

**SOCK10: Kandidatuppsats, 15 HP**

**Seminariedatum: 2026-06-03**

# Tidiga nationella prov: kompensatoriskt verktyg eller förstärkande mekanism?

---

En utvärdering av syftet med en svensk utbildningsreform och dess konsekvenser för likvärdighet

Love Rask

---

**Handledare**

**Mimmi Barmark**



## Abstract

Arbetets art: Kandidatuppsats

Sidantal: 39

Titel: Tidiga nationella prov: kompensatoriskt eller förstärkande?

Författare Love Rask

Handledare: Mimmi Barmark

Datum: Vårterminen 2026

Sammanfattning: Nationella prov i låg- och mellanstadiet infördes i Sverige 2011 i samband med den nya läroplanen Lgr11. Syftet med proven var, framför allt i årskurs 3, att agera diagnostiserande och lokalisera elever i behov av extra stöd med målet att öka måluppfyllelsen och stärka likvärdigheten. Denna studie undersöker huruvida införandet av nationella prov i lägre åldrar har uppnått de syftena. Aggregerade sekundärdata över provresultat i årskurs 9 från tre år före- och tre år efter Lgr11 har sammanställts och analyserats för att hitta mönster på gruppnivå över tid. Total måluppfyllelse samt två bakgrundsvariabler, elevernas kön och föräldrarnas högsta utbildningsnivå, analyserades. För att undersöka reformens påverkan på likvärdighet ytterligare undersöktes progression i måluppfyllelse för två kohorter som genomgått grundskolan efter Lgr11 utifrån samma bakgrundsvariabler. Studiens resultat indikerar att införandet av nationella prov i lägre åldrar inte ökat den totala måluppfyllelsen, i stället har den sänkts efter reformen. Studien kan visa tydliga mönster gällande försämrad likvärdighet efter Lgr11, framför allt utifrån föräldrarnas utbildningsnivå. Resultaten visar även att skillnaderna mellan elever är minst i början av grundskolan, för att sedan öka och vara som störst i årskurs 9. Sammantaget indikerar studiens resultat att nationella prov inte har lyckats med syftena att öka måluppfyllelse och stärka likvärdigheten i skolan.

Nyckelord: Nationella prov, standardized tests, kompensatoriskt, compensatory, social reproduction, social reproduktion, kulturellt kapital, Bourdieu, likvärdighet, equity, prestationsfokus, grundskolan.

# Innehåll

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| 1. Inledning .....                            | 1  |
| 1.1 Bakgrund.....                             | 2  |
| 1.2 Syfte och frågeställningar .....          | 4  |
| 2. Teori.....                                 | 6  |
| 2.1 Social reproduktion.....                  | 6  |
| 3. Tidigare forskning.....                    | 9  |
| 4. Metod .....                                | 13 |
| 4.1 Datainsamling och urval .....             | 13 |
| 4.2 Analysmetod .....                         | 14 |
| 4.3 Variabler .....                           | 15 |
| 4.4 Metodologiska begränsningar .....         | 16 |
| 4.5 Etik.....                                 | 16 |
| 5. Resultat .....                             | 17 |
| 5.1 Måluppfyllelse före och efter Lgr11 ..... | 17 |
| 5.1.1 Differens svenska.....                  | 17 |
| 5.1.2 Differens svenska som andraspråk.....   | 18 |
| 5.1.3 Differens matematik.....                | 19 |
| 5.2 Progression av måluppfyllelse .....       | 22 |
| 5.2.1 Progression svenska.....                | 22 |
| 5.2.2 Progression svenska som andraspråk..... | 24 |
| 5.2.3 Progression matematik.....              | 26 |
| 5.3 Resultatsammanfattning.....               | 29 |
| 6. Slutdiskussion .....                       | 31 |
| 7. Referenser .....                           | 33 |

# 1. Inledning

För över 50 år sedan påvisade Bourdieu (1970/1977) att skolan är en central arena för reproduktion av social ojämlikhet genom att utbildningen utgår från, och på så vis förutsätter, den dominerande medel- och överklassens kulturella kapital och dispositioner. Att utbildningen baseras på den dominerande klassens kulturella kapital uppfattas som självklart och en lyckad skolgång ses som ett bevis på elevens hårda arbete och begåvning snarare än ett resultat av hennes socioekonomiska bakgrund (Stahl & Mu, 2022). Men enligt Bourdieu sträcker sig effekterna av klasstrukturen i skolan även längre än så, då den dominerade klassen internaliserar bilden av att ett visst kulturellt kapital krävs för att lyckas i skolan och att utbildningen inte är för dem. Detta leder till att de siktar lägre vad gäller utbildningsnivå och anstränger sig mindre för att få höga betyg i skolan (Stahl & Mu, 2022). Skolan blir på så vis en dold selektionsprocess som förstärker de samhällseliga strukturerna och försvårar social mobilitet för elever från de lägre klasserna, vilket befäster etablerade sociala strukturer.

Skolans omständigheter har förändrats mycket sedan Bourdieus tid, och i svensk kontext ser utmaningarna såklart annorlunda ut. Men faktum kvarstår att även idag är faktorn med enskilt störst effekt på ett barns skolgång fortfarande föräldrarnas socioekonomiska bakgrund (OECD, 2023; Skolverket, 2025). Med syfte att uppnå en likvärdig skola har den svenska skolan ålagt sig uppdraget att agera kompensatoriskt genom att ge alla elever, oavsett utgångspunkt och bakgrund, lika möjlighet att nå resultatmålen samt möjligheten att utvecklas maximalt utifrån sin förmåga (Skollag 2010:800, 3 kap. 2 §). Åtgärderna är dels en rad övergripande mål, dels mer specifika åtgärder och bidrag riktade mot särskilt utsatta elever, elevgrupper och skolor. Flera rapporter har under senare tid kommit ut och visat på brister i utförandet av uppdraget, samt att många av de ekonomiska åtgärderna som införts inte har lyckats utjämna skillnaderna (Sauermann & Rosenquist, 2025; Skolinspektionen, 2021).

En del i svenska skolans utförande av det kompensatoriska uppdraget har bestått i satsningar på att tidigt identifiera elever i behov av stöd, för att sedan sätta in riktade åtgärder för eleverna. En stor sådan ansats gjordes 2009 när nationella prov infördes i årskurs 3 med syftet att ha en likvärdig måttstock för att utvärdera och identifiera elevernas behov av stödinsatser. Detta innebar ett skifte i svensk skolpolitik då det innebar en upprivning av den tidigare filosofin om att inte ha bedömningsmål i lågstadiet. Införandet av nationella prov i årskurs 3 åtföljdes tre år

senare, i och med skolreformen Lgr11, av slutbetyg i mellanstadiet samt ett nytt nationellt prov även i årskurs 6, vilket skulle agera betygsgrundande och diagnostiserande (Regeringen, 2008). Genom Lgr11 befästes de nationella provens diagnostiserande roll och syfte i utförandet av det kompensatoriska uppdraget, ett syfte som proven har än idag (SOU 2025:18).

## 1.1 Bakgrund

Den svenska skolan har de senaste decennierna genomgått en rad stora förändringar vad gäller styrning, policy och kunskapsutveckling. Fram till mitten av 90-talet präglades svensk skola av en stark centralisering och ett stort statligt inflytande och klassades som ett av världens högst presterande- och likvärdiga skolsystem (Kornhall & Bender, 2019). Men under 00- och 10-talet genomgick svensk skola en drastisk förändring vad gäller resultat i en rad olika kunskapsmätningar samt likvärdighetsundersökningar (Ringarp, 2016; Skolverket, 2009). I och med en ny mitten/högerregering i början på 90-talet gjordes en rad stora förändringar i utbildningssystemet som fokuserade på decentralisering, privatisering, marknadsanpassning, autonomi samt New public management (NPM). Sverige gick på några år från att vara ett av EU:s mest centraliserade utbildningssystem, till ett av EU:s mest decentraliserade utbildningssystem (Jarl, 2025; Lundahl, 2002). Många forskare har kopplat reformerna under tidigt 90-tal till den ökade segregationen, försämrade likvärdigheten och sjunkande resultaten i kunskapsmätningar som präglat svensk skola de senaste två decennierna (Jarl, 2025; SOU 2025:19; Yang Hansen & Gustavsson, 2018).

Som reaktion på de sjunkande resultaten i internationella kunskapsmätningar har de flesta reformer inneburit, i NPMs anda, olika typer av "kvalitetskontroller" i form av prestationsmätningar. Fler och oftare prov samt betyg i lägre åldrar har stadigt införts för att möjliggöra utvärdering av både elever och skolor (Jarl, 2025). Den negativa utvecklingen i svensk skola nådde sin kulmen i början av 10-talet när Sverige hade de sämsta resultaten i de internationella kunskapsmätningarna någonsin. Den dåvarande höger/mitten regeringen genomförde som följd av detta nya stora förändringar i skolsystemet. En ny målorienterad läroplan för grundskolan (Lgr11), ett nytt betygssystem samt nationella prov och betyg i lägre åldrar än tidigare infördes, vilket innebar ett ökat prestationsfokus i svenska skolan. Det ökade fokuset på bedömning och betygskriterier som Lgr11 införde har kritiserats för att ge för stort fokus på att undervisa för att klara kriterier och prov, i stället för att fokusera på grundläggande kunskaper i undervisningen (SOU 2025:19).

Ökat prestationsfokus i låga åldrar i form av högingsprov och tidig betygsättning har även kritiserats från ett beteendepsykologiskt perspektiv. Flera studier har i svensk kontext använt Lgr11 för att undersöka hur elevers mentala hälsa påverkas av ökat prestationsfokus. I studierna lyfts de tidiga åren i skolan fram som extra känsliga när det kommer till mental hälsa och utsatthet för yttre press. Studierna kunde bland annat visa att elever efter reformen hade en ökad risk för mental ohälsa, framför allt internaliserande diagnoser såsom depression och ångest, men även att elevers akademiska självförtroende och känsla av tillhörighet försämrades (Cashman, 2025; Hökberg & Lindgren, 2023; Linder et al., 2025). Vidare tyder resultaten från flera studier att vissa elevgrupper påverkas mer än andra av dessa typer av reformer, och vad gäller mental ohälsa verkar unga flickor vara särskilt utsatta (Hökberg et al., 2021; Linder et al., 2025). För marginaliserade och lågpresterande elever, vilka ofta är målgruppen för dessa typer av reformer, kan man förvisso se en ökning i skolkännsvar, men även störst nedgång i det akademiska självförtroendet samt känslan av tillhörighet i skolan jämfört med andra grupper. Vidare har det även påvisats en ökning i anmälningar av olämpligt beteende som kan leda till avstängningar bland dessa elever som följd av ökat prestationsfokus (Holbein & Ladd, 2017; Hökberg & Lindgren, 2023).

I takt med fortsatta problemrapporter under sena 2010-talet samt början på 2020-talet rörande kunskapsmätningar, ökad segregation och försämrad likvärdighet har olika mindre skolreformer genomförts för att stärka den svenska skolan. Reformerna kritiserats i de omfattande skolutredningar som gjordes 2025 (SOU 2025:18, 19 & 44) för att inte bryta tillräckligt mycket mot den målorienterade inriktningen som reformerna 1994 och 2011 gett skolan, och därför inte förändra tillräckligt mycket för att lösa problemen (SOU 2025:19). Reformerna föreslår även en rad omfattande förändringar, bland annat ett nytt betygssystem, en ny läroplan samt ett nytt syfte för nationella prov (NP), vilka i stor utsträckning regeringen har gått vidare med och förväntas träda i kraft 2027 (Regeringen, 2026). Särskilt relevant för studien är förslaget i SOU 2025:44 att ersätta NP i årskurs 3 med nya bedömningsstöd, då proven inte uppfyller sitt syfte som diagnostiserande verktyg. Vilket är ett förslag som regeringen har gått vidare med men som ännu inte trätt i kraft (Regeringen 2025).

Den svenska skolan verkar nu återigen stå inför stora omvälvande förändringar, med ny läroplan, nytt betygssystem och flera förändringar vad gäller nationella proven med syfte att få

bukt på de sjunkande resultaten och den försämrade likvärdigheten (Regeringen, 2026). De nationella proven i årskurs 3 döms nu ut på exakt de grunder som de infördes på under Lgr11, det diagnostiserande syftet (SOU 2025:44). Däremot förändras syftet för NP i årskurs 6 från att främst vara betygsgrundande till att i stället bli diagnostiserande då betyg i årskurs 6 nu tas bort (SOU 2025:19). Det tycks alltså finnas motstridiga bilder om huruvida nationella prov fungerar som diagnostiserande verktyg för att lokalisera elever i behov av stöd och på så vis kan stötta det kompensatoriska uppdraget och stärka likvärdigheten i svensk skola.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Mot den bakgrunden ämnar den här studien undersöka hur införandet av nationella prov i låg- och mellanstadiet har påverkat måluppfyllelse i årskurs 9. Detta som en ansats att utvärdera om nationella prov fungerar som ett diagnostiserande verktyg och kan stötta det kompensatoriska uppdraget. Om NP fungerar som diagnostiserande verktyg borde det synas genom ökad genomsnittlig måluppfyllelse, framför allt hos lågpresterande elever. Ansatsen får extra tyngd mot bakgrunden av den forskning som gjorts kring de negativa följder som ökat prestationsfokus för med sig i dessa åldrar. Att undersöka om dessa typer av prov faktiskt bidrar till ökad måluppfyllelse, framför allt för marginaliserade och lågpresterande elever, blir extra viktigt när de verkar medföra reella risker i välmående för eleverna.

Utifrån studiens syfte ställs tre (3) frågeställningar upp:

- (1) Ökar eller minskar måluppfyllelsen på nationella proven i årskurs 9 efter införandet av nationella prov i lägre årskurser?
- (2) Ökar eller minskar likvärdigheten i måluppfyllelsen, gällande köns- och klasskillnad, på nationella proven i årskurs 9, efter införandet av nationella prov i lägre årskurser?
- (3) Ökar eller minskar likvärdigheten vad gäller köns- och klasskillnad under grundskolans gång?

Med likvärdighet i skolan syftar studien till det kompensatoriska uppdragets mål att utjämna de skillnader som finns vad gäller skolprestation mellan elevgrupper. En likvärdig skola blir på så vis en skola som aktivt ger extra stöd till lågpresterande elever för att utjämna skillnaderna. Studiens tolkning av likvärdighet blir således en likvärdighet i utfall och inte i möjlighet. Detta är nödvändigt då skolans utgångspunkt inte är likvärdig i möjlighet, då den utgår från den dominerande klassens habitus och kulturella kapital (Nash, 1990).

Med klasskillnad syftar studien till utbildningsnivå hos föräldrarna. Studien är medveten om att detta är en snäv definition av klassbegreppet och inte fångar alla relevanta aspekter av klass. Föräldrars utbildningsnivå och kulturellt kapital är dock den viktigaste aspekten av klassbegreppet när det kommer till prestation i skolmiljö, så för studiens syfte anses definitionen tillräckligt uttömmande.

## 2. Teori

I följande avsnitt presenteras studiens teoretiska bakgrund, samt vilka konsekvenser det får för analysen och studien i helhet. Det teoretiska avstampet för studien är i Bourdieus teori om social reproduktion, förstådd genom Nash (1990), Stahl & Mu (2022) och problematiserad genom Atkinson (2012). Teorin visar på vikten av skolan i socialiseringsprocessen och belyser klassbakgrund som avgörande för en lyckad skolgång.

### 2.1 Social reproduktion

Teorin om social reproduktion i skolan är, om än mångfacetterad, en socialiseringsteori som undersöker hur dispositioner och beteenden skapas och befästs i den sociala världen, vilka får reella konsekvenser för prestationer i utbildningen (Stahl & Mu, 2022, 2). Bourdieu ser skolan som den mest centrala instansen för social reproduktion i det moderna samhället, där den dominerande klassens kultur befästs och särskiljer elever i tre olika klasser; den dominerande, den dominerade och "petite bourgeoisie", eller medelklassen (Atkinson, 2012, 751; Nash, 1990, 435). Han bygger upp sin teori utifrån att varje individ har olika kapitaltillgångar i form av ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital som antingen är medfött eller tillskansat under livets gång. Ekonomiskt och socialt kapital kan förstås som ungefär vad det låter som, ekonomiska tillgångar och tillgång till sociala nätverk och kontakter. Kulturellt kapital är lite mer abstrakt och kan existera på tre olika sätt: (1) i institutionaliserad form, exempelvis i form av utbildningsnivå, (2) i objektifierad form genom kulturellt gods, och slutligen som (3) förkroppsligade dispositioner eller handlingsmönster, exempelvis språkliga resurser, smak, manér etcetera. Precis som ekonomiskt kapital kan omvandlas till andra typer av tillgångar (mark, fastigheter etcetera) för att öka i värde, kan alla typer av kapital även omvandlas med målet att öka kapitaltillgångar och på så sätt vinna makt, ekonomiskt kapital kan bli kulturellt kapital, kulturellt kapital kan generera socialt kapital och så vidare (Nash, 1990, 432). Detta sätter utbildningssystemet i centrum för Bourdieus maktanalys, då den är den största institutionen för generation av kulturellt kapital.

Enligt Bourdieus teori sker socialiseringsprocessen i två steg. Först skapas ett habitus baserat på kulturen i uppväxtmiljön utifrån klasstillhörighet, ekonomiskt- och kulturellt kapital i familjen etcetera, vilket ses som den primära socialiseringen. I skolan påbörjas den sekundära socialiseringen där ett specifikt habitus produceras, nämligen den dominerande medel- och

överklassens habitus baserat på deras kulturella kapital (Stahl & Mu, 2022, 4). Habitus är teorins nyckel för att undvika strikt determinism, och bör förstås som internaliserade handlingsmönster och dispositioner vilka speglar den struktur som individen socialiseras i. Likt ett mynt har habitus två sidor, dels formas det av samhällets strukturer såsom klass, genus och utbildnings- och familjebakgrund, dels styr det även individens handlingar, vilket i sin tur reproducerar samhällets strukturer. På så sätt förmedlas samhällets strukturer genom individens habitus och tillbaka igen, vilket öppnar upp för individens handlingsutrymme och förändring i socialiseringen genom ett förändrat habitus på individnivå (Atkinson, 2012; Nash, 1990, 433–434).

För Bourdieu är skolan varken en kulturellt neutral zon eller en passiv förstärkare av familjegivet habitus, utan den mest centrala skaparen av den dominerande klassens kultur och dess specifika habitus. Skolan har på så sätt makten att forma medvetandet och skapa ett habitus som går emot det av familjen socialiserade habituset (Nash, 1990, 435). Eftersom skolan utgår från den dominerande klassens kultur legitimeras dess habitus som “naturligt” och “rätt” vilket gör att skolan bemöter elever med olika habitus på olika sätt. När en elev innehar den dominerande klassens habitus så tolkas denne av skolan som “redo” att lära sig och tillskansa sig kunskap, medan elever med den dominerade klassens habitus uppfattas sakna den kulturella kapacitet som krävs för att lära sig. Detta innebär ett avvisande av dessa elevers habitus, som för att få tillgång till utbildningen först måste anpassa sig och lära sig ett nytt habitus för att få tillgång till undervisningen. Detta avvisande för ofta med sig, som enda rationella handling, en typ av tillbakadragande från undervisningen för dessa elever. För Bourdieu ligger alltså skolans misslyckande i dess strukturella vägran att anamma en typ av “universal pedagogik” som inte förutsätter ett visst kulturellt kapital och habitus, och som kan möta även mindre privilegierade elever (Nash, 1990, 436).

Kortfattat är Bourdieus teori om social reproduktion en teori om uteslutning, där skolans pedagogik och praktik baseras på den dominerande klassens kultur och habitus vilket avvisar elever utan “rätt” habitus från undervisningen och då även åtkomst till kulturellt kapital (Nash, 1990, 440). När elever från den dominerande klassen börjar skolan möter de en överensstämmelse mellan familjens habitus och skolans, och deras dispositioner, tankesätt och språkliga resurser premieras. När arbetarklassbarn börjar skolan möts de däremot av en dissonans vad gäller uppväxtens habitus och dispositioner, vilka nedvärderas och anses

bristande (Stahl & Mu, 2022, 8). Att de dominerade eleverna i regel har lägre betyg och utbildningsnivå är inte enbart ett resultat av missgynnande strukturer, utan även ett resultat av att eleverna internaliserar en bild av att utbildningssystemet, eller de jobb som hög utbildning leder till, inte är till för dem. På så vis blir det ett rationellt val hos dessa elever att inte söka vidare utbildning eller sikta på högre betyg, då de ändå inte känner sig som en del i det resultat dessa ansträngningar innebär (Nash, 1990, 449). Detta innebär en dubbel exkludering av eleverna som saknar skolvärldens habitus och rätt kulturella kapital. Dels strukturellt genom att ett visst habitus förutsätts i undervisningen, dels kulturellt genom ett aktivt tillbakadragande av de dominerade eleverna då de inte hör hemma i kulturen.

Valet av Bourdieus teori om social reproduktion innebär att studien inte ser på skolan, eller provtillfällen, som neutrala, utan som bärare av en viss kultur och habitus som reproducerar vissa sociala strukturer, vilka gynnar eller missgynnar olika elevgrupper. Det begränsar även studien till enbart strukturella förklaringar vad gäller elevers måluppfyllelse vilket kan uppfattas som avsaknad av agens och handlingsutrymme för individen. Men som Atkinson (2012) visat så är agens förenligt med Bourdieus teori om social reproduktion, då den är öppen för avvikelser men påvisar att social reproduktion är det mest sannolika utfallet.

### 3. Tidigare forskning

Följande avsnitt redovisar för relevant forskning på det aktuella området. Då studien fokuserar på hur införandet av nationella prov (NP) i låga åldrar påverkar måluppfyllelse placeras den i en tydlig svensk kontext. Den svenska utbildningsmodellen med fokus på lärarcentrerad bedömning i kombination med NP i låga åldrar är relativt unik jämfört med jämförbara länder (SOU 2025:18). Detta innebär att internationell forskning sällan speglar verkligheten som studien är satt i. Även i svensk kontext är forskning på effekter och konsekvenser av de nationella proven ett relativt outforskat område med tanke på hur centralt det är i det svenska utbildningssystemet, och i förlängningen samhället och demokratin (Lundahl, 2017). En rad offentliga utredningar har utförts rörande nationella provet, men de har mestadels fokuserat på hur provbetyg överensstämmer med slutbetyg. Detta gör studiens ansats, att utvärdera dess kompensatoriska möjligheter ur ett likvärdighetsperspektiv, till ett relativt outforskat område. Däremot finns viss internationell forskning på standardiserade prov och dess påverkan på elever, vilka kommer att beröras.

En för studien relativt närliggande studie gjordes av Tienken et al. (2017) som undersökte kopplingen mellan socioekonomisk bakgrund (SES) och elevers prestation på standardiserade prov i mellanstadiet på flera skolor i New Jersey. Det undersöktes genom en algoritm som använde data kring skolornas SES från offentliga register för att förutse hur många procent av skolornas elever som skulle bli godkända kontra underkända. Resultatet visade att algoritmen med hjälp av endast tre variabler, rörande inkomst och akademisk bakgrund, korrekt kunde förutse skolornas resultat i 70–78% av fallen under en treårsperiod (Tienken et al., 2017, 10).

Med resultaten ifrågasätter studien användandet av resultat från standardiserade prov som underlag för att utvärdera, ranka eller evaluera skolors och lärares arbete, eftersom stor del av provresultaten verkar bestämmas av bakomliggande faktorer utanför skolan (Tienken et al., 2017, 11–12). Resultat på standardiserade prov, såsom NP, tycks alltså på gruppnivå i hög utsträckning bestämmas av bakomliggande faktorer. Det ställer i fråga huruvida det är rimligt att använda resultat från NP som ett diagnostiserande verktyg, då proven endast verkar bekräfta vad tidigare forskning redan visat; att SES är det som påverkar elevers resultat i skolan mest (OECD, 2023; Skolverket, 2025:19).

I svensk kontext har Bagger (2015) undersökt bakomliggande faktorer påverkan för NP i matematik i tredje klass. Hennes doktorsavhandling bygger på fem rapporter som fokuserar på elever i behov och deras uppfattningar av provsituationen. Rapporterna porträtterar en situation där alla elever långt ifrån har likvärdiga förutsättningar att prestera i matematikämnet, men även på NP i matematik. Elevens ursprung, klass och kön är alla faktorer som påverkar. Avhandlingen menar att det finns tydliga strukturella faktorer i skolsystemet som missgynnar vissa elever och placerar vissa elevgrupper i behov av stöd oftare än andra (2015, 4–5). Vidare visar avhandlingen tydliga tendenser på att elever i behov av stöd inte alltid upptäcks eller inte får det stöd de behöver vid provtillfällena. Det kopplas dels till resursbrist, dels till provets grundförutsättningar, nämligen att provet brister i språklig tillgänglighet vilket missgynnar elever med annat modersmål och/eller utrikesfödda föräldrar (2015, 83–84). Bagers resultat lyfter frågan hur likvärdiga de nationella proven faktiskt är, och huruvida de, i linje med skolsystemet i helhet, förutsätter ett visst kulturellt kapital för lyckas, och på så vis strukturellt missgynnar vissa elevgrupper.

I linje med Bagers resultat rörande uteblivet stöd för elever, visade Skolverkets rapport *utvärdering av betyg från årskurs 6* (2017) att registerdata från innan och efter Lgr11 inte visade någon ökning av stödinsatser efter införandet av betyg i årskurs 6. Undersökningen visade att 90% av lärarna redan innan reformen kände sig trygga i sina förmågor att diagnostisera elever i behov av stöd, men också att betygen underlättade förståelsen av elevernas kunskapsnivåer. Reformen tycks alltså ha tydliggjort det kompensatoriska uppdraget för lärarna, men bedömningskunskaperna fanns redan innan reformen, menar rapporten. Men den förbättrade kompensatoriska uppföljning som förväntades ske av elever med låga betyg i årskurs 6 verkar alltså inte ha inträffat (2017, 77–78). Vidare lyfts också att elever generellt tycks bli motiverade av att få betyg och klara av proven, men att motivationen dock gäller att uppnå målen, och inte att tillskansa sig ny kunskap. Detta problematiseras även genom att de motiverande aspekterna av betyg verkar vara starkast bland de elever som redan har god måluppfyllelse, och riskerar att vara demotiverande för lågpresterande elever (2017, 79).

Problemet med uppföljning pekar även Skolverkets (2019) rapport på där de undersöker effekterna av NP i årskurs 6 och 9. Både lärare och elever vittnar om att det saknas tydliga riktlinjer om hur det kompensatoriska uppdraget ska utföras kopplat till nationella provet. Vidare visar rapporten att det generellt saknas rutiner för uppföljning av provresultaten. En

anledning till att åtgärderna uteblir tycks vara att proven ligger för sent på året, så att uppföljning och åtgärder inte hinns med. De lärare som var mest positiva till det nationella provets kompensatoriska möjligheter var de som följde eleverna från årskurs 6 till 9, där fungerade provens formativa syfte relativt bra. Den uppföljning som gavs till eleverna kring provresultaten var oftast centrerade kring eventuella avvikelser mellan provresultat och slutbetyg, och inte som utgångspunkt för formativa processer (2019, 79–80, 85–86).

Skolverkets båda rapporter lyfter för studien relevanta aspekter då de visar på problem med uppföljningen och bristande rutiner efter att elever i behov av extra stöd har identifierats. Men även att lärarna hade kompensatoriska bedömningskunskaper innan reformen och kände sig trygga i att diagnostisera elever. Den första rapporten lyfter också problem med motivationen av den högre pressen, där de svaga eleverna, de man vill diagnostisera och ge extra stöd, demotiveras av ökat prestationsfokus. Slutligen pekar den andra rapporten på problem med provens utformning vad gäller det kompensatoriska syftet då det framför allt är utformat för summativ bedömning och inte för formativ bedömning.

Ytterligare kritik av nationella provens många olika syften har riktats från Lundahl (2017) och Arensmeier & Lennquist Lindén (2017). Lundahl lyfter att ett prov utformat för formativ bedömning, alltså i kompensatoriskt syfte, inte kan se ut på samma sätt som ett prov utformat för summativ bedömning, alltså betygsgrundande. Nationella provets tidpunkt och utformningen är linje med det som i bedömningsteori kallas performativitetsmodellen, och är alltså summativt inriktat. Att kombinera detta med kompetensmodellen, alltså formativt inriktade prov, är i princip omöjligt, menar Lundahl (2017, 9, 13) och är inte något som lyckas i nuvarande utformning av NP.

Arensmeier och Lennquist Lindén (2017) undersökte provens styrningsprinciper och fann två huvudsakliga; ett av bemyndigande till lärarna där självbestämmande och autonomi förespråkas, och ett av granskning av proven, eleverna och lärarnas bedömning. Dessa två styrningsprinciper blir motstridiga i lärarnas arbete, då den första frigör lärarens autonomi, och den andra ifrågasätter och begränsar den. Lärarna i studien var över lag positivt inställda till provens möjliggörande av likvärdig bedömning, och proven innebar ett bekräftande moment i deras arbete. Däremot kritiserades proven ur undervisningssynpunkt, då lektionerna i stor del styrs av proven och utformas för att eleverna ska nå målen i proven (2017, 67–68).

När det kommer till samband mellan resultat på NP och senare gymnasiebehörighet undersöktes detta i en studie av Vimefall et al. (2023) på uppdrag av Sveriges Kommuner och Regioner. De följde en elevkohort som gjort alla NP i grundskolan (årskurs 3, 6 och 9) i svenska och matematik och undersökte sambandet mellan resultaten från årskurs 3 och 6 och elevernas gymnasiebehörighet samt slutgiltig gymnasieexamen (2023, 15). Resultaten visar ett tydligt samband mellan antal godkända delprov i årskurs 3 och framtida skolframgång. Av de elever som i årskurs 3 klarade alla åtta delprov i svenska var nästan alla (93%) behöriga till ett internationellt gymnasieprogram i slutet av årskurs 9. För elever som klarade tre delprov färre var bara drygt hälften (58%) av eleverna behöriga. I matematik är siffrorna liknande, men med något högre behörighetsgrad för de elever som klarar färre delprov, vilket indikerar hur viktiga språkkunskaperna är för att klara av skolan, lyfter författarna (2023, 29).

Studien undersökte även hur en förbättring av provresultat mellan årskurs 3 och 6 samvarierade med senare gymnasiebehörighet. Resultaten visar att en ökning med en enhet i differens mellan provresultat i årskurs 6 och 3 höjde sannolikheten för gymnasiebehörighet med 0,06 för genomsnittseleven. Vid kontroll av bakgrundsvariabler blev sannolikheten över lag högre för lågpresterande elever att uppnå gymnasiebehörighet vid en enhets differensökning. Vidare undersökte studien vikten av föräldrars utbildningsbakgrund och visade att elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning hade 0,08 högre chans att ha gymnasiebehörighet jämfört med de utan föräldrar med eftergymnasial utbildning (2023, 32).

Den tidigare forskningen tecknar en bild av att nationella proven är omgärdade av problem gällande dess många, ofta motstridiga, syften samt bristande uppföljning gällande stödinsatser. Nationella provens bidrag till det kompensatoriska uppdraget blir således svårtolkat, då problemen kan ligga i stödinsatserna och inte provens diagnostiserande roll. Vidare tycks själva provtillfället inte vara helt likvärdigt då det verkar förutsätta ett visst kulturellt kapital samt i stor utsträckning verkar kunna förutses av SES. Däremot finns det en stark koppling mellan resultaten på NP i årskurs 3 och elevers senare gymnasiebehörighet, vilket visar på vikten av att fånga upp elever tidigt. Men det pekar även på att skolan inte lyckas förändra de skillnader som finns i början av skolan, vilket ökar vikten av vilken bakgrund eleverna har ytterligare. Detta går i linje med studiens teoretiska ansats och öppnar upp för att skolan inte bara passivt reproducerar, utan även aktivt förstärker ett visst habitus.

## 4. Metod

Studien ämnar undersöka det diagnostiserande syftet hos nationella proven i årskurs 3 och 6 samt om proven lyckas stärka det kompensatoriska uppdraget genom ökad måluppfyllelse hos lågpresterande elever. Detta görs indirekt genom att se om måluppfyllelsen, framför allt hos lågpresterande elever, i årskurs 9 har ökat efter Lgr11-reformen, där NP i låg- och mellanstadiet infördes.

Studiens ansats är kvantitativ och använder sig av aggregerade sekundärdata från Skolverket. Detta innebär att endast mönster på gruppnivå kan konstateras, och slutsatser på individnivå inte kan dras. Analysen är deskriptiv och jämförande och syftar till att identifiera och jämföra mönster på gruppnivå vad gäller måluppfyllelse på NP i årskurs 9, före och efter Lgr11. Vidare studeras progression i måluppfyllelse mellan provtillfällena med syftet att undersöka vilka elevgrupper som förbättrar eller försämrar resultaten under grundskolans gång. Detta som en ansats att undersöka huruvida skolan lyckas fånga upp lågpresterande elever och höja deras måluppfyllelse, ett centralt syfte för nationella proven i åk 3 och 6.

### 4.1 Datainsamling och urval

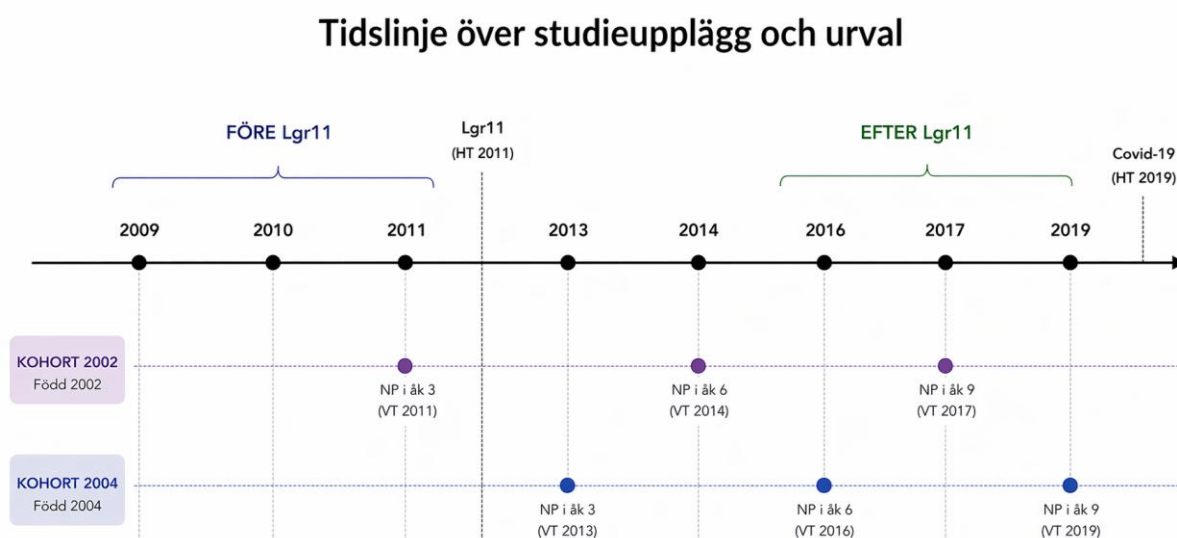
Studien bygger på data hämtad från Skolverket och består av aggregerade tabeller över resultat på NP i årskurs 3, årskurs 6 och årskurs 9 i ämnena svenska (SVE), svenska som andraspråk (SVA) och matematik. Med syfte att undersöka hur införandet av NP i årskurs 3 och 6 påverkar senare måluppfyllelse samt likvärdigheten i skolan (frågeställning 1 och 2), har studien använt sig av resultat från NP i årskurs 9 från tre prov innan Lgr11-reformen och tre prov efter reformen. Studiens urval vill spegla ett så väletablerat utbildningssystem som möjligt för att undvika övergångseffekter, men även ta stora externa störningar, såsom covid-19, i beaktande. De valda åren 2009, 2010 och 2011 var de tre sista åren då NP i årskurs 9 genomfördes i det gamla systemet. Åren 2016, 2017 och 2019 är efter Lgr11, men innan covid-19 pandemin. År 2018 föll bort då flera delprov i matematik ställdes in på grund av otillåten spridning av provet.

För att undersöka en möjlig förändring i måluppfyllelse mellan proven (frågeställning 3) har två elevkohorter (födda 2002 och 2004) analyserats genom jämförande av resultat på NP i årskurs 3, 6 och 9. Kohorterna valdes då de genomgått NP i årskurs 3, 6 och 9 efter Lgr11, men samtidigt inte påverkats av covid-19-pandemin. Kohorten född 2003 uteslöts på grund av att

de gjorde NP i årskurs 9 året 2018, vilket innebär att inga resultat från matematik finns att tillgå (se ovan). Detta gör att kohorterna födda 2002 och 2004 är de enda två som genomgått nationella prov i alla tre årskurser och i samtliga ämnen, *innan* påverkan av covid-19.

Upplägget visualiseras nedan genom bild 1. Tidslinjen tar bara med för studien relevanta årtal, därav avsaknaden av årtalen 2012, 2015 och 2018. Markeringarna *före Lgr11* och *efter Lgr11* syftar till studiens urval av provår för NP i årskurs (åk) 9.

**Bild 1.** Tidslinje över studiens konstruktion, upplägg och urval.



*Not: NP i åk 3 infördes i ett förstadium av Lgr11 och genomfördes första gången VT 2009.*

Datasetet inkluderar en rad bakgrundsfaktorer som används för att undersöka likvärdigheten i måluppfyllelse, både före och efter Lgr11 (frågeställning 2), men även för progressionen av måluppfyllelse mellan provtillfällena (frågeställning 3). Endast två bakgrundsfaktorer, kön och föräldrars högsta utbildningsnivå, var med i samtliga undersökta prov och årskurser. Detta begränsade studiens urval av bakgrundsfaktorer till dessa två.

## 4.2 Analysmetod

Analysen är deskriptiv och komparativ och genomfördes i tre steg. Medelvärden för måluppfyllelse på NP i ämnena SVE, SVA och matematik togs fram för alla elever samt valda elevgrupper utifrån urvalets provår. Skolverket rapportering av provresultaten i datasetet varierar, ibland återges ett slutgiltigt provbetyg och ibland finns endast delprovsresultat

redovisat. I det senare fallet har varje delprov slagits ihop för att skapa ett medelvärde för provet i helhet. Vid kalkyleringen av medelvärden för sammanslagna grupper togs populationsstorlek i beaktande.

I nästa steg räknades differenser ut för resultat före och efter Lgr11-reformen i årskurs 9 för att analysera hur införandet av NP i årskurs 3 och 6 påverkade måluppfyllelse i årskurs 9. Medelvärden före reformen slogs samman och drogs av från sammanslagna medelvärden efter reformen. Även skillnader i måluppfyllelse för elevgrupper inom årskurserna räknades ut och analyserades vilket möjliggör en ansats att analysera likvärdigheten i resultaten.

Slutligen analyserades data från två elevkohorter som gjort NP i årskurs 3, 6 och 9 med fokus på hur måluppfyllelsen förändras mellan provtillfällena. Differenser räknades ut mellan alla provtillfällen (3→6, 6→9 och 3→9) för att undersöka mönster i förändring i måluppfyllelse. Vidare analyserades även skillnader i förändring för elevgrupper inom årskurserna, med syfte att undersöka om dessa skillnader ökar, minskar eller kvarstår över tid. Detta möjliggör en ansats att analysera likvärdighet i hur resultaten utvecklas över tid.

### 4.3 Variabler

Variabeln *alla* syftar till elever som genomfört samtliga delprov på nationella provet i fråga.

Variabeln *låg utbildningsnivå hos föräldrarna* (låg utb.) förstås genom kategorien “föräldrarnas högsta utbildning” i Skolverkets data set, där variablerna “gymnasial utbildning” och “förgymnasial utbildning” har kombinerats. Medelvärdet har viktats så att varje observation viktas med populationsstorlek.

Variabeln *hög utbildningsnivå hos föräldrarna* (hög utb.) förstås genom kategorin “föräldrarnas högsta utbildning” i Skolverkets data set, där variabeln “eftergymnasial utbildning” använts. I vissa delar av datasetet har eftergymnasial utbildning delats in i “lång” och “kort eftergymnasial utbildning”, i dessa fall har variablerna kombinerats och ett medelvärde räknats ut, där varje observation viktats med populationsstorleken.

Variablerna *flickor* och *pojkar* utgår från Skolverkets könsuppdelning i datasetet över resultat från nationella proven. Uppdelningen är heteronormativ och kan inte ses som helt uttömmande då det inte fångar alla möjliga variationer i könsindelning.

#### 4.4 Metodologiska begränsningar

Då studien baseras på aggregerade data kan inte enskilda individer följas, utan studien begränsas till att analysera generella mönster på gruppnivå. Det innebär en risk för ekologiska felslut, då samband på gruppnivå inte nödvändigtvis återspeglar relationer på individnivå. Vidare saknas information huruvida stödinsatser har satts in vid låg måluppfyllelse på NP. Oförändrad måluppfyllelse kan således bero på uteblivna stödinsatser och inte på ett misslyckande hos NP att diagnostisera elever i behov av stöd. Slutligen saknas även möjligheten att isolera effekten av Lgr11, och studien kan inte säkerställa att förändringar i måluppfyllelse beror på Lgr11 och införandet av NP i låg- och mellanstadiet.

#### 4.5 Etik

Eftersom studien bygger på aggregerade sekundärdata på riksnivå från Skolverket behandlas inga personuppgifter eller uppgifter om specifika skolor eller kommuner. Därmed aktualiseras inga frågor om konfidentialitet eller samtycke. I stället har studiens etiska fokus kretsat kring en medvetenhet om studiens begränsningar, att göra rimliga tolkningar av studiens data, samt att inte överdriva resultaten genom övergeneraliseringar.

## 5. Resultat

I följande avsnitt presenteras studiens resultat. Först fokuseras hur måluppfyllelse har förändrats efter Lgr11- reformen och införandet av NP i lägre åldrar. Detta redovisas genom ämnesvis tabeller över genomsnittlig måluppfyllelse på NP i årskurs 9 från tre år före reformen och tre år efter reformen med differenser före och efter reformen. Valda elevgrupper inkluderas i tabellerna för att undersöka likvärdigheten i reformen. Sedan fokuseras elevgruppernas progression av måluppfyllelse mellan provtillfällena i årskurs 3, 6 och 9 med målet att analysera hur likvärdigheten i resultaten utvecklas under grundskolan. Det genomfördes genom att resultat från två elevkohorter som genomgått alla tre NP i grundskolan sammanställdes. Resultaten presenteras ämnesvis i tabeller med kohorterna var för sig. Slutligen sammanfattas samtliga resultat och kopplas till studiens frågeställningar.

### 5.1 Måluppfyllelse före och efter Lgr11

Nedan presenteras hur måluppfyllelsen i ämnena svenska (SVE), svenska som andraspråk (SVA) och matematik såg ut före och efter Lgr11-reformen, med målet att undersöka vilken effekt reformen hade på måluppfyllelse, både för alla elever och valda elevgrupper. Tabellerna presenteras ämnesvis med differenser i måluppfyllelse innan och efter reformen, för alla elever samt uppdelat efter kön och föräldrars utbildningsnivå.

#### 5.1.1 Differens svenska

Tabell 1 visar att måluppfyllelsen i genomsnitt är hög (alla > 90%) för alla elever och samtliga elevgrupper vid samtliga provtillfällen. Resultaten är även relativt jämna över tid. Flickor och elever vars föräldrar har hög utbildningsnivå har i genomsnitt högst måluppfyllelse, ett resultat som är konstant över alla provtillfällen. Elever vars föräldrar har låg utbildningsnivå har lägst måluppfyllelse, men skillnaderna är relativt små mellan samtliga elevgrupper.

I SVE sänktes den genomsnittliga måluppfyllelsen för alla elever efter att Lgr11 trädde i kraft och blev i snitt 0,8% lägre efter reformen. Även den genomsnittliga måluppfyllelsen för samtliga elevgrupper sänktes, om än marginellt för grupperna flickor och elever med högutbildade föräldrar. Den grupp som tappar mest i måluppfyllelse efter reformen är elever med låg utbildningsnivå hos föräldrarna ( $L = -1,9\%$ ).

**Tabell 1.** Differens ( $\Delta$ ) före och efter Lgr11 för NP i svenska årskurs 9, totalt och elevgrupper. Måluppfyllelse i %, avrundat till 1 decimal.

|                            | Före | Före | Före | Medelv.<br>före | Efter | Efter | Efter | Medelv.<br>efter | $\Delta$ Före &<br>efter* |
|----------------------------|------|------|------|-----------------|-------|-------|-------|------------------|---------------------------|
| Provår                     | 2009 | 2010 | 2011 |                 | 2016  | 2017  | 2019  |                  |                           |
| Alla                       | 96,7 | 94,9 | 97,3 | 96,3            | 95,8  | 94,2  | 96,5  | 95,5             | -0,8                      |
| Flickor (F)                | 98,1 | 97,1 | 98,5 | 97,9            | 97,7  | 96,9  | 98,4  | 97,7             | -0,2                      |
| Pojkar (P)                 | 95,4 | 92,6 | 96,2 | 94,7            | 93,9  | 91,7  | 94,6  | 93,4             | -1,3                      |
| $\Delta$ F & P<br>(ref. F) | 2,7  | 4,5  | 2,3  | 3,2             | 3,8   | 5,2   | 3,8   | 4,3              | 1,1                       |
| Låg utb. (L)               | 95,0 | 92,4 | 95,9 | 94,4            | 93,1  | 90,8  | 93,8  | 92,6             | -1,9                      |
| Hög utb.<br>(H)            | 98,5 | 97,3 | 98,7 | 98,2            | 97,8  | 96,9  | 98,1  | 97,6             | -0,6                      |
| $\Delta$ L & H<br>(ref. L) | -3,5 | -4,9 | -2,8 | -3,7            | -4,7  | -6,1  | -4,3  | -5,0             | -1,3                      |

\*Referenskategori efter Lgr11.

Från tabell 1 kan vi även utläsa en tydlig könsskillnad i SVE före och efter reformen, där flickor i snitt presterade 3,2% bättre än pojkar före reformen, och 4,3% bättre efter reformen. Vad gäller klasskillnad kan man utläsa att elever med låg utbildningsnivå hos föräldrarna innan reformen i snitt hade 3,7% lägre måluppfyllelse än de med hög utbildningsnivå hos föräldrarna, en skillnad som ökade till 5% efter reformen. Lgr11 innebar alltså både ökade köns- och klasskillnader i ämnet svenska.

### 5.1.2 Differens svenska som andraspråk

Tabell 2 visar att måluppfyllelsen i genomsnitt är relativt låg i SVA och tydligt lägre än i SVE. Resultaten visar ingen stabilitet över provtillfällena utan varierar i hög grad (som lägst 64% och högst 82%). Det finns en tydlig könsskillnad i ämnet, där flickor i snitt presterar bättre. Även en tydlig klasskillnad kan utläsas, om än något mindre än könsskillnaden, där elever med låg utbildningsbakgrund hos föräldrarna har lägre måluppfyllelse. Samtliga elever, inklusive alla elevgrupper, tappar tydligt i måluppfyllelse efter att Lgr11 infördes. Den elevgrupp som tappar minst är de med högutbildade föräldrar, men även den gruppen tappar ca 5

procentenheter i genomsnittlig måluppfyllelse. Pojkar är gruppen som tappar mest och ser en minskning med 14% i måluppfyllelse efter reformen.

**Tabell 2.** *Differens ( $\Delta$ ) före och efter Lgr11 för NP i svenska som andraspråk, årskurs 9, totalt och elevgrupper. Måluppfyllelse i %, avrundat till 1 decimal.*

|                            | Före<br><b>2009</b> | Före<br><b>2010</b> | Före<br><b>2011</b> | Medelv.<br>före | Efter<br><b>2016</b> | Efter<br><b>2017</b> | Efter<br><b>2019</b> | Medelv.<br>efter | $\Delta$ Före &<br>efter* |
|----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-----------------|----------------------|----------------------|----------------------|------------------|---------------------------|
| Provår                     |                     |                     |                     |                 |                      |                      |                      |                  |                           |
| Alla                       | 81,1                | 76,5                | 82,6                | 80,1            | 72,9                 | 64,0                 | 67,3                 | 68,1             | <b>-12,0</b>              |
| Flickor (F)                | 82,9                | 80,0                | 84,4                | 82,4            | 76,8                 | 72,0                 | 72,5                 | 73,8             | <b>-8,7</b>               |
| Pojkar (P)                 | 79,7                | 73,4                | 81,1                | 78,1            | 69,7                 | 58,3                 | 63,2                 | 63,7             | <b>-14,3</b>              |
| $\Delta$ F & P<br>(ref. F) | <b>3,2</b>          | <b>6,6</b>          | <b>3,3</b>          | <b>4,4</b>      | <b>7,1</b>           | <b>13,7</b>          | <b>9,3</b>           | <b>10,0</b>      | <b>5,7</b>                |
| Låg utb.<br>(L)            | 80,2                | 75,6                | 82,3                | 79,4            | 70,9                 | 66,1                 | 70,6                 | 69,2             | <b>-10,2</b>              |
| Hög utb.<br>(H)            | 84,5                | 79,9                | 85,4                | 83,3            | 81,6                 | 76,5                 | 76,0                 | 78,0             | <b>-5,2</b>               |
| $\Delta$ L & H<br>(ref. L) | <b>-4,3</b>         | <b>-4,3</b>         | <b>-3,1</b>         | <b>-3,9</b>     | <b>-10,7</b>         | <b>-10,4</b>         | <b>-5,4</b>          | <b>-8,8</b>      | <b>-4,9</b>               |

\* Referenskategori efter Lgr11.

När det kommer till reformens påverkan på likvärdigheten i ämnet kan man i tabell 2 utläsa att skillnaden mellan könen ökar med 5,7%, där flickor går från att ha ca 4% högre måluppfyllelse innan reformen till 10% högre måluppfyllelse efter reformen. Även klasskillnaden ökar efter reformen, om än något mindre (L= -4,9%) och elever vars föräldrar har låg utbildningsnivå går från att ha ca 4% lägre måluppfyllelse innan reformen till att efter reformen ha nästan 9% lägre måluppfyllelse jämfört med resterande elever. Reformen innebar alltså både ökade köns- och klasskillnader i ämnet svenska som andraspråk.

### 5.1.3 Differens matematik

Tabell 3 visar att måluppfyllelsen i genomsnitt är relativt hög (alla > 80%) för alla elever i matematik vid samtliga provtillfällen. Resultaten är någorlunda stabila över tid, men resultaten

från 2016 sticker ut med betydligt högre måluppfyllelse än övriga år för samtliga elever och elevgrupper. Flickor och pojkar presterar relativt lika i ämnet och det finns ingen tydlig könsskillnad i ämnet. Vad gäller klasskillnad varierar dock måluppfyllelsen rejält mellan grupperna, och elever med högutbildade föräldrar har mellan 9–18% högre måluppfyllelse än övriga elever. Eftersom provår 2016 avviker tydligt har beräkningar även gjorts med det året exkluderat. Differensen från före och efter reformen med 2016 exkluderat presenteras även i tabellen nedan, men inom parenteser.

**Tabell 3.** *Differens ( $\Delta$ ) före och efter Lgr11 för NP i matematik, årskurs 9, totalt och elevgrupper. Måluppfyllelse i %, avrundat till 1 decimal. Resultat i parentes utesluter 2016.*

|                            | Före         | Före         | Före         | Medelv.<br>Före | Efter       | Efter        | Efter        | Medelv.<br>Efter | $\Delta$ Före &<br>efter* |
|----------------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|-------------|--------------|--------------|------------------|---------------------------|
| Provår                     | 2009         | 2010         | 2011         |                 | 2016        | 2017         | 2019         |                  |                           |
| Alla                       | 87,0         | 82,5         | 80,7         | 83,4            | 91,5        | 82,0         | 82,6         | 85,4             | <b>2,0 (-1,1)</b>         |
| Flickor (F)                | 87,0         | 82,3         | 80,3         | 83,2            | 91,6        | 82,8         | 82,7         | 85,7             | <b>2,5 (-0,5)</b>         |
| Pojkar (P)                 | 87,1         | 82,6         | 81,2         | 83,6            | 91,5        | 81,2         | 82,5         | 85,1             | <b>1,4 (-1,8)</b>         |
| $\Delta$ F & P<br>(ref. F) | <b>-0,1</b>  | <b>-0,3</b>  | <b>-0,9</b>  | <b>-0,4</b>     | <b>0,1</b>  | <b>1,6</b>   | <b>0,2</b>   | <b>0,6</b>       | <b>1,1 (1,3)</b>          |
| Låg utb.<br>(L)            | 81,7         | 75,3         | 73,1         | 76,7            | 86,5        | 72,1         | 72,1         | 76,9             | <b>0,2 (-4,6)</b>         |
| Hög utb.<br>(H)            | 92,8         | 89,8         | 88,2         | 90,3            | 95,9        | 90,3         | 90,3         | 92,2             | <b>1,9 (0,0)</b>          |
| $\Delta$ L & H<br>(ref. L) | <b>-11,1</b> | <b>-14,5</b> | <b>-15,1</b> | <b>-13,6</b>    | <b>-9,4</b> | <b>-18,2</b> | <b>-18,2</b> | <b>-15,3</b>     | <b>-1,7 (-4,6)</b>        |

\* Referenskategori efter Lgr11.

Tabell 3 visar att den totala måluppfyllelsen i ämnet matematik har ökat med 2% efter Lgr11-reformen. Tre av fyra elevgrupper ser en tydlig ökning av den genomsnittliga måluppfyllelsen efter reformen, men elever vars föräldrar har låg utbildningsnivå ser i princip ingen ökning alls (+0,2%) och är kvar på samma nivå som innan reformen. Den grupp som ökade måluppfyllelsen mest efter reformen är flickor som ökade med 2,5%. Alla resultat dras dock upp av provåret 2016 som tydligt avviker med högre måluppfyllelse jämfört med resterande

provår. Om samma analyser görs men 2016 utesluts blir resultatet något annat och alla elever tappar då i stället en procentenhet i måluppfyllelse (-1,1) efter reformen. Likaså gäller pojkar, som då tappar nästan 2% (-1,8), och elever med lågutbildade föräldrar som i stället för att marginellt höja måluppfyllelsen (+0,2), då tappar 4,6%. Vidare ändras den positiva utvecklingen för flickor och elever med högutbildade föräldrar som fanns efter reformen till att försvinna helt ( $F = -0,5$  och  $H = +/-0$ ) om 2016 exkluderas.

Vad gäller jämförelse av likvärdighet före och efter reformen syns inga jättetydliga mönster vad gäller könsskillnad, förutom att flickor och pojkar presterar relativt lika. Flickor presterar visserligen 1,1 % bättre än pojkar efter reformen, men bortsett från år 2017 är skillnaden varje år under 1%, och resultatet från 2017 på +1,6% drar tydligt upp differensen före och efter reformen. En svag tendens går dock att urskilja och flickor verkar prestera något bättre efter reformen än pojkar då de alla år innan reformen hade lägre måluppfyllelse än pojkarna, men alla år efter reformen har högre måluppfyllelse. Att utesluta 2016 års resultat förändrar inte analysen av könsskillnader markant ( $F = +0,2\%$ ) då båda könen presterade i princip likvärdigt på provet det året.

När det kommer till klasskillnad försämras måluppfyllelsen för elever med låg utbildningsnivå hos föräldrarna med 1,7% efter reformen. De två åren med störst uppmätt klasskillnad återfinns även efter reformen (2017 och 2019) med en differens på 18,2% respektive, vilket är en tydlig ökning från samtliga år före reformen. Resultatet problematiseras dock genom provåret 2016 som visar på den lägsta skillnaden i måluppfyllelse (9%). Men som etablerats ovan så avviker 2016 tydligt från resterande provår med förhöjda resultat för samtliga elevgrupper, vilket indikerar ett lättare prov just det året. Om provet är lättare ett år aktualiseras en tydlig takeffekt för högpresterande elever, då deras resultat bara kan öka lite grann och lågpresterande elever kan se en mycket större ökning. Med detta i beaktande finns risk för snedvridna resultat när det kommer till provåret 2016, där skillnaderna mellan låg- och högpresterande elever förminskas på grund av takeffekten i betygssystemet. Om resultaten från 2016 utesluts försämras likvärdigheten ytterligare, och elever med låg utbildningsnivå hos föräldrarna får i stället 4,6% sämre måluppfyllelse efter reformen, en försämring med 2,9% jämfört med den första analysen.

## 5.2 Progression av måluppfyllelse

I följande avsnitt undersöks hur måluppfyllelsen förändras under skolgången, med målet att fördjupa kunskapen om hur bakgrundsfaktorer spelar in i prestationen. Resultatet presenteras ämnesvis genom två elevkohorter, födda 2002 och 2004, som gjort nationella prov i årskurs 3, 6 och 9. Kohorten född 2003 har exkluderats då NP i matematik 2018 ställdes in på grund av olovlig spridning, vilket påverkade kohortens provtillfälle. Detta gör de valda kohorterna till de enda som genomgått samtliga NP i grundskolan och inte påverkats av covid-19. Först presenteras resultaten i SVE, sedan i SVA, och sist i matematik. Differenser i genomsnittlig måluppfyllelse mellan alla provtillfällen (3→6, 6→9 och 3→9) presenteras med syfte att lokalisera generella mönster över tid.

### 5.2.1 Progression svenska

Nedan presenteras två tabeller över progressionen av genomsnittlig måluppfyllelse för två elevkohorter i SVE. Först presenteras kohorten född 2002 som gjorde NP åren 2011, 2014 och 2017 i årskurs 3, 6 och 9 respektive. Sedan presenteras kohorten född 2004 som gjorde NP åren 2013, 2016 och 2019 i årskurs 3, 6 och 9 respektive.

**Tabell 4.** Progression av genomsnittlig måluppfyllelse på NP i svenska under grundskolan. Kohort 2002, totalt och elevgrupper. Måluppfyllelse i %, avrundat till en decimal.

|                            | Åk 3        | Åk 6        | Åk 9        | $\Delta$ Åk 3 & 6.<br>(ref. åk 6) | $\Delta$ Åk 6 & 9.<br>(ref. åk 9) | $\Delta$ Åk 3 & 9.<br>(ref. åk 9) |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Provår                     | 2011        | 2014        | 2017        |                                   |                                   |                                   |
| Alla                       | 93,9        | 95,5        | 94,2        | <b>1,6</b>                        | <b>-1,3</b>                       | <b>0,3</b>                        |
| Flickor (F)                | 96,1        | 98          | 96,9        | <b>1,9</b>                        | <b>-1,1</b>                       | <b>0,8</b>                        |
| Pojkar (P)                 | 91,8        | 93,6        | 91,7        | <b>1,8</b>                        | <b>-1,9</b>                       | <b>-0,1</b>                       |
| $\Delta$ F & P<br>(ref. F) | <b>4,3</b>  | <b>4,4</b>  | <b>5,2</b>  | <b>0,1</b>                        | <b>0,8</b>                        | <b>0,9</b>                        |
| Låg utb.<br>(L)            | 91,2        | 92,6        | 90,8        | <b>1,4</b>                        | <b>-1,8</b>                       | <b>-0,4</b>                       |
| Hög utb.<br>(H)            | 96,1        | 97,7        | 96,9        | <b>1,6</b>                        | <b>-0,8</b>                       | <b>0,8</b>                        |
| $\Delta$ L & H<br>(ref. L) | <b>-4,9</b> | <b>-5,1</b> | <b>-6,1</b> | <b>-0,2</b>                       | <b>-1</b>                         | <b>-1,2</b>                       |

Resultaten från tabell 4 stärker bilden av svenska som ett ämne med hög måluppfyllelse, då elevkohorten född 2002 vid samtliga provtillfällen hade en måluppfyllelse på över 90%. Kohorten uppvisar i princip ingen förändring i måluppfyllelse mellan provet i tredje klass och provet i nionde klass (+0,3%). De grupper (flickor och hög utbildningsnivå hos föräldrarna) som presterar bäst i nionde klass är samma grupper som presterar bäst i årskurs 3. Dessa är även de enda som ser en ökning i måluppfyllelse i årskurs 9 (+0,8 respektive).

Ytterligare ett mönster i 2002-kohorten är att samtliga elevgrupper uppvisar en tydlig, och relativt likvärdig, ökning i måluppfyllelse mellan provet i årskurs 3 och 6, för att sedan tappa i måluppfyllelsen mellan årskurs 6 och 9. Det är i tappet mellan årskurs 6 och 9 som skillnaderna mellan grupperna kristalliseras, och de lägre presterande eleverna tappar tydligt mer än övriga. Slutligen går det att konstatera att likvärdigheten inte förbättras för 2002-kohorten under skolgången, utan att skillnaderna växer mellan grupperna med cirka 1% genomsnittlig måluppfyllelse för båda grupperna. (F= +4,3→ +5,2, och L= -4,9→ -6,1).

Vidare till tabell 5 så visar även den att i elevkohorten född 2004 har alla elevgrupper en genomsnittlig måluppfyllelse på över 90% vid samtliga provtillfällen.

**Tabell 5.** *Progression av genomsnittlig måluppfyllelse på NP i svenska under grundskolan. Kohort 2004, totalt och elevgrupper. Måluppfyllelse i %, avrundat till en decimal.*

|                     | Åk 3        | Åk 6       | Åk 9        | Δ Åk 3 & 6.<br>(ref. åk 6) | Δ Åk 6 & 9.<br>(ref. åk 9) | Δ Åk 3 & 9.<br>(ref. åk 9) |
|---------------------|-------------|------------|-------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Provår              | 2013        | 2016       | 2019        |                            |                            |                            |
| Alla                | 94,3        | 94,5       | 96,5        | <b>0,2</b>                 | <b>2</b>                   | <b>2,2</b>                 |
| Flickor (F)         | 96,3        | 97,3       | 98,4        | <b>1</b>                   | <b>1,1</b>                 | <b>2,1</b>                 |
| Pojkar (P)          | 92,4        | 91,8       | 94,6        | <b>-0,6</b>                | <b>2,8</b>                 | <b>2,2</b>                 |
| Δ F & P<br>(ref. F) | <b>3,9</b>  | <b>5,5</b> | <b>3,8</b>  | <b>1,6</b>                 | <b>-1,7</b>                | <b>-0,1</b>                |
| Låg utb.<br>(L)     | 91,6        | 90,9       | 93,8        | <b>-0,7</b>                | <b>2,9</b>                 | <b>2,2</b>                 |
| Hög utb.<br>(H)     | 96,2        | 96,9       | 98,1        | <b>0,7</b>                 | <b>1,2</b>                 | <b>1,9</b>                 |
| Δ L & H<br>(ref. L) | <b>-4,6</b> | <b>-6</b>  | <b>-4,3</b> | <b>-1,4</b>                | <b>1,7</b>                 | <b>0,3</b>                 |

Flickor och elever med högutbildade föräldrar har tydligt högre måluppfyllelse vid samtliga provtillfällen. Kohorten uppvisar en stabil ökning i måluppfyllelse med ca 2% för samtliga elevgrupper mellan NP i tredje klass och NP i nionde klass. För både flickor och elever med hög utbildningsnivå hos föräldrarna syns en stadig progression under hela skolgången (3→6= +1% och 6→9= +1%). Pojkar och elever med låg utbildningsnivå hos föräldrarna upplever däremot ett tapp i måluppfyllelse mellan årskurs 3 och 6 (-0,6 och -0,7 respektive), för att sedan öka måluppfyllelsen rejält mellan årskurs 6 och 9 (+2,8 och +2,9 respektive) för att uppnå likartad måluppfyllelse inom elevgrupperna. Även om samtliga elever i kohorten född 2004 ökade måluppfyllelsen från årskurs 3 till årskurs 9 har inte likvärdigheten i måluppfyllelse förändrats, då samtliga upplevt likartad ökning.

Gemensamt för båda kohorterna i SVE är att måluppfyllelsen är hög för samtliga elever och provtillfällen, men även att likvärdigheten inte ökar under grundskolans gång. Den ena kohorten upplevde en minskad likvärdighet, medan den andra inte förändrades. De skillnader mellan låg- och högpresterande elever som fanns vid nationella provet i tredje klass förblev konstanta, eller ökade något, genom hela grundskolan.

### 5.2.2 Progression svenska som andraspråk

Nedan presenteras två tabeller över progressionen av genomsnittlig måluppfyllelse för två elevkohorter i SVA. Först presenteras kohorten född 2002 som gjorde NP åren 2011, 2014 och 2017 i årskurs 3, 6 och 9 respektive. Sedan presenteras kohorten född 2004 som gjorde NP åren 2013, 2016 och 2019 i årskurs 3, 6 och 9 respektive.

I tabell 6 går det att se ett tydligt mönster i SVA för kohorten född 2002. Alla elever och elevgrupper tappar konstant i måluppfyllelse under åren i grundskolan, och tappet är betydande. Pojkar tappade mest med ett tapp på 22% i måluppfyllelse och elever med hög utbildningsnivå hos föräldrarna tappade minst (-11,6). Samtliga elever presterade alltså som bäst på NP i årskurs 3 (samtliga > 80%), och som sämst på NP i årskurs 9. Vidare syns ett liknande mönster vad gäller progression mellan årskurs 3 och 6 som fanns i SVE, nämligen att progressionen är bättre mellan de årskurserna jämfört med progressionen mellan årskurs 6 och 9.

**Tabell 6.** *Progression av genomsnittlig måluppfyllelse på NP i svenska som andraspråk under grundskolan. Kohort 2002, totalt och elevgrupper. Måluppfyllelse i %, avrundat till en decimal.*

|                     | Åk 3        | Åk 6        | Åk 9         | Δ Åk 3 & 6.<br>(ref. åk 6) | Δ Åk 6 & 9.<br>(ref. åk 9) | Δ Åk 3 & 9.<br>(ref. åk 9) |
|---------------------|-------------|-------------|--------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Provår              | 2011        | 2014        | 2017         |                            |                            |                            |
| Alla                | 83,5        | 76,3        | 64           | <b>-7,2</b>                | <b>-12,3</b>               | <b>-19,5</b>               |
| Flickor (F)         | 86,8        | 81,4        | 72           | <b>-5,4</b>                | <b>-9,4</b>                | <b>-14,8</b>               |
| Pojkar (P)          | 80,4        | 71,5        | 58,3         | <b>-8,9</b>                | <b>-13,2</b>               | <b>-22,1</b>               |
| Δ F & P<br>(ref. F) | <b>6,4</b>  | <b>9,9</b>  | <b>13,7</b>  | <b>3,5</b>                 | <b>3,8</b>                 | <b>7,3</b>                 |
| Låg utb.<br>(L)     | 81,4        | 74,6        | 66,1         | <b>-6,8</b>                | <b>-8,5</b>                | <b>-15,3</b>               |
| Hög utb.<br>(H)     | 88,1        | 80,9        | 76,5         | <b>-7,2</b>                | <b>-4,4</b>                | <b>-11,6</b>               |
| Δ L & H<br>(ref. L) | <b>-6,7</b> | <b>-6,3</b> | <b>-10,4</b> | <b>0,4</b>                 | <b>-4,1</b>                | <b>-3,7</b>                |

Tabell 6 visar att de skillnader i likvärdighet som 2002-kohorten såg i SVA i början av grundskolan växte stadigt under skolgången. Flickor och elever med högutbildade föräldrar hade ungefär 6% högre måluppfyllelse än resterande elever vid NP i tredje klass, en skillnad som ungefär fördubblades till proven sex år senare i årskurs 9 (F=+13% och L= -10%).

Gällande 2004-kohorten visar tabell 7 att måluppfyllelsen återigen är låg, och att alla elever samt elevgrupper tappade mycket i måluppfyllelse under grundskolans gång. Pojkar tappade mest i måluppfyllelse under grundskolan (P= -19,6%), och elever med högutbildade föräldrar tappade minst (H= -12,5%). I årskurs 3 hade samtliga elever i 2004-kohorten också en måluppfyllelse på över 80%, vilket var samtliga elevgruppers högsta måluppfyllelse.

Kohorten skiljer sig dock mot 2002-kohorten och uppvisar ett omvänt progressionsmönster. Nästan samtliga elevers tapp i måluppfyllelse skedde mellan årskurs 3 och 6, och måluppfyllelsen förändrades sedan ytterst lite mellan årskurs 6 och 9, bortsett från flickor som tappade 2,5%. Vad gäller likvärdighet i ämnet så ökade både könsskillnaden och klasskillnaden under skolgången för 2004-kohorten. Flickor gick från att prestera 5% bättre i tredje klass till

9,3% bättre i nionde klass. Elever med högutbildade föräldrar såg en liknande ökning i resultat och gick från 4,7% högre måluppfyllelse i årskurs 3 till 9,8% högre i årskurs 9.

**Tabell 7.** Progression av genomsnittlig måluppfyllelse på NP i svenska som andraspråk under grundskolan. Kohort 2004, totalt och elevgrupper. Måluppfyllelse i %, avrundat till en decimal.

|                            | Åk 3        | Åk 6        | Åk 9        | $\Delta$ Åk 3 & 6.<br>(ref. åk 6) | $\Delta$ Åk 6 & 9.<br>(ref. åk 9) | $\Delta$ Åk 3 & 9.<br>(ref. åk 9) |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Provår                     | 2013        | 2016        | 2019        |                                   |                                   |                                   |
| Alla                       | 85,2        | 68,8        | 67,3        | <b>-16,4</b>                      | <b>-1,5</b>                       | <b>-17,9</b>                      |
| Flickor (F)                | 87,8        | 75          | 72,5        | <b>-12,8</b>                      | <b>-2,5</b>                       | <b>-15,3</b>                      |
| Pojkar (P)                 | 82,8        | 63,5        | 63,2        | <b>-19,3</b>                      | <b>-0,3</b>                       | <b>-19,6</b>                      |
| $\Delta$ F & P<br>(ref. F) | <b>5</b>    | <b>11,5</b> | <b>9,3</b>  | <b>6,5</b>                        | <b>-2,2</b>                       | <b>4,3</b>                        |
| Låg utb. (L)               | 83,8        | 66,5        | 66,2        | <b>-17,3</b>                      | <b>-0,3</b>                       | <b>-17,6</b>                      |
| Hög utb. (H)               | 88,5        | 75,3        | 76          | <b>-13,2</b>                      | <b>0,7</b>                        | <b>-12,5</b>                      |
| $\Delta$ L & H<br>(ref. L) | <b>-4,7</b> | <b>-8,8</b> | <b>-9,8</b> | <b>-4,1</b>                       | <b>-1</b>                         | <b>-5,1</b>                       |

Över lag är mönstret för båda kohorterna relativt lika, vilket ger en viss robusthet i resultaten. Gemensamt för båda kohorterna är att samtliga elever hade relativt hög måluppfyllelse i årskurs 3 (alla > 80%), men båda kohorterna erfar ett rejält tapp i måluppfyllelse under skolgången och har nästan 20% lägre måluppfyllelse i årskurs 9. Vidare förstärks de köns- och klasskillnader som fanns i början av grundskolan under skolgången, och kön- och klassdifferensen nästan fördubblades för båda kohorterna mellan årskurs 3 och 9.

### 5.2.3 Progression matematik

Nedan presenteras två tabeller över progressionen av genomsnittlig måluppfyllelse för två elevkohorter i matematik. Först presenteras kohorten född 2002 som gjorde NP åren 2011, 2014 och 2017 i årskurs 3, 6 och 9 respektive. Sedan presenteras kohorten född 2004 som gjorde NP åren 2013, 2016 och 2019 i årskurs 3, 6 och 9 respektive.

Tabell 8 visar att den genomsnittliga måluppfyllelsen för kohorten född 2004 förändras tydligt under grundskolans gång, och resultaten skiljer sig även tydligt inom elevgrupper. Hela kohorten ser ett tydligt tapp i måluppfyllelse mellan nationella proven i tredje och nionde klass, men vissa elevgrupper tappar betydligt mer än andra. Vad gäller kön skiljer sig resultatet något, där flickor presterar lite bättre i relation till pojkar. Däremot skiljer sig resultaten markant beroende på föräldrarnas utbildningsnivå. Elever med låg utbildningsnivå hos föräldrarna tappar nästan fyra gånger så mycket i genomsnittlig måluppfyllelse jämfört med elever med hög utbildningsnivå hos föräldrarna (L= -14,4, H= -3,7).

**Tabell 8.** Progression av genomsnittlig måluppfyllelse på NP i matematik under grundskolan. Kohort 2002, totalt och elevgrupper. Måluppfyllelse i %, avrundat till en decimal.

|                            | Åk 3        | Åk 6         | Åk 9         | $\Delta$ Åk 3 & 6.<br>(ref. åk 6) | $\Delta$ Åk 6 & 9.<br>(ref. åk 9) | $\Delta$ Åk 3 & 9.<br>(ref. åk 9) |
|----------------------------|-------------|--------------|--------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Provår                     | 2011        | 2014         | 2017         |                                   |                                   |                                   |
| Alla                       | 90,6        | 91           | 82           | <b>0,4</b>                        | <b>-9</b>                         | <b>-8,6</b>                       |
| Flickor (F)                | 90,5        | 91,6         | 82,8         | <b>1,1</b>                        | <b>-8,8</b>                       | <b>-7,7</b>                       |
| Pojkar (P)                 | 90,6        | 90,1         | 81,2         | <b>-0,5</b>                       | <b>-8,9</b>                       | <b>-9,4</b>                       |
| $\Delta$ F & P<br>(ref. F) | <b>-0,1</b> | <b>1,5</b>   | <b>1,6</b>   | <b>1,6</b>                        | <b>0,1</b>                        | <b>1,7</b>                        |
| Låg utb.<br>(L)            | 86,5        | 85,2         | 72,1         | <b>-1,3</b>                       | <b>-13,1</b>                      | <b>-14,4</b>                      |
| Hög utb.<br>(H)            | 94          | 95,5         | 90,3         | <b>1,5</b>                        | <b>-5,2</b>                       | <b>-3,7</b>                       |
| $\Delta$ L & H<br>(ref. L) | <b>-7,5</b> | <b>-10,3</b> | <b>-18,2</b> | <b>-2,8</b>                       | <b>-7,9</b>                       | <b>-10,7</b>                      |

Vidare visar kohorten ett tydligt mönster vad gäller progression mellan årskurs 3 och 6, där alla elever presterar relativt bra i förhållande till progressionen mellan årskurs 6 och 9. De högpresterande eleverna (flickor och hög utbildningsnivå) ökar måluppfyllelsen mellan årskurs 3 och 6 för att sedan tappa tydligt i måluppfyllelse mellan årskurs 6 och 9. De lågpresterande eleverna (pojkar och låg utbildningsnivå) tappar visserligen i måluppfyllelse mellan årskurs 3 och 6, men relativt lite jämfört med tappet som sker mellan årskurs 6 och 9. Slutligen visar tabell 8 att klasskillnaden i matematik mer än fördubblas (L= -7,5  $\rightarrow$  -18,2) mellan årskurs 3 och 9 beroende på elevers utbildningsnivå hos föräldrarna. Vad gäller könsskillnad så ökade

även den under skolgången, där flickor till en början presterade likvärdigt med pojkar i tredje klass ( $F = -0,1$ ) men för att i nionde klass ha 1,6% högre måluppfyllelse.

Tabell 9 visar resultaten för kohorten född 2004, vilka över lag är slående lika de från kohorten född 2002 som presenterades ovan, vilket ökar robustheten i resultaten. Hela 2004-kohorten tappar i genomsnittlig måluppfyllelse under grundskolans gång, och samtliga elevgrupper presterar bättre i årskurs 3 än årskurs 9. Storleken på tappet skiljer sig däremot tydligt mellan elevgrupper, och progressionen mellan provtillfällena skiljer sig även de tydligt åt.

**Tabell 9.** *Progression av genomsnittlig måluppfyllelse på NP i matematik under grundskolan. Kohort 2004, totalt och elevgrupper. Måluppfyllelse i %, avrundat till en decimal.*

|                            | Åk 3        | Åk 6         | Åk 9         | $\Delta$ Åk 3 & 6.<br>(ref. åk 6) | $\Delta$ Åk 6 & 9.<br>(ref. åk 9) | $\Delta$ Åk 3 & 9.<br>(ref. åk 9) |
|----------------------------|-------------|--------------|--------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Provår                     | 2013        | 2016         | 2019         |                                   |                                   |                                   |
| Alla                       | 90,4        | 90,8         | 82,6         | <b>0,4</b>                        | <b>-8,2</b>                       | <b>-7,8</b>                       |
| Flickor (F)                | 90,8        | 91,2         | 82,7         | <b>0,4</b>                        | <b>-8,5</b>                       | <b>-8,1</b>                       |
| Pojkar (P)                 | 90,1        | 90,3         | 82,5         | <b>0,2</b>                        | <b>-7,8</b>                       | <b>-7,6</b>                       |
| $\Delta$ F & P<br>(ref. F) | <b>0,7</b>  | <b>0,9</b>   | <b>0,2</b>   | <b>0,2</b>                        | <b>-0,7</b>                       | <b>-0,5</b>                       |
| Låg utb.<br>(L)            | 86,6        | 84,6         | 72,1         | <b>-2</b>                         | <b>-12,5</b>                      | <b>-14,5</b>                      |
| Hög utb.<br>(H)            | 93,4        | 95,3         | 90,3         | <b>1,9</b>                        | <b>-5</b>                         | <b>-3,1</b>                       |
| $\Delta$ L & H<br>(ref. L) | <b>-6,8</b> | <b>-10,7</b> | <b>-18,2</b> | <b>-3,9</b>                       | <b>-7,5</b>                       | <b>-11,4</b>                      |

Över lag presterar både flickor och pojkar inom kohorten likvärdigt, även om vissa skillnader mellan provtillfällena och slutgiltig måluppfyllelse går att utläsa, men de är så små att de inte tolkas som ett mönster. Däremot skiljer sig eleverna tydligt åt gällande föräldrarnas utbildningsbakgrund, där elever vars föräldrar har låg utbildningsnivå tappar nästan fem gånger så mycket i måluppfyllelse mellan årskurs 3 och 9, jämfört med elever med hög utbildningsnivå hos föräldrarna ( $L = -14,5$ ,  $H = -3,1$ ).

Kohorten uppvisar liknande mönster gällande progression i måluppfyllelse mellan årskurs 3 och 6 som kohorten född 2002, där alla elevgrupper uppvisade en bättre progression där jämfört med progressionen mellan årskurs 6 och 9. Den enda elevgruppen som inte ökade måluppfyllelsen mellan årskurs 3 och 6 är elever med låg utbildningsnivå hos föräldrarna. Mellan årskurs 6 och 9 tappade samtliga elevgrupper tydligt i måluppfyllelse (alla  $< -5$ ). Elever med låg utbildningsnivå hos föräldrarna tappade mest ( $L = -12,5$ ) och de med hög utbildningsnivå hos föräldrarna tappade minst ( $H = -5$ ). Slutligen visar tabell 9 att klasskillnaden i kohorten nästan tredubblades mellan årskurs 3 och 9 ( $L = -6,8 \rightarrow 18,2$ ), men att könsskillnaderna utjämnades något ( $F = +0,7 \rightarrow +0,2$ ).

Sammanfattningsvis visar båda kohorterna många liknande resultat och mönster, vilket ger en viss robusthet i resultaten och ökar generaliserbarheten. Gemensamt för båda kohorterna är den relativa förbättring av måluppfyllelse som sker mellan årskurs 3 och årskurs 6, jämfört med det tapp i måluppfyllelse eleverna erfor mellan årskurs 6 och 9. Båda kohorterna tappar även totalt i måluppfyllelse under grundskolan. Slutligen uppvisar båda kohorterna snarlik progression vad gäller klasspåverkan, där lägst klassdifferens återfinns i årskurs tre och den största i årskurs 9. Den ojämlikhet som fanns utifrån föräldrars utbildningsbakgrund förstärktes alltså under grundskolan, och klasskillnaderna växte. Vad gäller könsskillnad finns inga tydliga mönster över båda kohorterna, i den ena utjämnas skillnaderna och i den andra ökade den.

### 5.3 Resultatsammanfattning

Resultaten på NP i årskurs 9 före och efter Lgr11 visar på ett tydligt mönster där den genomsnittliga måluppfyllelsen inte i något ämne, eller elevgrupp, har ökat efter reformen och införandet av NP i låg- och mellanstadiet. Det problematiseras något genom resultaten i matematik där en ökning i måluppfyllelse kan konstateras vid inkludering av provåret 2016. Men som diskuterats ovan så sticker provåret ut vad gäller onormalt höga provresultat vilket legitimerar en uteslutning av provåret i beräkningarna. Då tecknas en helhetlig bild upp över differensen i måluppfyllelse före och efter reformen, där den inte ökat i något undersökt ämne efter Lgr11. I stället minskar måluppfyllelsen i samtliga ämnen efter reformen ( $SVE = -0,8$ ,  $SVA = -12$  och  $matematik = -1,1$ ), vilket besvarar studiens första frågeställning om måluppfyllelsen ökade eller minskade efter införandet av NP i låg- och mellanstadiet.

Vad gäller reformens inverkan på likvärdigheten visar studiens resultat att både köns- och klasskillnaderna i regel ökade efter reformen. Endast könsskillnad i matematik minskade, där flickor presterade något sämre än pojkar innan reformen och bättre än pojkar efter reformen. Men i både SVE och SVA utökade flickor differensen i måluppfyllelse gentemot pojkarna. Alla elever tappar i måluppfyllelse efter Lgr11, men flickor tappar tydligt mindre än pojkar vilket resulterar i ökade könsskillnader efter reformen ( $F = +1,1$  i SVE,  $F = +5,7$  i SVA och  $F = +1,3$  i matematik). Detta tecknar en bild av att införandet av NP i lägre åldrar har gynnat flickor mer än pojkar, då de i samtliga ämnen presterar bättre än pojkarna efter reformen.

Gällande klasskillnad är mönstret tydligt, och i alla ämnen utökades skillnaderna efter reformen ( $L = -1,3$  i SVE,  $L = -4,9$  i SVA och  $L = -4,6$  i matematik). Inga elevgrupper ökar i måluppfyllelse efter reformen och den ökade klasskillnaden ligger i att elever med högutbildade föräldrar tappar tydligt mindre i måluppfyllelse. Det går såldes att konstatera att likvärdigheten efter reformen tydligt har försämrats gällande klasskillnad, och i stor utsträckning även gällande könsskillnad, vilket besvarar studiens andra frågeställning om likvärdigheten ökat eller minskat efter Lgr11.

Studien kan även påvisa ett mönster gällande elevernas progression i måluppfyllelse efter Lgr11, där eleverna i alla undersökta ämnen presterar som mest likvärdigt på NP i årskurs 3. En likvärdighet som sedan i regel försämras ju längre grundskolan fortgår. Vad gäller könsskillnader i progressionen syns inga konsekventa mönster över alla ämnen, utan resultaten varierar mellan ämnen och kohorter. Föräldrars utbildningsnivå är det som genererar den största försämringen i likvärdigheten under skolgången, vilket styrker teorin om social reproduktion i skolan och tesen att skolan aktivt bidrar till att förstärka den dominerande klassens habitus (Nash, 1990, 435). Teorin problematiseras något av resultaten i SVA där kön påverkar mer i progressionen under grundskolan. SVA skiljer sig dock strukturellt från de andra ämnena då endast vissa elever är berättigade att läsa ämnet, vilket gör det problematiskt att jämföra resultaten med de andra ämnena. Vi kan dock konstatera att kön verkar påverka mer än klass gällande progression i ämnet, vilket avviker från mönstret som gäller majoriteten av eleverna. Sammantaget visar resultaten att klasskillnaden ökar under grundskolans gång, men att könsskillnad inte visar några enhetliga mönster, vilket besvarar studiens tredje frågeställning om köns- och klasskillnaden ökar eller minskar under grundskolans gång.

## 6. Slutdiskussion

Den här studien har undersökt huruvida införandet av nationella prov (NP) i låg- och mellanstadiet, i och med Lgr11, ledde till ökad måluppfyllelse i årskurs 9 samt hur det påverkade likvärdigheten i måluppfyllelse. Detta genomfördes med hjälp av aggregerade sekundärdata från Skolverket över resultat på NP från tre år innan och tre år efter Lgr11. Vidare har studien undersökt hur likvärdigheten utvecklats under grundskolans gång efter Lgr11 med målet att se om NP i låga åldrar lyckas med sitt utstakade syfte att diagnostisera elever i behov av stöd, och på så vis öka deras måluppfyllelse. Detta genomfördes med hjälp av provresultat för två valda elevkohorter som genomfört samtliga NP i grundskolan (årskurs 3, 6 och 9), där progressionen för olika elevgrupper analyserades.

Studiens metodologiska begränsningar medför utmaningar vad gäller definitiva slutsatser och orsaker. Framför allt saknar studien individdata vilket innebär att endast generella mönster på gruppnivå kan konstateras. Dessa mönster kan dock ge oss en uppfattning om hur elever reagerar på förändringar i utbildningssystemet, såsom införandet av NP i låg- och mellanstadiet, och hur det påverkar senare måluppfyllelse. Studien kan dock inte isolera effekten av nationella provens inverkan på måluppfyllelse då Lgr11 innebar en mängd förändringar som alla på egen hand kan påverka måluppfyllelsen. Studien kan inte heller säkerställa att förändringarna beror på Lgr11 och inte andra förändringar runt omkring. Studien analyserar således huruvida införandet av NP i lägre åldrar har lyckats i sitt utstakade mål att öka måluppfyllelse samt att agera diagnostiserande och stötta skolans kompensatoriska uppdrag mot en likvärdig skola. Vidare kan studien teoretisera, med hjälp av tidigare forskning och teori, om plausibla orsaker och konsekvenser av införandet av NP i årskurs 3 och 6.

Studiens resultat indikerar att införandet av NP i låg- och mellanstadiet inte verkar ha ökat vare sig måluppfyllelsen eller likvärdigheten i måluppfyllelse, vilket var två uttryckliga syften vid provens införande (Regeringen, 2008). De exakta orsakerna bakom detta kan studien inte säkerställa. Men att enbart införa kontroller av elevers måluppfyllelse verkar inte fungera som en kompensatorisk åtgärd i sig, och garanterar inte heller att kompensatoriska åtgärder sätts in, vilket även påvisats av Skolverket (2016; 2017). Att reformen i stället verkar fått motsatt effekt gällande likvärdighet, där både kön- och klasskillnaderna ökade, skulle kunna förstås genom de negativa effekter på akademiskt självförtroende och motivation som ökat prestationsfokus har på lågpresterande elever (Hökberg & Lindgren, 2023; Skolverket, 2017).

Nationella prov innebär även ett jämförande och en rangordning av elever i låg- och högpresterande. Detta kan öka risken för lågpresterande elever att bli demotiverade av resultaten och stärka deras bild av att utbildningssystemet inte är för dem, vilket kan medföra att de siktar lägre och anstränger sig mindre (Nash, 1990; Skolverket, 2017). Dessa följder riskerar sammantaget att befästa och förstärka grupperna av hög- och lågpresterande elever.

Studiens resultat går i linje med tidigare forskning om vikten av föräldrarnas utbildningsnivå för att lyckas i skolan (OECD, 2023; Skolverket, 2025). Vidare verkar även föräldrarnas utbildningsnivå ha stor betydelse för elevers prestation vid själva provtillfället, då denna variabel verkar påverka måluppfyllelsen på NP mest. Om proven strukturellt missgynnar vissa elevgrupper, vilket även påvisats av Bagger (2015) och Tienken et al. (2017), lyfter det frågor om NP verkligen är ett likvärdigt sätt att mäta kunskap på. Att Tienken et al.s (2017, 11–12) studie även visat att resultat på standardiserade prov i drygt 70% av fallen går att korrekt förutses med endast tre SES-variabler ifrågasätter även nationella provens diagnostiserande syfte. Om proven ska lokalisera elever i behov av stöd, och en algoritm, i tre av fyra fall, korrekt kan förutse vilka som når målen borde man i stället kunna använda SES som urvalsram för stödinsatser, och i stor utsträckning få samma resultat. Sammantaget sätter alla dessa resultat stor press på de nationella provens syfte och existensberättigande, då de hittills inte verkar ha genererat önskad effekt och resultaten i stor utsträckning kan förutses utifrån SES. Speciellt blir pressen stor på proven i låg- och mellanstadiet, då tidigare forskning visat att ökat prestationsfokus i dessa åldrar medför ökad risk för mental ohälsa och internaliserande diagnoser (Cashman, 2025; Hökberg & Lindgren, 2023; Linder et al., 2025).

Studien problematiserar således användandet av nationella prov, och höjt prestationsfokus över lag, i låga åldrar, då det riskerar att få en rad oönskade effekter vad gäller förstärkta köns- och klasskillnader samt ökad risk för mental ohälsa. De slutsatser och förslag som SOU 2025: 44 kommit fram till gällande borttagandet av NP i årskurs 3 ser studien som ett steg i rätt riktning. Men att NP i årskurs 6, enligt SOU 2025: 18, föreslås få leva kvar, men nu med ett diagnostiserande syfte, ifrågasätts mot bakgrund av studiens- och forskningen ovan resultat.

## 7. Referenser

- Arensmeier, C., & Lennqvist Lindén, A.-S. (2017). Bemyndigande eller granskning: Nationella prov som styrinstrument. *Utbildning & Demokrati*, 26(2), 49–74. <https://journals.oru.se/uod/article/view/1080/1069>
- Atkinson, W. (2012). Reproduction revisited: Comprehending complex educational trajectories. *The Sociological Review*, 60(4), 735–753. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02131.x>
- Bagger, A. (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Umeå universitet.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Sage. (Original work published 1970)
- Cashman, M. R. (2025). *Between performance and well-being: A multi-layered exploration of Swedish adolescents' mental well-being in school* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Umeå universitet.
- Holbein, J. B., & Ladd, H. F. (2017). Accountability pressure: Regression discontinuity estimates of how No Child Left Behind influenced student behavior. *Economics of Education Review*, 58, 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.005>
- Högberg, B., & Lindgren, J. (2023). From a crisis of results to a crisis of wellbeing – Education reform and the declining sense of school belonging in Sweden. *Comparative Education*, 59(1), 18–37. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2140894>
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: Evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36(1), 84–106. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540>
- Jarl, M. (2025). Using unintended consequences to produce intended results: The governance of education in Sweden 1991–2020. *Public Performance & Management Review*, 48(1), 35–59. <https://doi.org/10.1080/15309576.2024.2410965>

Kornhall, P., & Bender, G. (2019). *School segregation in Sweden: Evidence from the local level* (NESET Ad hoc report). European Commission. [https://education-socioeconomic-experts.ec.europa.eu/publications/ad-hoc-reports-and-other-publications/school-segregation-sweden-evidence-local-level\\_en](https://education-socioeconomic-experts.ec.europa.eu/publications/ad-hoc-reports-and-other-publications/school-segregation-sweden-evidence-local-level_en)

Linder, A., Gerdtham, U., & Heckley, G. (2025). Adolescent mental health: Impact of introducing earlier compulsory school grades. *Health Economics*, 34(9), 1731–1746. <https://doi.org/10.1002/hec.4982>

Lundahl, C. (2017). Tema: Perspektiv på nationella prov. *Utbildning & Demokrati*, 26(2), 5–20. <https://doi.org/10.48059/uod.v26i2.1078>

Lundahl, L. (2002). Sweden: Decentralization, deregulation, quasi-markets – And then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687–697. <https://doi.org/10.1080/0268093022000032328>

Nash, R. (1990). *Bourdieu on education and social and cultural reproduction*. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447. <https://doi.org/10.1080/0142569900110405>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Regeringen. (2008). *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan* (Prop. 2008/09:87). [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/tydligare-mal-och-kunskapskrav-nya-laroplaner\\_gw0387](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/tydligare-mal-och-kunskapskrav-nya-laroplaner_gw0387)

Regeringen. (2025, 9 oktober). *Utbildningsdepartementets samlade budgetsatsningar 2026*. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/utbildningsdepartementets-samlade-budgetsatsningar/utbildningsdepartementets-samlade-budgetsatsningar-2026/>

Regeringen. (2026, 2 februari). *Regeringen genomför de största reformerna för skolan på 30 år*. <https://www.regeringen.se/artiklar/2026/02/regeringen-genomfor-de-storsta-reformerna-for-skolan-pa-30-ar/>

Ringarp, J., & Rothland, M. (2016). PISA lends legitimacy: A study of education policy changes in Germany and Sweden after 2000. *European Educational Research Journal*, 15(4), 447–461. <https://doi.org/10.1177/1474904116630754>

Sauermann, J., & Rosenqvist, O. (2025). *Effekter av kompensatorisk resursfördelning i grundskolan: Erfarenheter från Kunskapsbidraget* (IFAU Rapport 2025:17). Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).

SFS 2010:800. Skollag. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)

Skolinspektionen. (2021). *Enskilda huvudmäns styrning av det kompensatoriska uppdraget i gymnasieskolan*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2021/kompensatoriska-uppdraget/>

Skolverket. (2009). *Skolverkets lägesbedömning 2009: Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning* (Rapport 337). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2280>

Skolverket. (2017). *Utvärdering av betyg från årskurs 6* (Rapport 451). Skolverket. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2017/utvardering-av-betyg-fran-arskurs-6>

Skolverket. (2019). *Bilaga A. De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c5cf/1553967062577/Bilaga%20A.%20De%20nationella%20proven%20och%20deras%20effekter%20i%20%C3%A5rskurs%206%20och%209.pdf>

Skolverket. (2025). *Likvärdigheten i slutet av grundskolan - en kvantitativ studie av utvecklingen över tid*. (Skolverket Rapport 2025: 19) Skolverket.

SOU 2025:18. (2025). *Ett likvärdigt betygssystem: Utredningens kortversion*. Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/contentassets/56408e57ea8e4954bf38491c8bc33d4c/ett-likvardigt-betygssystem-sou-202518-utredningens-kortversion.pdf>

SOU 2025:19. (2025). *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*. Regeringskansliet. <https://regeringen.se/contentassets/ff8d9a87571445c38afab38690c0c60e/kunskap-for-alla--nya-laroplaner-med-fokus-pa-undervisning-och-larande-sou-202519.pdf>

SOU 2025:44. (2025). *Förbättrat stöd i skolan*. Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/contentassets/2cd8d2f5eb0544f3ba50d5f93087dee9/forbattrat-stod-i-skolan-sou-202544.pdf>

Stahl, G., & Mu, G. M. (2022). Pierre Bourdieu: Revisiting reproduction, cultural capital, and symbolic violence in education. In B. A. Geier (Ed.), *The Palgrave handbook of educational thinkers* (pp. 1199–1214). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81037-5\\_128-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81037-5_128-1)

Tienken, C. H., Colella, A., Angelillo, C., Fox, M., McCahill, K. R., & Wolfe, A. (2017). Predicting middle level state standardized test results using family and community demographic data. *RMLE Online*, 40, 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2016.1252304>

Vimefall, E., Andrén, D., & Nowak, W. (2023). *Resultat på nationella prov och gymnasiebehörighet: Samband mellan resultaten på tidiga nationella prov och sannolikheten att uppnå gymnasiebehörighet*. Sveriges Kommuner och Regioner. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1782831/FULLTEXT01.pdf>

Yang Hansen, K., & Gustafsson, J.-E. (2019). Identifying the key source of deteriorating educational equity in Sweden between 1998 and 2014. *International Journal of Educational Research*, 93, 79–90. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.012>