



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Utbildning och Demokrati*.

Citation for the original published paper (version of record):

Bagger, A. (2017)

Den flerspråkiga elevens nationella provdeltagande i matematik: diskursiva förutsättningar

Utbildning och Demokrati, 26(2): 95-111

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-70235>

Den flerspråkiga elevens nationella provdeltagande i matematik - diskursiva förutsättningar

Anette Bagger

MULTILINGUAL STUDENTS' PARTICIPATION IN NATIONAL TESTS IN MATHEMATICS – DISCURSIVE PREREQUISITES. This article explores discursive prerequisites in test-taking for second language learners with other mother tongues than Swedish. Four students were interviewed in 2016 during their final year of compulsory school. The results imply that multilingual students are positioned as disadvantaged within testing. This phenomenon is mainly situated in a competitive discourse with several subordinated discourses that further position the students: A discourse of justice positioned the students as being sorted or left behind, a discourse of handling the assessment positioned the students as caretakers and a discourse of future challenges positioned the students as struggling while learning, being capable to learn or facing positive challenges. The results imply that national testing is a personal and relational experience and gives rise to issues of legitimacy and equality. These issues should be considered in policy-making, the construction and the carrying out of tests as well as in the conclusions which are based on the results on individual, group and organisational levels.

Keywords: discourse, second language learners, assessment.

Lärares bedömning av elevers kunskaper har stor betydelse eftersom den visat sig påverka elevers fortsatta skolgång och utbildning (William 2010). Därför är det bra att det genomförs och genomförs forskning om bedömningsprocesser i matematik. Något som inte i lika stor utsträckning studerats är de diskursiva förutsättningarna för de processer som leder fram till de avslutande bedömningar som

görs i grundskolan. De avslutande bedömningarna får samtidigt stort genomslag i den allmänna debatten om skolans kvalitet och elevers kunskaper – genom ett fokus på slutbetyg, meritpoäng och nationella prov i matematik. Detta är bland annat synligt genom att nationell bedömning kan sägas användas som ett kvalitetsmått på utbildning i dagens skolpolitik (Lundahl 2009). Dessa omständigheter gör det sammantaget angeläget att förstå förutsättningarna för bedömningspraktiken. Det är då av vikt att lyfta fram andra aspekter än kvalitetsaspekten, något som också uttrycks i internationell forskning om elevers deltagande i och relation till matematiken och testande: “we urgently need a more relational form of assessment – one that prioritizes listening to pupils and promotes learning rather than labelling” (Hodgen & Marks 2009, s 41). Ett sådant perspektivbyte kan erbjuda nya sätt att förstå och utveckla bedömningspraktiken. Detta kan ske exempelvis genom att forskning fokuserar sociala dimensioner i elevers upplevelser av bedömning och testdeltagande (se t ex Bagger accepterat paper a). Denna studie kan bidra genom sitt fokus på sociala dimensioner av nationellt testande och genom att utgå från elevers upplevelser som källa till kunskap om deltagandet i det nationella provet i matematik. Forskningen placeras inom det socio-politiska området av det matematikdidaktiska fältet (Au 2008, Peters & Oliver 2009) och utgår från bland annat Rochelle Gutierrez’ (2013) antagande om att man genom att studera grupper som är förfördelade eller missgynnade kan finna nya förhållningssätt till och förståelse av matematikundervisningen och i just denna studie inom bedömningen i matematik.

Studien genomförs med elever med annat modersmål än svenska i fokus. De flerspråkiga elever som deltar i denna studie deltog i min avhandlingsstudie, *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret* (se Bagger 2015) då de gick det tredje skolåret 2010. Där framträdde en testdiskurs som var verksamhets- och tidsstabil men även en tävlingsdiskurs. Testdiskursen uttrycktes genom regler, rutiner och mönster för testtagande. Tävlingsdiskursen uttrycktes genom föreställningar om att elever rankas och sorteras utifrån den tid de använder under provet och det resultat de presterar (se även Silfver, Sjöberg & Bagger 2016). Föreställningen om provets sorterande funktion och negativ press uttrycktes oftare av – och om – den flerspråkiga eleven. Pedagogiska dilemman uppstod också oftare vad gällde den flerspråkiga elevens provdeltagande och då särskilt när denna behövde språkligt stöd vilket medförde att provets likvärdighet riskerades ställas mot elevens likvärdighet. Mot denna bakgrund är syftet med artikeln att bidra med kunskap om några av de diskursiva förutsättningarna för nationellt provdeltagande i matematik hos elever med annat modersmål än svenska i det nionde

skolåret. För detta ändamål har två frågor ställts: 1: Hur förhåller sig test- och tävlingsdiskursen i det nionde skolåret specifikt till eleven med annat modersmål än svenska? 2: Vilka positioner blir tillgängliga för eleven med annat modersmål i samband med dessa diskurser? I artikeln används begreppet *elever med utländsk bakgrund* i de fall Skolverkets statistik rapporteras. I övrigt används *elever med annat modersmål än svenska* vilket ofta, men inte alltid, avser samma elever som Skolverket benämner som elever med utländsk bakgrund. Begreppet *flerspråkiga elever* nyttjas också och avser då oftast elever som inte har undervisningsspråket som modersmål.

Områdesöversikt

Nationella prov förstås som situerade i ett klassrum, en skolas och ett lands unika utbildningshistoriska och kulturella kontext och influerade av den inriktning den internationella skolutvecklingen har. Detta kan exemplifieras inte minst genom den roll som de internationella kunskapsbedömningarna Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) och Programme for International Student Assessment (PISA) fått i debatten om elevers kunskaper, om skolans – och för den delen nationens – framtid. Rapporter från dessa undersökningar har ofta föranlett utredningar och förändringar av länders skolpolitik (Martens, Knodel & Windzio 2014) och använts som argument för ett utökat standardiserat testande (Dreher 2012). De standardiserade nationella testerna och de internationella utvärderingarna har styrande och reglerande funktioner, vilket kritiserats av forskare både i Sverige och internationellt (Grek 2009, Lunneblad & Asplund Carlsson 2012, Martens, Knodel & Windzio 2014). Standardiserade tester har också funnits inverka negativt på likvärdigheten, de demokratiska värdena och mångfalden (Dreher 2012). Lisbeth Lundahl (2016) pekar på något liknande, nämligen en spänning mellan en neoliberal styrning av skolan och skolans uppdrag att verka för social rättvisa samt att erbjuda elever utbildning som är likvärdig och håller hög kvalitet. Dessa omständigheter beskrivs även av andra forskare i det nordiska skolsammanhanget i termer av att neoliberal diskurser utmanar värden som rör likvärdighet genom en marknadsorientering av kvalitetsbegreppet (Antikainen 2006, Hudson 2011). Ett centralt verktyg i uppvisande av kvalitet är de nationella proven (Hudson 2011) vilket innebär att dessa prov behandlas som ett kvalitetsmått för utbildning (Lundahl 2009, Roth 2010). Låga prestationer tolkas i konsekvens av detta som lägre kvalitet, vilket i förlängningen innebär att andelen elever som inte når målen eller som endast når de lägsta nivåerna i

kunskapsbedömningarna används som ett mått på bristande kvalitet (Bagger 2016).

Christine Hudson (2011) har beskrivit att påvisandet av kvalitet och en verksamhet som är självreglerande utifrån mätningar ökar trovärdigheten hos utbildningsinstitutioner. I det svenska bedömnings-sammanhanget blir detta krav på självreglering synligt bland annat när den bedömande lärarens legitimitet ifrågasätts i utbildningspolitiska dokument genom att denne beskrivs som någon som behöver övervakas och styras för att säkra likvärdighet och kvalitet (Mickwitz 2015). Även om elevens deltagande i nationella prov syftar till att ”stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning, och ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå” (Skolverket 2017a), så utgör provsituationen en personlig upplevelse som kan få konsekvenser för individen. Grundskolans nationella prov i matematik påverkar dessutom elever och grupper av elever olika. Redan i det tredje skolåret uppträder detta fenomen i redovisningarna av provens genomförande och utfall. Elever med föräldrar som är födda utomlands är då överrepresenterade både bland de elever som undantas nationella prov och elever som presterar låga resultat (se ex Skolverket 2010, Skolverket 2011). Provresultaten i årskurs nio uppvisar samma tendens. En viktig skillnad är att det resultat som erhålls på provet i skolår nio har starka samband med det slutbetyg som ges i ämnet (Skolverket 2016a), vilka i sin tur reglerar behörigheten till gymnasiet. Som exempel kan nämnas att läsåret 2015/2016 saknade 8,2 procent av eleverna med svensk bakgrund behörighet till gymnasiet's allmänna program medan motsvarande andel elever med utländsk bakgrund och födda i Sverige var 13,2 procent. Motsvarande andel elever med utländsk bakgrund och födda utomlands som saknade gymnasiebehörighet var 32,2 procent (Skolverket 2017b). Matematik är samtidigt det ämne, efter svenska som andraspråk, där flest elever inte nått upp till det lägst godkända betyget – betyg E (Skolverket 2017c). Det scenario som skisseras kan beskrivas som en kunskapssegregation mellan grupper av elever i matematik, där framför allt elever med annat modersmål än svenska framträder som missgynnade. Nationella prov i matematik kan därmed sägas fungera som en grindvakt för fortsatt utbildning. Detta beskrivs av Lisa Björklund (2016) som att bedömning i matematik har ett reglerande dispositiv – vilket innebär att den reglerar och påverkar elevens framtid och utbildningsmöjligheter.

Åse Hansson (2011) menar att just ämnet matematik för med sig en särskild typ av pedagogisk segregation som behöver studeras ytterligare. Att ensidigt fokusera glappet i prestationer i bedömningssituationerna

är dock riskabelt eftersom det betonar problemen och dysfunktionerna utan att erbjuda lösningar eller visa på styrkor. Ett sådant förhållnings-sätt riskerar att förstärka stereotypa uppfattningar om förfördelade elever och motverka likvärdighet. Detta är vad som kan ske när media väljer uppseendeväckande rubriker som fokuserar på just detta glapp i kunskapsmätningarna (Gutiérrez 2013). Styrkor hos vanligtvis förfördelade grupper av elever kan osynliggöras med ett sådant fokus. Ett nationellt exempel på detta är svenska medias skildring av PISA-mätningarna. I praktiken bidrog eleverna med utländsk bakgrund till att Sveriges medelvärde inte sänktes utan höjdes 2015. Detta eftersom dessa förbättrat sina resultat i matematik mer än övriga elever, från PISA 2012 till PISA 2015 (Skolverket 2016b). En annan typ av osynliggörande av eleven med annat modersmål än svenska framträder i analyser av lärarinstruktionerna till ämnesproven i matematik i det tredje skolåret. Under åren 2010 till 2014 har elever i behov av språkligt stöd och därigenom flerspråkiga elever med annat modersmål än svenska och i behov av språkligt stöd blivit allt mer osynliga i texten. Eleverna benämns som några som bättre kan visa sina kunskaper verbalt och det beskrivs hur föräldrainsformation finns på flera språk. Omformuleringarna innebär indirekt att lärare har mindre tydliga instruktioner för att stödja eleven med annat modersmål än svenska om denna behöver språkliga anpassningar (Bagger, accepterat paper b).

Den allmänna debatten i Sverige pågår på intet sätt isolerad från eleverna. Forskning har visat att de budskap som kommuniceras bidrar till flerspråkiga elevers uppfattning att de har sämre möjligheter att lära i ämnet (Björklund & Norén 2015). I en annan svensk studie visade det sig att invandrarelever upplevde svenskhet som eftersträvansvärd för att lyckas i matematik (Svensson, Meaney & Norén 2014). En av anledningarna kan vara det som Jennie Sivenbring (2016) på visar i sin avhandlingsstudie, nämligen att språket och bristen på språkliga anpassningar i bedömningssituationer leder till exkludering. Exkluderingen från att delta på lika villkor beskrivs även av Eva Norén (2011) i termer av en *bara-svenska-diskurs* i provsammanhanget, något som exkluderar elever som har ett annat modersmål. Brister i det svenska språket används som argument av lärare när elever ska undantas från prov eller som förklaring till låga resultat på matematikprov (Björklund & Norén 2015). Bakgrundsfaktorn utländsk bakgrund kan även påverka möjligheterna att bli rätt bedömd i samband med nationella prov (Hinnerich, Höglin, & Johannessons 2014). Lärare har i tillägg till detta visat sig ha låga förväntningar på de flerspråkiga elevernas prestationer och betraktar flerspråkigheten som en brist (Parszyk 1999, Norén 2011). Detta är inte något specifikt svenskt fenomen, i Australien framförs liknande argument i den offentliga debatten. Elever

med språkkunskaper som påverkar resultaten negativt tillskrivs i den debatten ett lägre värde (Lange & Meaney 2014). I England har lärares uppfattningar om dessa elever visat sig påverka elevers möjlighet att få delta på provet, eftersom elever som kan dra ner resultatet undantas. Exkluderingen sker särskilt i de fall proven för med sig high-stakes eller skolan hålls ansvarig för dåliga prestationer (Rustique-Forrester 2005). Genom detta exkluderas elever ingående i vissa grupper från provdeltagande, vilket i förlängningen motverkar likvärdighet (Lester 2007, Peters & Oliver 2009). De ovan presenterade forskningsresultaten kan sammantaget beskrivas som att den makt som de samhälleliga diskurserna utövar över den flerspråkiga elevens provdeltagande blir internaliserad hos läraren.

Studiens teori och design

Artikeln utgår från Michael Foucaults tankar om positionering och diskurser (1997). Med diskurser avses i denna artikel de representationer av makt, kunskap och sanning som styr vad som kan sägas och göras och som därigenom disciplinerar individer (Foucault 1994). Diskurser kommer till uttryck i individers enskilda och kollektiva meningsskapande samtidigt som diskurser produceras och reproduceras och subjektpositioner tillgängliggörs. Uttalanden som elever gör förstås och analyseras därmed inte som åsikter utan som diskursiva representationer av makt, kunskap och sanning som kommer till uttryck genom individen (Hall 2001). De diskurser som aktiveras gör att vissa subjektpositioner blir möjliga eller meningsfulla för individer att ta eller få medan andra inte är det (Foucault 1993). Positioneringen förstås därmed som en ständigt pågående process som är beroende av samhälleliga och institutionella diskurser – som i detta fall rör kunskapsbedömningen i matematik och flerspråkiga elever – och som alltså positionerar subjekten, individerna. Individer positioneras dock inte bara passivt utan kan även gå i och ur tilldelade eller möjliga positioner genom att utöva agens och därmed göra motstånd mot diskurser. Detta kan benämnas om-positionering (Nealon 2008). En individ kan samtidigt inneha flera och ibland motstridiga positioner. Flera olika diskurser kan också aktiveras samtidigt och överskugga, stärka eller motverka varandra. De nationella proven studeras utifrån de tankar om examinationen som Foucault formulerat. Examinationens former utövar disciplinerande makt över individen genom att individer vet att de är bevakade och genom att det finns en strävan att visa på det avvikande för att sätta in tekniker för att normalisera det avvikande mot något eftersträvat (Foucault, Rabinow & Hurley 1977).

När den disciplinerande makten internaliseras kan det beskrivas som att individen blir självreglerande och använder självteknologier, men teknologierna kan också användas för att utöva agens och göra motstånd mot en diskurs (Foucault 1988). Med Foucaults diskursbegrepp är makt inte något som en individ besitter utan en relation mellan individer, mellan institutioner eller mellan individer och institutioner (Foucault 1994).

Urvalsstrategi, urval och etiska överväganden

Studien har, som tidigare nämnts, sin bakgrund i avhandlingen *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret* – en studie av implementeringen av de nationella proven i matematik i det tredje skolåret under åren 2010, 2011 och 2012. Under våren 2016 intervjuades fyra av de nu femtonåriga flerspråkiga eleverna som deltog som tredjeklassare under 2010. Intervjuerna genomfördes efter de nationella proven i matematik i nian, men innan eleverna fått slutbetyg – och efter att de gjort sina preliminära val till gymnasiet. Urvalsstrategin skedde utifrån ändamålsenlighet och tillgänglighet (Cohen, Manion & Morrison 2011). De elever som intervjuades skulle ha deltagit i avhandlingsstudien, ha erfarenhet av nationella prov under sin grundskoletid, ha gått på en skola där det fanns en hög andel elever med annat modersmål och själva vara flerspråkiga. Dessutom var det viktigt för att få en intervjusituation som ledde till rik och djup empiri, att eleverna kände sig trygga med att prata med en forskare om dessa potentiellt integritetskänsliga frågor. Det var därför en fördel att återvända till samma elever som jag besökt och intervjuat när de gick sitt tredje skolår. De elever som fortfarande bodde kvar sex år efter deltagandet 2010 i en av de flerspråkiga skolorna, som var flerspråkiga, närvarande de dagar jag besökte skolan – och dessutom villiga att delta i intervjuer om de nationella proven – omfattades av intervjuerna.

Samtliga informanter underrättades om studiens syfte, vad deras deltagande rörde, att medverkandet var frivilligt och möjligt att avbryta samt hur insamlat material skulle hanteras. Även vårdnadshavarna fick denna information. I de fall dessa samtyckte, behövde ändå eleverna ge sitt aktiva samtycke. Eleverna som intervjuades var alla 15 år gamla. *Fatima*, som tycker om matematik mycket, att hantera siffror och andra utmaningar som matematikämnet erbjuder, men har haft svårigheter med språket och med att förstå lästal. *Fatima* pluggar hårt i ämnet men upplever att hon inte får den utdelning hon hoppats på vad gäller betyget. Hon har under hela skoltiden haft betyget *E. Rose*, har

inte tagit matematiken på så stort allvar tidigare, tycker det är svårt med lästäl men roligt med algebra och satsar nu i nian på att höja betyget. Hon fick senare slutbetyget C. *Sarah* fick A i slutbetyg och har alltid haft väldigt lätt för matematik, tycker om de utmaningar som finns i att tänka på olika sätt och lösa problem. *Ali* har inte pluggat särskilt inför de nationella proven och är medveten om vilka områden i matematik som han tycker är svårare än andra. Han har som mål att komma in på gymnasiet och fick ett D i slutbetyg.

Metod för datainsamling och analys

Intervjuerna var semistrukturerade för att göra det möjligt för eleverna att delge så mycket som möjligt av sina erfarenheter (Kvale & Brinkman 2014). Även om åtskillig tid förflutit sedan intervjuerna i årskurs 3 mindes eleverna att jag besökt dem i samband med de nationella proven i årskurs 3. Intervjusituationen blev därför relativt trygg, något som stärktes av att eleverna inte hade något att förlora på vad de berättade. De var på det klara med att vad de sa inte skulle föras vidare till lärarna och inte heller kunde påverka deras betyg eller tid i skolan. De teman samtalet fördes kring rörde elevernas erfarenheter av provet, uppfattningar om varför man har dessa prov, hur proven går till och vad de ska leda till samt stöd i matematik och under provet. Analysarbetet av det transkriberade intervjumaterialet bestod av ett systematiskt undersökande av mönster och samband i de flerspråkiga elevernas berättelser utifrån forskningsfrågorna. Testdiskursen identifierades i elevernas uttalanden genom att eleverna gav uttryck för rutiner, regler och mönster för testtagande medan tävlingsdiskursen identifierades när elever pratade om snabbhet och att på något sätt vinna eller förlora (se Bagger 2015). Positioner identifierades i elevernas uttalanden när specifikt flerspråkiga elever positionerades genom exempelvis uttalanden om vad som gäller dessa elever eller berättelser om sådant de var med om, begränsades av eller hade möjlighet till.

Resultat och analys

I det följande åskådliggörs den test- och tävlingsdiskurs som aktiverades i de flerspråkiga elevernas berättelser om det nationella provet i matematik. Under varje diskurskategori presenteras även diskursiva förutsättningar för den flerspråkiga elevens deltagande genom underordnade diskurser som avgränsats samt de positioneringar som tillgängliggjordes och vad dessa innebar.

Testdiskursen och förutsättningar för den flerspråkiga elevens provdeltagande

Inom ramen för testdiskursen ska elever delta i provet på lika villkor, med rutiner och regler som är lika för alla. Situationer som krävde språkligt stöd i samband med de nationella proven i det tredje skolåret innebar ibland pedagogiska dilemman då provets likvärdighet ställdes emot elevens (Bagger, 2015). Dessa dilemman visade sig också i de uppföljande intervjuerna med elever i år nio i form av ett uttryckt behov av stöd vad gäller språket för att kunna visa kunskaper och därmed delta på ett likvärdigt sätt, men också genom att elever menade att provets regler innebar att ett sådant stöd inte alltid kunde ges. Ali relaterade till språkliga faktorer som gör att han kanske inte får samma förutsättningar att visa sina kunskaper: ”Visst det är ju matematiska ord och de ska man ju inte få hjälp med, men på något sätt borde man kunna få hjälp” (transkribering 005). Ali funderade också över kamrater som kunde ha behov av stöd med språket, men som egentligen är duktiga i matematik och hur viktigt det då är med stöd under just provet, ett stöd som inte kan ges: ”Han trodde det var något svenskt ord han bad om hjälp... och då när läraren kom sa hon ju det som stod, hon sa det bara högt ” (transkribering 005). Rose gav också uttryck för att just språket var en försvårande omständighet eftersom läsuppgifter oroade särskilt, något hon haft svårt med även annars i matematiken: ”Det har varit ganska såhär stressigt, alltså jag har varit ganska nervös inför det, för jag vet ju att det inte är så enk... för mig är ju inte matte jätteenkelt. Sedan så var jag ganska nervös för den där delen då det var en massa skrivuppgifter att man ska lösa dem” (transkribering 001). Även Fatima menar att läsningen var försvårande, vilket också hör samman med att det kan vara svårt att urskilja vad som är relevant information i uppgiften och vilka metoder man bör använda: ”Jag förstår ju bara på den uppgiften sedan kommer det en annan liknande och då måste jag fråga igen fast den uppgiften på frågan ju bara är vänd och så det är ju nästan likadant” (transkribering 002). Fatima ansåg att om man hade möjlighet att provas muntligt istället skulle detta problem få mindre effekt: ”ja att proven kunde vara muntliga också” (transkribering 002). Under själva provdeltagandet var tiden en stressfaktor som försvårade prestationen och hörde samman med språkligheten vilket Ali uttrycker genom att säga ”först tog man det lugnt, det gick bra, man läst uppgiften flera gånger, sedan bara nu är det bara en halvtimme kvar ... och man hade fortfarande jättemånga tal kvar” (transkribering 005). Om detta berättar också Rose, ”jag hann ju knappt läsa uppgiften för att tiden tog ju slut ... så det gällde att vara effektiv” (transkribering 001). Sarah och kamraten hade också

pratad om hur dennas bristande kunskaper kunde höra samman med de erfarenheter som kompiserna haft av matematikundervisningen på mellanstadiet och lärare som hon inte vågat be om hjälp. Elevernas sammantagna berättelser har här tolkats som att de upplever att flerspråkiga elever inte alltid kan visa upp sina kunskaper på ett riktigt sätt. Eleverna hänför detta till att provets regler och villkor begränsar de språkliga anpassningarna, vilket också skapar osäkerhet inför vad som testas och om kunskaperna i matematik kan framträda. I tillägg relaterar elever till tidigare erfarenheter av att inte få hjälp och tiden som en hindrande faktor i att visa upp kunskap. Den flerspråkiga eleven positioneras i test-diskursen i det nionde skolåret som en *missgynnad testtagare*. Detta kan kopplas till tidigare forskning som beskrivit hur elever kan bli exkluderade till följd av hur provet genomförs och när det brister i språkliga anpassningar (Sivenbring 2016) eller när det är en *bara-svenska diskurs* som råder (Norén 2011).

Tävlingsdiskursen och förutsättningar för den flerspråkiga elevens provdeltagande

Tävlingsdiskursen innebär att elever kan rankas, eller sorteras, till följd av sin prestation eller sitt testdeltagande vad gäller exempelvis tidsanvändning. I det tredje skolåret fanns en föreställning om provets sorterande funktion och dess inverkan på framtida möjligheter (Bagger 2015, Silfver, Sjöberg & Bagger 2016). Detta fanns också representerat i berättelserna hos eleverna i nian men nu inte längre som en föreställning om framtiden, utan som en krass verklighet. Detta eftersom det nationella provet i matematik påverkar betyget i matematik i det nionde skolåret (Skolverket 2016), vilket i sin tur påverkar elevernas möjligheter att välja program. Inte sällan uttrycktes en stress inför ovissheten om hur provet skulle påverka betyget och därmed framtiden. Exempelvis beskrev Ali stressen på följande sätt: ”Det är därför jag har legat lite vaken på nätterna såhär – svarade jag rätt på provet och vad skrev jag på den sista uppgiften ... om man har failat i matte, då är det kört för en” (transkribering 005). Det handlar alltså om något mycket större än provpoängen, menar Ali, att inte komma in på gymnasiet skulle vara något som hindrade själva livet: ”Det här är livet, det här är DET. Jag skulle bli väldigt besviken om jag inte klarar mig. Då skulle jag missa ett helt år. Jag vill inte vänta ett helt år på att livet ska fortsätta” (transkribering 005). Sarah, som själv hade högt betyg i matematik bekymrade sig av samma anledning för sin goda vän, som också hade annat modersmål än svenska och låg i riskzonen för att inte bli godkänd: ”Matte har ju påverkat henne ganska

mycket eftersom hon varit på gränsen hela tiden. Just eftersom hon riskerade att kanske inte komma in på gymnasiet och jättemånga av hennes lärare kom fram till henne och sa att hon borde gå om nian ... det finns ju IV ... att hon skulle gå där. Bara på grund av matten” (transkribering 000). Dessa uttalanden har inom ramen för tävlingsdiskursen tolkats som att eleven med annat modersmål positioneras som någon *vars framtid kan vara satt på spel*. Samtidigt som detta beskrivs som något djupt önskat, så finns en acceptans för att det är så det fungerar.

När eleverna var yngre tänkte de inte på allvaret på samma sätt även om den uteblivna hjälpen och stödet påverkade kamratens kunskaper i ett längre perspektiv. Också Fatima hade noterat ett stigande allvar genom att hon och kamraterna ju äldre de blev allt oftare pratade om betyg. Det var naturligt menade hon eftersom betygen har större betydelse i det nionde skolåret: ”vi pratade inte lika mycket om betygen då men allteftersom så började vi prata om det ... det är betygen som är viktigt inför gymnasiet och grejer” (transkribering 002). En aspekt av detta är att det fanns uppfattningar om att provets resultat skulle ha stor inverkan på betyget, därför blev poängen så avgörande. Ali säger exempelvis: ”Nationella prov, det är allt eller inget. Det kan ju vara att man kanske sänker sitt betyg” (transkribering 005) medan Rose menar att ”De är ju säkert ganska viktiga för det är ett ganska stort område som sammanställer allt, men de är ju inte så viktiga att de är hela betyget. De är inte hela betyget men de påverkar betyget” (transkribering 001). Sarah hade sett hur klasskamrater drabbades när det å ena sidan verkade som om proven kan sänka betygen men också besvikelse över en orättvisa eftersom eleverna detta år inte får någon chans att läsa upp betyget inför gymnasiet genom en sommarskola, något som man tidigare kunnat: ”För vissa som inte klarade provet sägs komma att få ett F (bedömts att inte ha nått kunskapskraven) medan vissa som fick jättebra på provet kommer att ... betyget kommer att höjas då ... Då (efter provet) sa de att du får jobba upp ditt betyg på sommarskolan och igår kom de och sa att det blir inte så” (transkribering 000). Dessa uttalanden sker inom ramen för tävlingsdiskursen där man kan bli bortsorterad till följd av prestationen eller tidsanvändningen. Betygen omtalas som mått på kunskaperna som genererats under hela skoltiden, men samtidigt som en produkt av lärarnas yrkesutövning såväl som de egna ansträngningarna. Det finns en logisk följd i att om man tagit ansvar, lärt sig, visat kunskap så får man det betyg man förtjänar. Detta har tolkats som att det finns en relaterad eller underordnad *diskurs om rättvisa* kopplad till tävlingsdiskursen. Denna rättvisediskurs tillgängliggör en position *av att bli bortsorterad eller att få tillträde*. Det går också att urskilja

en *diskurs om att hantera och förstå bedömningen*, där elever med annat modersmål än svenska menar att de kanske inte fått det stöd i undervisningen som behövs men också där elever positionerar sig själva och andra som *omsorgsgivare eller omsorgstagare*.

Eleverna relaterade sina uppmätta matematikkunskaper och möjligheterna att utvecklas i ämnet till sitt och andra elevers val inför gymnasiet. Fatima var beredd på den utmaning det innebar: ”Jag har tänkt gå gymnasiet, linjen samhälle och då vet jag att jag får vara beredd på att det blir matte som blir svårt” (transkribering 003). Ali däremot var medveten om vissa moment som han inte klarat i matematiken och funderade över om det skulle kunna hindra honom i gymnasiestudierna, samtidigt som han var fylld av tillförsikt inför möjligheten att erövra den kunskapen då den behövdes ”det jag är fortfarande lite osäker på, Pythagoras sats och så, och area och så ... jag är inte helt hundra på det ... men jag tror att när jag väl går gymnasiet så kommer jag att lära mig det, hur man räknar med area och så...” (transkribering 005). Sarah däremot har valt en linje med matematik för att hon tycker det är ett roligt ämne: ”Jag valde det lite för matten också för då får man läsa en mer mattekurs än i samhälle och det är jättekul” (transkribering 000). Inom ramen för tävlingsdiskursen visar sig en mångrostad berättelse som har det gemensamma draget att det finns en *diskurs om framtida utmaningar* som innebär att man gör strategiska val utifrån sin uppfattade kunskap och möjlighet till progression. Eleverna positioneras inom denna diskurs som *kämpande i sitt lärande, kapabla att lära sig, eller positivt utmanade*.

Avslutande reflektioner och implikationer

Testdiskursen som aktiveras när de flerspråkiga eleverna berättar om de nationella proven inbegriper att elevers uppmätta prestationer är ett mått på kvalitet i kunskaper, som i sin tur påverkar framtida valmöjligheter och möjligheter att lära. Det finns också bland eleverna en acceptans för provet som ett verktyg för att differentiera och sortera elever. Det nationella provet kan därför sägas både uppfattas som och verka som en gatekeeper, vilket också beskrivits av flera forskare (Au 2008, Björklund 2016). Testdiskursens regler och gränser om hur man kan få stöd, beskrivs bitvis som orättvis för de elever som har ett annat modersmål än svenska och behöver språkligt stöd. Dessa hinder att visa kunskap kan i förlängningen innebära att den elev som har stödbehov av språklig art indirekt sätter provets legitimitet i fråga. Med legitimitet avses här ”att något är berättigat, rättfärdigt

eller accepterat” (Lundahl & Tveit 2015, s 298). Kan dessa prov ge en riktig bild av flerspråkiga elevers kunskaper om de inte behärskar svenska tillräckligt väl? Elever som inte kan delta vid provet på grund av att de inte kan svenska är också i detta avseende elever som inte är legitima som provtagare i provsituationen.

Dessa omständigheter står i bjärt kontrast till att svensk skola har som mål att verka för både kvalitet och likvärdighet. Kvalitet och likvärdighet hanteras ofta som två olika storheter, även när de ses som länkade. Brister i likvärdighet hävdas ofta med stöd i skillnader i prestationer såsom uppmätt kvalitet medan sociala och personliga dimensioner av testandet inte tas i beaktande. De forskningsresultat som beskrivs i artikeln pekar på att nationella prov i matematik rör många andra aspekter än uppmätta poäng och uppvisade prestationer. Nationell bedömning inbegriper också högst personliga och relationella dimensioner, något som inte avspglas i debatten, i skolpolitiken eller i de rankinglistor som visas upp i kvällspressen till följd av provresultaten. En förhoppning jag har är att skolverksamheterna, skolpolitiken, och forskningen ska beakta frågor som gäller utvecklingen av kvalitetsaspekter för likvärdighet och samtidigt likvärdighetsaspekter i processen att värdera kunskapernas och utbildningens kvalitet (se även Bagger 2016). Detta skulle i praktiken leda till att det blir centralt att betrakta kvalitet och likvärdighet tillsammans i samband med de nationella proven, utifrån individers och grupper av individers förutsättningar att delta och visa kunskaper.

Referenser

- Au, Wayne W (2008): Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education* 29(6), 639-651.
- Antikainen, Ari (2006): In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229-243.
- Bagger, Anette (2015): *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå Universitet.
- Bagger, Anette (2016): Quality and equity in the era of national testing. The case of Sweden. I Julie Allan & Alfredo Artiles red: *The Routledge Yearbook of Education 2017, Assessment Inequalities*, s 68-88. London: Routledge.

- Bagger, Anette (accepterat paper a): "It is only a test" – social aspects of displaying knowledge in mathematics for Second Language Learners (SLL). CERME10. The Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Dublin.
- Bagger, Anette (accepterat paper b): Quality, equity and legitimacy in connection with national testing in Sweden. *Conference Proceedings to NOR SMA8, Kristianstad 2015*.
- Björklund Boistrup, Lisa (2016): Assessment in mathematics education: A gatekeeping dispositive. I Nina Bohlmann, Alexandre Pais & Hauke Straehler-Pohl, red: *The Disorder of Mathematics Education*, s 209-230. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Björklund Boistrup, Lisa & Norén, Eva (2015): *A school for all? Political and social issues regarding second language learners in mathematics education*. Proceedings of CIEAEM 67. Online HTTP: http://math.unipa.it/~grim/quaderno25_suppl_2.htm (Hämtad 10-04-2016)
- Cohen, Louise; Manion, Lawrence & Morrison, Kieth (2011): *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Dreher, Karen (2012): Tests, testing times and literacy teaching. *Australian Journal of Language and Literacy* 35(3), 334-352.
- Foucault, Michael; Rabinow, Paul & Hurley, Robert (1997): *Essential Works of Foucault, 1954-1984. Vol. 1, Ethics: Subjectivity and Truth*. New York: New Press.
- Foucault, Michael (1988): *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Luther H Martin; Huck Gutman & Patrick H Hutton, red. Amherst: Univ. of Massachusetts Press.
- Foucault, Michael (1993): *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: B. Östlings bokförlag.
- Foucault, Michael (1994): *Power*. London, UK: Penguin.
- Foucault, Michael (1997): *Discipline and Punish : The Birth of the Prison*. Harmondsworth, UK: Penguin, Peregrine Books.
- Grek, Sotiria. (2009): Governing by numbers: The Pisa "effect" in Europe. *Journal of Education Policy* 24(1), 23-37.
- Gutiérrez, Rochelle (2013): The sociopolitical turn in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education* 44(1), 37-68.
- Hall, Stuart (2001): Foucault: Power, knowledge, and discourse. I Margaret Wetherell; Stephanie Taylor & Simeon J. Yates, red: *Discourse Theory and Practice: A Reader*, s 72-81. London: Sage.
- Hansson, Åse (2011): *Ansvar för matematiklärande: Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.

- Hinnerich, Björn; Höglin, Erik & Johannesson, Magnus (2014): Discrimination against students with foreign backgrounds: Evidence from grading in Swedish public high schools. *Education Economics* 23(6), 660-676.
- Hodgen, Jeremy & Marks, Rachel (2009): Mathematical 'ability' and identity. A sociocultural perspective in assessment and selection. I Laura Black, Heather Mendick & Yvette Solomon, red: *Mathematical Relationships in Education*, s 31-45. New York: Routledge.
- Hudson, Christine (2011): Evaluation: The (not so) softly-softly approach to governance and its consequences for compulsory education in the Nordic countries. *Education Inquiry* 2(4), 671-687.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lange, Troels & Meaney, Tamsin (2014): It's just as well kids don't vote: The positioning of children through public discourse around national testing. *Mathematics Education Research Journal* 26(2), 377-397.
- Lester, Frank K. (2007): Culture, race, power, and mathematics education. I Frank 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. Charlotte: Information Age.
- Lundahl, Christian (2009): *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian & Tveit Sverre (2014): Att legitimera nationella prov i Sverige och i Norge: En fråga om profession och tradition. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19(4-5), 297-323.
- Lundahl, Lisbeth (2016): Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education* 11(1), 1-10.
- Lunneblad, Johannes & Asplund Carlsson, Maj (2012): Performativity as pretence: a study of testing practices in a compulsory school in Sweden. *Ethnography and Education* 7(3), 297-309.
- Martens, Kerstin; Knodel, Philipp & Windzio, Michael (2014): Outcomes and actors' reactions on internationalization in education policy: A theoretical approach. I Kerstin Martens; Philipp Knodel & Michael Windzio, red: *Internationalization of Education Policy: A new Constellation of Statehood in Education?*, s 1-34. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Mickwitz, Larissa (2015): Den professionella lärarens möjlighetsvillkor. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 24(2), 33-54.
- Norén, Eva (2011): 30 grade-eight Students: Discourse switch and bilingual students solving text problems in mathematics. I Richard Barwell; Philip Clarkson; Anjum Halai; Mercy Kazima; Judith Moschkovich; Núria Planas; Mamokgethi Setati-Phakeng; Paola Valero, & Martha Villavicencio Ubullús, red: *Proceedings of the ICMI Study 21 Conference: Mathematics Education and Language Diversity*, s 292-300. São Paulo: Brazil.
- Parszyk, Inge-Marie (1999): *En skola för andra: Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Peters, Susan & Oliver, Laura Ann (2009): Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* 39(3), 265-279.
- Roth Vallberg, Ann-Christine (2010): Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I Christian Lundahl & Maria Folke-Fichtelius red: *Bedömning i och av skolan: Praktik, principer, politik*, s 49-67. Lund: Studentlitteratur.
- Roos, Helena (2014): *Inclusion in mathematics in primary school – what can it be?* (Licentiatavhandling). Växjö: Linneuniversitetet.
- Rustique-Forrester, Elle (2005): Accountability and the pressures to exclude: A cautionary tale from England. *Education Policy Analysis Archives* 13(26), 2-41.
- Silfver, Eva; Sjöberg, Gunnar & Bagger, Anette (2013): Changing our methods and disrupting the power dynamics: National tests in third-grade classrooms. *International Journal of Qualitative Methods*, (12)1, 39-51.
- Silfver, Eva; Sjöberg, Gunnar & Bagger, Anette (2016): An 'appropriate' test taker. *Ethnography and Education* (11)3, 237-252.
- Sivenbring, Jennie (2016): *I den betraktades ögon: Ungdomar om bedömning i skolan* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- 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 (2016a): *Redovisning av uppdrag om relationen mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 6 och årskurs 9* (dnr: U2015/04701/S).

- Skolverket (2016b): *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik* (Rapport nr 450 i serien internationella studier). Stockholm: Skolverket.
- 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). Hämtad 31-08-2017 från <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=Siris:1:0>
- Svensson, Petra; Meaney, Tamsin & Norén, Eva (2014): Immigrant students' perceptions of their possibilities to learn mathematics: The case of homework. *For the Learning of Mathematics* (34)3, 32-37.
- Wiliam, Dylan (2010): An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I Heidi L. Andrade & Gregory J. Cizek, red: *Handbook of Formative Assessment*, s 18-40. Abingdon: Routledge.

