varannan dikt. Och så läser man som man ska läsa, för det här bedöms. Jag kommer att gå runt och lyssna på hur då ni läser för varandra. Så det är väldigt viktigt hur man läser högt och alla dikter ska läsas. Sedan när ni har läst färdigt dikterna, så är det bilder i det här häftet. Ni har sett häftet innan och sett att det är en bild på framsidan och en bild på baksidan eller hur? Så finns det en massa bilder inne i texten. Ni ska titta på alla bilderna

och prata med era kompisar om vad det är de föreställer, så det gäller hela häftet. Här har ni olika sorters bilder också... Det gäller alla bilder i det här häftet. Ser ni? Så fortsätter ni genom allt. Diskutera bilderna och sätt ord på dem, vad föreställer bilden? Vad vill bilden säga för någonting?

Under genomgången betonar Ulrika att det handlar om att sätta ord på vad bilderna föreställer. Men, som framgår av nästa utdrag ur vår observation, handlar uppgiften inte bara om att sätta ord på bilderna i bemärkelsen »att beskriva vad man ser när man tittar på bilderna». Att titta på bilderna ges här en vidare betydelse som omfattar vad bilden säger eleven med utgångspunkt i elevernas personliga erfarenheter. Seendet inkluderar alltså förmågan att kunna relatera det som framträder i bilderna till personliga känslor och minnen.

Det finns här en betoning på att eleverna inte bara skall läsa dikterna, utan också med hjälp av rösten fånga vad dikterna uttrycker och vilka känslor de väcker. Genom att anpassa ton och röstläge skall eleverna kunna visa vilka känslor och personliga upplevelser som bilderna manar fram. Ulrika:

När ni läser dikterna ska ni tänka på att man kan läsa på olika sätt. Det vet ni också, så är det när man läser vanliga texter, är det med stark eller med svag röst, eller ska jag läsa sakta eller fort. Är det en allvarlig eller är det en glad dikt, så fint som möjligt. Ni ska också diskutera med varandra, vilket sätt passar den dikten bäst att läsas på.

Ulrika pekar på att uppgiften handlar om att kunna tolka vad författaren har för avsikt med dikten:

Om det var en glad dikt, så kanske man inte ska läsa det som det var väldigt sorgligt. Då kan man diskutera det ... var det så bra att läsa den här dikten sorgligt... Nej, det kanske det inte var. Det var ju en glad dikt. Ha den diskussionen med kompisarna. Vad är det jag tänker på när jag läser den här dikten? Vad är det som är bra med den? Vad är det jag tänker på när jag läser den? Vilken är bra? Vilken tycker vi om? Vilken gillar vi och varför är den så bra? Det är lite sådana frågor vi har.

Ulrika betonar att det handlar om att sätta ord på seendet. Vi ser också hur Ulrika knyter an till den svensksdidaktik som lyfter fram den personliga responsen och som är en viktig bakgrund till hur provet är konstruerat. Det är inte fråga om att bara kunna uttrycka ett rätt svar, utan det rätta svaret skall vara en följd av en personlig reflektion (Chambers 1986).

Proven bygger således på en kunskapssyn och styrning som kanske inte är så vanlig inom utbildningsväsendet globalt sett, och som anknyter till den svenska traditionen som innebär att just läsning och litteraturtolkning skall vara lustfyllt och personligt. Detta innebär dock inte att de svenska eleverna disciplineras i mindre grad än andra elever genom de nationella proven. Den lustfyllda och personligt färgade styrningen anknyter till en slags pastoral maktutövning med lång tradition i det reformerta Nordeuropa (Foucault

1988). Detta synsätt på läsning är också något som framgår av följande exempel, där eleverna skall välja en bild och en dikt och tala om varför de valt just den dikten och just den bilden. Ulrika:

Då är det så att ni ska välja en bild eller en dikt, där ni tycker att dikt och bild passar ihop. Och ni måste förklara varför ni valt den bilden och just den dikten. Och ni kan inte bara säga att jag tyckte om den. Det räcker inte. Man måste ha en bra motivering till varför man tyckte om den här dikten. Vad känner jag när jag läser den här dikten? Är ni med? Inte bara det att den är fin eller rolig. Det räcker inte, det kommer jag inte att godkänna. Det ska vara en bra motivering. Varför tycker jag om den här dikten, varför tycker jag om den här bilden? Men det kan vara precis tvärtom. Att den här dikten väcker något inom mig som jag inte tycker om. Man behöver inte välja en dikt därför att den är vacker, tycker jag. Eller hur? Ni ska ändå bara förklara varför ni valt den här dikten, till den här bilden. Det behöver inte vara den bästa.

Ulrika talar om för eleverna att de måste kunna motivera varför de tycker att text och bild passar ihop. Hon lyfter fram att uppgiften handlar om att kunna beskriva vilka känslor som dikten väcker när eleverna läser den. Argument som fin eller rolig godkänns inte.

Här antyder Ulrika att det här faktiskt är en provsituation, även om det är den personliga responsen som efterfrågas. Retoriken kring testernas betydelse artikuleras utifrån tonvikten på mätbara kunskaper, samtidigt som innehållet och genomförandet av det nationella provet i svenska sker i andra diskurser kring kunskap och lärande. Dessa diskurser bygger på den mjuka disciplinering som både Bartholdsson (2008) och Granath (2008) visat på som en del av den svenska skolkulturen. Att annektera elevernas personliga tycke och smak kan också ses som ett utslag av det Foucault (1988) definierat som utövandet av ›pastoral makt‹, det vill säga att eleverna självmant skall inordna sig i provsituationen för att det är behagligt eller roligt och inte en skrämmande testsituation.

Samtidigt framgår det av de avslutande kommentarerna att det finns en metanivå. Eleverna behöver inte mena vad de säger, Ulrika betonar att »[n]i skall ändå bara förklara varför ni valt den här dikten, till den här bilden«. Vad det handlar om här är alltså snarare att kunna motivera varför bild och text hänger ihop på ett sätt så att det blir trovärdigt. Det behöver alltså inte handla om äkta känslor eller äkta tycke och smak utan så att säga bara ett sätt att framställa tolkningen som om den byggde på äkta känslor, personligt tycke och en personlig smak. Ulrika ger här uttryck för det Ball (2003 s 221) kallar *värdeschizofreni*; »where commitment, judgement and authenticity within practice are sacrificed for impression and performance«.

GENOMFÖRANDET AV PROVET

Efter att Ulrika gått igenom uppgiften med klassen talar hon om för dem att de kan börja. Några av eleverna lämnar sina platser och går ut i korridoren för

att sitta där och läsa. Under tiden vänder sig eleverna som sitter kvar i klassrummet mot varandra och börjar parvis läsa ur provhäftet. Några av eleverna frågar vilken sida i häftet som dikterna återfinns på och Ulrika svarar: »På sidan tolv till sidan femton hittar ni dikterna.» Ulrika säger till de elever som gått ut i korridoren: »Jag går runt och lyssnar på alla. Klassrumsdörren kan vara öppen så att jag hör.» Eleverna börjar snart läsa och klassrummet fylls av ett sorlande ljud av läsande röster.

Följande är hämtat från den situation då två av eleverna sitter och läser och diskuterar dikterna i provhäftet tillhörande det nationella provet. Uppgiften är att eleverna skall välja en dikt som de tycker passar ihop med någon av bilderna.

Lina: Vilken tycker du var bäst?

Jovar: Den här: »Ett par glasögon». Här är typ en massa grodblad (om en bild), en blomma. Det där ser typ ut som en, aha det där var smuts, (skratt). Om du kollar, desto mer du kollar upp, konstigare ser det ut. Kolla! Ser typ ut som någon böjer knäna, när man böjer så här, när man har dem ihop vid knäskålarna.

Lina: Jag tänker på grodor när jag ser... jag tänker på hjä[rta].

Jovar: Stjärta!

Lina: Ja, hjärtan.

Jovar: Jag tänker på typ stjärta och så något... en kuk. (fniss skratt) Och så havet. Havet bra, hemma bäst. Havet var bäst. »Dag droppe från...» (tystnad) Sjuk, rolig.

Lina: Men du, kolla...

Jovar: Den ser cool ut!

Lina: Det tycker jag också.

Jovar: Cooooool...

Det är Lina som först tar initiativet och frågar vilken dikt som är bäst. Jovar svarar på frågan och börjar sedan skämta. Han låtsas noggrant studera en av bilderna för att sedan upptäcka att det han tittar på, som om det var något intressant och betydelsefullt, bara var smuts på pappret. Jovar tar här ansats till att leka med seendet och uppmanar Lina att följa hans exempel.

Jovar tar också tillvara tillfället att höra fel på hjärtan och stjärta och avbryter Lina. Något som hon inte låtsas höra utan säger igen hjärtan. Jovar å andra sidan fortsätter på sitt tal om stjärta och en kuk och associerar utifrån bilderna om havet genom att leka med ordspråket »borta bra men hemma bäst». Genomgående i situationen är att Jovar saboterar Linas försök att göra uppgiften så som läraren introducerade den. Undantaget är de sista raderna där Lina riktar deras uppmärksamhet mot en av bilderna och får ett erkännande av Jovar som utbrister: »Den är cool!»

Det går samtidigt att läsa Jovars kommentarer som att han gör just det som läraren i introduktionen beskrev var uppgiften. Han inte bara tittar på bilderna utan genom att förändra sin perception får han olika aspekter och perspektiv att framträda i bilderna. Rimmandet och ordlekarna kan också ses som en aspekt av den kreativa språkbehandling och associationsförmåga som efterfrågades i lärarens presentation av uppgifterna.

Efter en stund kommer Ulrika in i rummet där eleverna sitter. Hon vänder sig först till Johannes och frågar om det har gått bra. Johannes svarar att eleverna har läst och pratat om bilderna. Ulrika frågar sedan eleverna om hur de tycker att det gått.

Ulrika: Har ni pratat om vad ni tyckte och varför, och vilken dikt som ni valt och så där...

Lina: Mm jaha.

Jovar: Dikter var bäst, den med gäddan.

Ulrika: Kan du läsa den för mig då...?

Jovar: Ska bara hitta sidan...

Ulrika: På sidan tolv eller tretton...

Jovar: »Ett par glasögon»

Ulrika: Få höra...

[Jovar läser]

Ulrika: Var det en glad eller var det en sorglig dikt?

Jovar: Jag tyckte den var rolig.

Ulrika: Vilken dikt tycker du var bäst, eller tyckte du samma (vänder sig till Lina)

Lina: Mm ja...

Ulrika: Hitta ni några bra bilder som passade ihop?

Lina: Mm nejha.

Jovar: Ja!

Ulrika: Tyckte du det?

Jovar: De här ser ut som grodblad.

Situationen då läraren kommer in i rummet skiljer sig på många sätt från det tidigare exemplet då eleverna genomförde provet. Jovar tar i interaktionen med läraren rollen som den drivande och ger läraren de svar som hon efterfrågar. Lina, som i det tidigare exemplet tog initiativet till att göra uppgiften så som läraren introducerade den, blir istället tyst. Det är nu Jovar som framstår som den kompetente och den uppriktigt intresserade.

Samtidigt innehåller inte heller denna situation mer av de diskussioner som efterfrågas i provet än då eleverna satt för sig själva. Det går inte heller att utifrån situationen säga om Ulrika verkligen tror att eleverna genomfört provet enligt de instruktioner hon gav. Men vad vi kan se är att hon uppträder som om eleverna följt hennes instruktioner:

What is produced is a spectacle, or game-playing, or cynical compliance, or what one might see as an ›enacted fantasy‹ ..., which is there simply to be seen and judged. (Ball 2003 s 222)

Det som sker kan ges många tolkningar. En tolkning är att Jovar genom sitt agerande går in och räddar situationen så att läraren inte skall få reda på att Lina och han inte gjort uppgiften som det var tänkt. Samtidigt är det svårt att inte se hur Jovars framställande av sig själv som »den duktige eleven» sker på Linas bekostnad och att läraren inte bara tillåter Jovar att ta denna position utan också genom sitt agerande understödjer Jovar och förminskar Lina.

Jovar är visserligen den som saboterade genomförandet av provet, men situationen kan ändå läsas som att det är han som behärskar de kompetenser som efterfrågas i provet. Jovar vet hur man läser av situationen och med vilka ord och med vilket tonläge han skall svara på lärarens frågor. Jovar visar hur han framgångsrikt behärskar de kodväxlingar som är nödvändiga i provsituationen – att han skojar och skämtar med Lina och uppgiften, samtidigt som han har klart för sig vad det är som gäller när läraren kommer förbi. Han har alltså förmågan att läsa mellan raderna, det vill säga att göra inferenser, som efterfrågas i kursplanen för svenska.

BEDÖMNING AV PROVEN OCH MOTTAGANDET AV BEDÖMNINGEN

Testerna är inte bara en bedömning av eleverna vilket i sin tur indirekt blir en bedömning av lärarna och skolan. I samtalen med Ulrika framgår det att testerna också reglerar på vilket sätt hon ska höra, tolka, se och läsa elevernas prestationer. Andy Hargreaves (1994) har diskuterat detta som att det också innebär en avprofessionalisering av lärarnas arbete, då resultaten från testerna underordnar lärarens kunskaper och erfarenheter av eleverna. I en svensk kontext skall dock bedömningen av proven läsas mer som vägledande än att lärarna är tvingande att följa dem:

Här står det om bedömning. Det är väldigt bra när de skriver så här, för då kan man kolla hur de andra eleverna har gjort. Olika förslag ... Så här är ju mycket att man ska kunna argumentera, sammanhängande meningar. Så jag tror inte man går så mycket på detaljer, som stavning, så var det inte på engelskan i alla fall. Utan att man ska förstå vad det handlar om. Att jag ska förstå vad eleverna försöker uttrycka. (Ulrika)

Ball (2004 s 17) lyfter fram detta som att den performativa kulturen skapar en postprofessionalism där »professionalism inheres in the willingness and ability to adapt the necessities and vicissitudes of policy». Trots att Ulrika, som vi tidigare såg, har ett kritiskt förhållningssätt till de nationella proven och ifrågasätter vad de faktiskt mäter, så är det tydligt att resultatet av proven behandlas som om de faktiskt mäter elevernas kunskaper.

Man vill att det ska gå bra för eleverna. Man sitter där och rättar, och tänker hoppas att han har förstått, hoppas att han klarar det. Han måste ha förstått det här. Och så vissa elever som har svenska som modersmål, som har svenska föräldrar. Och så har du brustit i läsförståelsen.

Ulrika beskriver här den spänning som finns mellan hennes relationer till eleverna och så som hon som lärare bedömer deras förmågor och så som elevernas förmågor synliggörs genom proven. I detta spänningsfält ser Ball en klyfta mellan tro och föreställning.

On the one hand, teachers are concerned that what they do will not be captured by or valued within the metrics of accountability and, on

the other, that these metrics will distort their practice. Alongside this is a further tension, indicated already, between metric performances and authentic and purposeful relationships. (Ball 2003 s 223)

Ulrika tror att en orsak till att elever, som hon förväntar sig skulle lyckas bättre på proven, ändå inte gör det, är elevernas ovana vid situationen. Hon berättar om hur hon ofta upplever att eleverna blir stressade av provsituationen. Enligt Anders Jönsson mäter de nationella proven:

i viss mån även elevernas stresstålighet och allmäntillstånd och lärarnas bedömningskompetens, vilket gör att man aldrig skall dra för stora växlar på ett enda mättillfälle. (Skolverket 2009 s 9)

Ulrika menar att en del av den stress som eleverna känner också har sin grund i föräldrarnas förväntningar. Detta är något som också framkommer då Ulrika berättar om hur hon tänker då hon rättar elevernas prov:

Det blir också en väldigt konstig form, de nationella proven. De blir så rädda för att det är en provsituation, och stressade och så blir de blockerade. Och så är det en annan kultur med många från Serbien. Och det har mycket att göra med skolformen. Föräldrarna stressar barnen att de ska klara de nationella proven. Men det är inte sådana prov som föräldrarna tänker sig. Att eleverna gör en massa uppgifter och sedan är det rätt eller fel. Det handlar mycket om att du förstår vad du håller på med. Och den diskussionen är väldigt svår att ta med föräldrarna ... Och barnen förstår inte uppgiften för de är vana vid att de ska vara si eller så. Det är ju skolkulturkrock i det här som aldrig värderas in. Ja, svenska 2 hemma... Men när man har en annan skolkultur hemma då är det svenska 2 att ta till sig den här uppgiften.

Tanken med de nationella proven i skolår 5 är, enligt Skolverket (2006), att dessa skall ge en indikation om vilka elever som kan behöva stöd för att få godkänt i respektive ämne i skolår 9. Det är alltså inte i första hand den enskilde eleven som »inte klarar sig» utan snarare skolan som inte klarat elevens behov av stöd. Föräldrarna förväntar sig dock att barnen skall klara proven med bra resultat samtidigt som proven inte är konstruerade på det sätt som föräldrarna föreställer sig. Talet om de elever som har svenska som andra språk ges här en vidare förståelse som även inkluderar skilda skolkulturer, provkulturer och kunskapskulturer; inte bara ett annat modersmål.

TESTERNA SOM »SANNINGSBÄRANDE» PRAKTIK

I denna artikel har vi utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv sett vad Ball beskriver som en performativitetsskultur. På policynivå lyfts de nationella proven fram som lösningen på många problem och med många olika syften. Proven skall fungera både diagnostiskt på individnivå, och utvärdera måluppfyllelsen på nationell nivå. Dessutom skall de utgöra en kvalitetsindikator på skolnivå (Skolverket 2009).

Samtidigt visar vår artikel också på hur olika diskurser i skolan verkar i provsituationen. Genomförandet av nationella provet är skrivet utifrån dis-

kurser om lärande och kunskap som tolkande och förhandlingsbara praktiker, medan resultatet från proven behandlas utifrån diskurser om mätbarhet och effektivitet. Vad Ball (2006, 2008) beskriver som en policyepidemi, där »performativity» är en av de diskurser som sprids och införlivas i utbildningssystem världen över, måste därför också förstås utifrån den svenska skolkontexten och svenskämnets traditioner. Bernstein uttrycker detta som att varje gång en diskurs sprids pågår det en ideologisk kamp om hur diskursen ska tolkas:

[This] recontextualisation takes places within and between both »official» and »pedagogical» fields, the former »created and dominated by the state» and the latter consisting of pedagogues in schools and colleges, and departments of education, specialised journals, private research foundations. (Bernstein 2000 s 46)

Resultatet visar också hur läraren och eleverna på skolan i studien hanterar testerna och provsituationen på olika sätt. Läraren har ett ambivalent förhållningssätt till proven, men hon förbereder sig noggrant och hoppas att det skall gå bra för eleverna samtidigt som hon ifrågasätter poängen med att genomföra proven. Under provsituationen har eleverna ett distanserat förhållningssätt i situationen, men uppträder som om de verkligen gjort provet då läraren frågar dem. Det gemensamma är dock att testerna som pedagogisk praktik får effekten att lärare och elever handlar som om testerna var ett relevant och objektiva mått på elevernas kunskaper och diskursen styr alltså kunskapssystemet genom dess sanningsanspråk (Barker & Galasinski 2001, Fairclough 1995).

Det är också utifrån detta perspektiv vi kan förstå hur testerna som del av en performativitetsskulturer verkar i skolans vardag. Genom testerna flyttas fokus från lärandeprocesser till mätbara resultat. Resultatet från testerna blir ett faktum som läraren och eleverna får stå till svars för vare sig de tror på testerna eller inte. I en performativitetsskulturer töms sociala relationer och lärandeprocesser på mening och fokus hamnar på vad som presteras. Med fokus på resultatet avkrävs inte heller någon tro på någon särskild pedagogisk modell eller inriktning (Ball 2008). Det är resultaten som räknas och inte vägen fram till dem.

Exemplen visar hur läraren uttrycker ett kritiskt förhållningssätt till genomförandet av testerna och frågar sig vad det är för mening med dem. Samtidigt kan vi här också se den performativa diskursens »sanningseffekter». Läraren är visserligen kritisk till testerna, men samtidigt hoppas hon att eleverna skall ha lyckats på testerna när hon bedömer dem. Elevernas lekfulla kommentarer under provet kan tolkas som sarkasm och ironisk respons till genomförandet av provet, men då läraren frågar hur det går uppträder även de som om de genomfört provet. Det tycks som om lärare och elever mycket väl vet hur saker och ting förhåller sig när det gäller de nationella proven, betyg och bedömning av kunskaper. Men i relation till de »sanningar» som testerna skapar ändå handlar de som om de inte visste.

I föreläsningen »Education for sale! The commodification of everything?» menar Stephen Ball (2004) att vi kan förstå detta som en effekt av den logik

som genomsyrar marknadsanpassningen av skolan. Utgångspunkten för hans diskussion är den marxistiska beskrivningen av varufetischismen. I ett samhälle där resultatet av mänskligt arbete antar varuform, antar människors grundläggande relationer formen av relationer mellan ting eller varor. På samma sätt fränkopplas provresultaten från de sociala villkor under vilka de blivit till och får ett värde i sig som gör det möjligt att agera som om de verkligen var mått på lärande och utveckling inom skolan. Denna »performans» i betydelsen föreställning eller teater har konsekvenser för inte bara skolan och skolpraktiken, utan även för samhället och den nationella självförståelsen i en förlängning.

NOT

Projektet »Genus och etnicitet i text och praktik – Interaktion och tolkning av pedagogiska texter» (VR/UVK 721-2205-3616) finansierades av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén.

ABSTRACT

Lunneblad, Johannes & Maj Asplund Carlsson: A time of testing. High stakes testing in the subject Swedish in year 5. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 15, No. 2, pp. 99–114.

Stephen J. Ball has recently discussed how, globally as well as nationally, different practices of testing have come to dominate the educational discourse. On a policy level, national tests are often identified as having a number of purposes and being the solution to several problems. Thus, high stakes testing should, on the individual level, serve as diagnostic instruments as well as tools for evaluation at the national level. Furthermore, they should also serve as quality indicators at the school level. Consequently tests become an important part of a control system regulating time and space, as well as the content of teaching. Tests become part of a culture of performativity that dominates the educational system. From a discourse analytical approach, our aim is to show how this culture is articulated in everyday procedures in a year 5 classroom of a Swedish school during the administration of the national test in the subject Swedish. The study can be characterized as a policy ethnography in that focus is directed towards the ways in which political ambitions and intentions are relayed in the school practice. Although the teacher staging and performing the test is ambivalent in relation to the tests themselves, she nevertheless carries out careful preparations and hopes that the children will succeed, in spite of the fact that she questions the rationale of testing. The students in their turn keep, while maintaining a distance to the whole procedure, up an act as if they have in fact made the test when asked by the teacher. The whole test procedure results in a situation where students and their teacher act as if the test is a relevant and objective measurement of the students' skills and knowledge.

Keywords: High stakes testing, performativity, school year 5, oral proficiency Swedish

LITTERATUR

Apple, M. 2004: Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism, and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12–44.

- Asplund Carlsson, M. & Lunneblad J. 2008: »När han är arg är han turkisk» *Identitetsskapande i Lin Hallbergs kompisboktrilogi*. EDUCARE, 1/2008, 7–23.
- Ball, S.J. 2003: The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S.J. 2004: *Education for sale! The commodification of everything?* (King's Annual Education Lecture University of London) <http://epicpolicy.org/files/CERU-0410-253-OWI.pdf> (209-04-10)
- Ball, S.J. 2006: *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Ball, S.J. 2008: *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Barker, C. & Galasinski, D. 2001: *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. London: Sage.
- Bartholdsson, Å. 2008: *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bernstein, B. 2000: *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, and critique*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Bunar, N. 2009: *När marknaden kom till förorten. Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund. Studentlitteratur.
- Burgess, R.G. 1984: *In the field: an introduction to field research*. London: Allen & Unwin.
- Chambers, A. 1986: *Book talk. Occasional writings on literature and children*. London: Harpercollins.
- Englund, T. 1996: *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Fairclough, N. 1995: *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fejan Ljunghill, L. & Svensson, S. 2006: *Motbok. Om det ideologiska sveket mot skolan*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Foucault, M. 1988: Technologies of the self. I L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (red): *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Granath, G. 2008: *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. (Göteborg studies in educational sciences 263) Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995: *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. 1994: *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hopmann, S.T. 2008: No child, no school, no state left behind. Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456.
- Hornberger, N.H. 2006: Nichols to NCLB: Local and global perspectives on U.S. language education policy. I O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M.E. Torres-Guzmán (red): *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lunneblad, J., Dance J.L. & Alexandersson, M. 2009: Trapped in the culture of performativity. Teaching English language learners in ethnic minority high school. *Comparative Education Review*. (submitted)
- Lunneblad J. & Asplund Carlsson M. 2009: De kommer från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 87–103.
- Menken, K. 2008: *English learners left behind: Standardized testing as language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sacks, P. 1999: *Standardized minds: The high price of America's testing culture and what we can do to change it*. Cambridge, MA: Perseus Books.

- Skolverket 2000: *Ämnesprov i svenska, engelska och matematik för skolår 5 vårterminen 2000. En redovisning av enkäter och elevresultat*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2006: *Hur gick det för femteklassarna på proven i engelska, matematik och svenska? Resultat från insamling av ämnesproven i årskurs 5 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2009: »Lärarnas kompetens viktig». *Nyhetsbrev*, 2/2009. http://www.skolverket.se/sb/d/2696#anchor_15259 (2010-05-17)
- Thomas, J. 1993: *Doing critical ethnography*. Newbury Park: SAGE.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan*. Stockholm: Fritze.