

KAP. 21

De nya standardproven

Av Torsten Husén

De sedan något decennium i bruk varande standardprovens tillkomst var intimt förknippad med frågan om intagningen till realskolor och läroverk. I sitt betänkande om intagningsfrågan 1938 föreslog Fritz Wigforss att folkskolbetygen borde kunna användas som intagningsinstrument. Men han framhöll samtidigt att "energiska åtgärder måste vidtas för åstadkommandet av en bättre ordning på betygsområdet". 1939 års riksdag beslöt att folkskolbetygen försöksvis skulle användas som grund för intagning. En konsekvens härav var att en särskild utredningskommitté med Wigforss såsom ordförande tillkallades på hösten 1939 för att komma med förslag till förbättrad betygsgivning. De sakkunniga föreslog i sitt år 1942 avlämnade betänkande, att "som hjälpmedel för justering av betygsskalan" borde vissa standardiserade prov ställas till lärarnas förfogande. Proven borde vara "officiellt godkända", men inte vara obligatoriska. Det borde ankomma på vederbörande lärare, huruvida proven skulle användas eller inte. Man var

medveten om att proven så småningom borde utbyggas och modifieras "för att hållas i nivå med skolans utveckling".

Det kan vara skäl att hålla denna historiska bakgrund för standardprovens tillkomst i minnet, ty de har därigenom av många, inte minst av föräldrarna, kommit att uppfattas som ett medel för intagning av elever i läroverk. Detta har kommit att undanskymma andra, för undervisningen betydelsefulla uppgifter, som standardiserade prov kan ha, t. ex. diagnostiska syften. Enligt artikelförfattarens mening bör i en framtid den pedagogiska målsättningen för proven vidgas, så att de även kan fylla andra funktioner än bara tjäna som medel att justera betygsskalan.

De betygssakkunniga utförde själva konstruktionen och standardiseringen av den första standardprovserien. Detta skedde 1940. Dessa prov kom i bruk från 1944. En omstandardisering respektive en viss förnyelse av proven skedde 1947. Under de gångna tio åren har sålunda en hel del erfarenheter samlats. Redan detta mo-

tiverar en omarbetning av åtminstone vissa prov. Man har emellertid också att räkna med att undervisningen nu varken i fråga om lärostoff eller metoder kan anses vara densamma som i början av 40-talet. Av allra största betydelse i detta sammanhang har varit tillkomsten av den nya undervisningsplanen för folkskolan. Studerar man detaljerna i denna, finner man att den utstakar nya och i vissa avseenden revolutionerande vägar i fråga om stoff och metoder. Vi står f. n. i den situationen att målsättningarna för skolans verksamhet har fått nya accentueringar. Allt detta motiverar att de instrument man använder för att söka mäta de kunskaper och färdigheter eleverna tillägnat sig måste revideras. Detta är särskilt betydelsefullt med tanke på att undervisningen i viss utsträckning kan tänkas bli påverkad av proven, i det att de kunskapsmoment och färdigheter som proven avser att mäta måhända blir mera betonade än andra moment. Statens psykologisk-pedagogiska institut uppdrog 1953 åt artikelförfattaren att genomföra en omarbetning och standardisering av de nuvarande standardproven. I samarbete mellan institutets arbetsutskott, skolöverstyrelsen och adjungerade experter från folkskolkåll uppdrogs, efter ingående diskussioner, följande principiella riktlinjer för arbetet:

1. Proven skulle avse läsning, skrivning och räkning i folkskolans 4:e och 6:e klass.

2. Proven skulle inte, såsom nu är förhållandet, administreras under en kortare period vid vårterminens slut utan borde utspidas under en längre period.

3. Proven borde på ett mera organiskt sätt infogas i undervisningen och ges under mindre dramatiska former.

4. Tidsbegränsningen borde av mental-hygieniska skäl vara mindre rigorös.

5. Proven borde standardiseras på både A- och B-skolor.

6. Rättningen av proven borde, bl. a. genom användande av mallar, avsevärt kunna förenklas.

7. Anvisningarna borde preciseras mera, och provens funktion bättre klargöras för lärarna.

Genomförandet av arbetsuppgiften kunde inte gärna bli ett "enmansjobb". Redan från början organiserades en arbetsgrupp, huvudsakligen bestående av lärare, vilken sammanträdde med korta mellanrum för att ta ställning till en rad principiella spörsmål, som inte kunde anses avklarade med uppdragandet av de ovan anförda riktlinjerna. Inom denna arbetsgrupp bildades ett permanent arbetsutskott bestående av artikelförfattaren samt folkskollärarna fil. kand. C. H. Björnsson och fil. kand. Åke W. Edfeldt. Björnsson svarade för konstruktionen av uppgifter för skrivproven. Edfeldt medverkade förutom med provkonstruktioner även vid administrationen av standardiseringarna. Själv svarade jag för konstruktionen av huvuddelen av läsproven. Intim kontakt har också under arbetets gång hållits med experter ute på fältet samt med representanter för lärarorganisationerna. Vid en pedagogisk dag i Växjö i maj 1954, där arbetsutskottet medverkade, ägnades en hel dag åt diskussioner i grupper om standardproven. Härvid framkom många värdefulla synpunkter, samtidigt som vi genom en enkät med de 500 lärarna fick en uppfattning om hur dessa f. n. använder standardproven. I april 1954 hade vi en längre "remissdebatt", baserad på den andra standardiseringsversionen av proven, med representanter för lärarorganisationerna. Även med skolöverstyrelsens undervisnings- och försöksavdelningar har intim kontakt hållits, varvid inte minst åtskilliga problem rörande provens funktion klarats upp.

Det stod av flera skäl redan från början klart att ett helt nytt "batteri" av standardprov måste konstrueras. Det var därför av vikt att ordentligt genomdiskutera två grupper av principfrågor: 1) Vilken eller vilka funktioner överhuvudtaget kunde standardiserade prov tänkas fylla i folkskolan? samt 2) Vilka läro-

kursinnehåll borde proven täcka, vilka färdigheter borde provas, och hur intimt samband borde föreligga mellan kursplaner och prov? Bägge dessa frågekomplex visade sig vara mycket svåra att komma tillrätta med. Vid lärarenkäten visade det sej att över 80 procent av lärarna inte endast önskade att proven skulle vara normerande för betygssättning av den enskilde eleven utan också sa sej använda proven på detta sätt i praktiken. En diskussion om vad proven skulle täcka för kunskaper och färdigheter måste givetvis också inkludera en debatt om skolans målsättningar i de berörda ämnena. Själva konstruktionen av prov är, ehuru mycket mödosam och tidsödande, enkel, från den synpunkten att man liksom kan gå efter vissa hantverksmässiga procedurer. Men för frågan vad proven ska syfta till spelar värdefilosofiska och reformpedagogiska synpunkter en viktig roll.

Innan vi nu lämnar en redogörelse för hur vi sökt komma tillrätta med dessa problem och hur resultaten materialiserats i form av prov, bör vi påpeka att det definitiva provbatteriet i skrivande stund (oktober 1954) inte är färdigt. Under höstterminen 1953 ägnade vi oss huvudsakligen åt att grundligt diskutera vilka prov vi borde konstruera, hur dessa prov skulle se ut och givetvis att konstruktionen av själva provuppgifterna i den första försöksversionen. Det är en självklar praxis vid provkonstruktion att man provar sej fram med ett större antal prov och inom dessa med ett betydligt större antal uppgifter än dem man avser att behålla. Vid början av vårterminen 1954 hade vi inte mindre än 64 prov färdiga, innehållande över 1 500 uppgifter. Vi började med att utpröva varje prov på minst fyra läraravdelningar i 4:e resp. 6:e klass vid folkskolor i Stockholm och dess förorter. Detta innebar att varje prov utprövades på mellan 100 och 150 barn. Syftet med denna första försöksversion var att få en allmän uppfattning av provens användbarhet samt att preliminärt ta reda på de olika uppgifternas svårighetsgrad och

differentieringsförmåga. Sedan resultaten från denna försöksomgång hade bearbetats och varje uppgift noga hade studerats, gjordes proven om. Det innebar för det första att flera prov i sin helhet försvann såsom mindre lämpliga samt att en mängd uppgifter inom proven av samma skäl slopades. Denna andra version av provbatteriet utprövades inom fyra inspektionsområden, vilka hade utvalts med ledning av skolstatistiska uppgifter och approximativt kunde anses vara representativa för hela landet. Ett 70-tal lärare hade välvilligt ställt sej till förfogande för att genomföra proven. Varje lärare prövade sin egen avdelning med endera läs-, skriv- eller räkneproven. Vart och ett av proven utprövades på minst 400 barn. De berörda lärarna besvarade också utsända frågeformulär, vilket gav oss en mängd värdefulla synpunkter på provens användbarhet i administrativt och pedagogiskt avseende. Syftet med denna andra standardisering var att med tillhjälp av halkortsstatistisk bearbetning bestämma varje uppgifts svårighetsgrad (lösningsfrekvens), dess differentierande förmåga samt provens inbördes korrelationer och korrelationer med betygen (som ju getts oberoende av våra prov).

Den definitiva standardiseringen av proven kommer att äga rum under vårterminen 1955. Den kommer att utföras på en s. k. stratifierad sampling. Sedan landet uppdelats på s. k. strata, utväljer man slumpvis ett antal läraravdelningar inom 4:e och 6:e klass på sådant sätt att den utvalda gruppen blir klart representativ för hela riket. Det är meningen att de lärare vilka utväljs enligt dessa förfaranden inte ska genomföra de nu i bruk varande standardproven utan få det nya provbatteriet till sitt förfogande. Proven kommer att ges i tre omgångar, nämligen i början av resp. mars, april och maj månader (jämför nedan). Med ledning av de så erhållna resultaten skulle den slutgiltiga normeringen av proven ske. Dessa skulle sålunda stå till skolornas förfogande fr. o. m. läsåret 1955—56.

Rent principiellt kan man använda standardiserade kunskaps- och färdighetsprov i skolan för ett eller flera av följande syften, nämligen

- 1) som "nivåjusterande" medel i samband med betygsgivning,
- 2) som instrument att mäta den enskilde elevens standard för att skapa underlag för bl. a. individuell betygsgivning,
- 3) som individualmätande instrument i diagnostiskt syfte, t. ex. för att fastställa elevens "kunskapsprofil" eller kunskapsframsteg i syfte att rätta undervisningen efter den "diagnos" proven ställt.

De nu använda anvisningarna framhåller att standardprovets uppgift är att justera klassens betygsnivå enligt provnormerna. De är dock inte fullt entydiga, i det att de konkreta anvisningarna för enskilda prov ibland ger intryck av att man kan basera betygssättningen av den enskilde eleven på proven. Vid den ovan anförda lärarenkäten visade det sej också att en betydande majoritet sa sej använda proven även vid den individuella betygssättningen. Oberoende av om anvisningarna kan säjas ge klara besked eller inte, är det ganska naturligt att det föreligger skillnader mellan anvisningar och praxis. Det ökade tryck på lärarna som den prövningsfria intagningen till läroverken har åstadkommit torde i vissa fall ha medfört att läraren faller tillbaka på standardprovets utslag för att motivera sin betygsgivning. Det torde vara mycket svårt att genom allmänna anvisningar binda lärarna vid en bestämd enhetlig användning av standardproven. Om man beslutar sej för att proven bara ska användas i klassnormerande syfte, och om man kan kontrollera att de verkligen används på nämnda sätt, så räcker det med ganska få och framförallt mycket korta standardprov. En kontroll är emellertid omöjlig att genomföra. Frågan är f. ö., om den är önskvärd. Betygsgivningen ska självfallet vara lärarens ensak. Hans uppgift är att dels rangordna eleverna inom den egna avdelningen, dels efter bästa förmåga söka utdela betygsgrader, vil-

kas innebörd är densamma för alla avdelningar på samma klassnivå. Detta innebär att läraren själv har ansvaret för betygsgivningen och att denna inte får bli en mekaniskt tillämpad procedur, med utgångspunkt från till förfogande ställda, standardiserade prov. Läraren måste i standardproven se ett *hjälpmedel*, som kan öka hans erfarenhetsunderlag, dels vid betygssättningen av den enskilde eleven, dels vid justeringen av betygsskalan i riktning mot större uniformitet.

Den "politik" som blir följden av dessa överväganden är då följande: De nya standardproven bör i princip fylla samma funktion som de nuvarande, nämligen att vara klassnormerande. Detta är särskilt viktigt, så länge betygen används som intagningsinstrument till läroverk. Men även utan denna intagningsform är det självfallet av vikt att betygsgivningen är uniform i den meningen att en viss betygsgrad inom alla avdelningar på samma klassnivå avspeglar ungefärligen samma kunskaps- och färdighetsmått. De nya proven har emellertid konstuerats med tanke på att de besitta en acceptabel tillförlitlighet, även om läraren använder dem som hjälpmedel vid betygssättningen av den enskilde eleven. Det förtjänar emellertid än en gång framhållas: att detta *inte* innebär att standardproven ska *avgöra* betygen samt att enligt anvisningarna *de kvalitativa kunskaperna ska betyda mera* än de huvudsakligen kvantitativa mått standardproven ger. Det är vår förhoppning att proven ska äga sådan mångsidighet att de också kan användas för "diagnostiska" syften. Det kan många gånger vara ett bestämt intresse från lärarens sida att ha ett hjälpmedel för att få en uppfattning om vilka starka respektive svaga sidor en elev har i ett visst läroämne.

När man ger sej på att konstruera standardiserade prov i ett visst ämne, ställs man inför den viktiga frågan, hur man på bästa sätt ska kunna "täcka" de kunskaper och färdigheter som undervis-

ningen i detta ämne avser att ge. Vid dessa överväganden har vi haft nytta dels av den nya undervisningsplanens principiella ställningstaganden, dels av lärare ute på fältet. Särskilt intrikat har det varit att på ett tillfredsställande sätt få den rätta accentueringen av de olika kursplanemomenten respektive färdigheterna. Dessa problem belyses måhända bäst genom en kort redogörelse för vilka synpunkter som varit bestämmande för valet av prov i läsning, skrivning och räkning.

Vid konstruktionen av *läsproven* var givetvis den allt överskuggande frågan, vad man ska avse med läsförmåga. Här har uppenbarligen en förskjutning av målsättningarna ägt rum, vilket bl. a. kommer till uttryck i den nya undervisningsplanen. Högläsningen framhävs inte längre så starkt vare sej i denna eller av pedagogerna ute på fältet. Högläsningen är på lågstadiet ett medel att kontrollera själva den mekaniska läsprocessen, men den är inte något mål i sej. Målet är läsförståelse och inte utbildning i recitationskonst. Man kan nu urskilja följande tendenser i läspedagogiken, nämligen en starkare betoning av a) tystläsningen som ett viktigt medel till läsförståelse, b) ordkunskapen, c) bokkunskapen.

Nuvarande standardprov innehåller ett högläsningsprov, två tystläsningsprov, av vilka det ena lägger mera vikt vid läshastigheten och det andra mera vid läsförståelsen, samt ett likhetsprov avseende elevens ordförråd. Ganska stark kritik har framförts mot högläsningsprovet. Det har framhållits att läraren under lektionerna får en betydligt tillförlitligare uppfattning av elevens högläsningsförmåga. Vidare är detta prov, som ju görs individuellt, svårt att utvärdera samt synnerligen tidskrävande. Vi beslöt därför på ett tidigt stadium att inte medta något högläsningsprov.

Då de gällde att analysera läsförmågans struktur, ansåg vi oss kunna urskilja följande aspekter av denna förmåga, vilka var och en borde provas, nämligen

1) läshastighet, 2) läsförståelse, 3) ordkunskap och 4) bokkunskap. Ju högre stadium i folkskolan det är fråga om, desto viktigare blir läshastigheten. Den står givetvis i intimt samband med förståelsen, ty låg förståelse medför långsam läsning. Men viktigt är att själva perceptionsakten, det rent varseblivningsmässiga uppfattandet av de tryckta symbolerna, sker tillräckligt snabbt. Det är detta vi vill pröva med läshastighetsprovet. Vi fick på denna punkt, liksom på så många andra, pröva ett flertal olika provtyper, innan vi efter mödosamma försök stannade vid den nu i provserien ingående. Läshastighetsprovet kan i korthet beskrivas sålunda. Det består av en längre, sammanhängande lästext. Med jämna mellanrum är ett ord utelämnat, varvid eleven skall understryka det rätta av tre föreslagna alternativ. De utelämnade orden är så lätta att provet praktiskt taget bara differentierar med avseende på läshastighet och inte läsförståelse. Men genom de utelämnade orden kontrolleras, huruvida läsningen har skett med elementär läsförståelse.

Läsförståelsen provas med ett större antal korta lästexter av samma typ som de nuvarande. Efter varje textstycke förekommer frågor med alternativsvar, av vilka eleven ska understryka det riktiga. Vi avser att på detta sätt pröva inte bara om eleven förstått enskilda fakta i texten utan också om han fattat den centrala idén eller temat i texten, vidare hans förmåga att läsa kritiskt och dra slutsatser av det lästa.

Vi har också med ett ordkunskapsprov innehållande två provtyper. Den ena kallar vi "ifyllnad", de andra är vanliga synonymer. Vid urval av ord har vi byggt dels på frekvensundersökningar och dels på existerande läroböcker i ordkunskap.

Prov i bokkunskap har tidigare inte funnits bland standardproven. Men förmågan att slå i böcker, att läsa innehållsförteckningar och tabeller, att använda ordböcker och uppslagsverk samt överhuvudtaget förmågan att handskas

med informationslitteratur betonas så starkt i den nya undervisningsplanen, att vi efter samråd med våra experter funnit det vara önskvärt med prov i bokkunskap. Vi prövar här förmågan att slå i ordlista, att använda register, att slå i telefonkatalog, att använda en poängtabell, att läsa annonser, tågtidtabeller och grafiska sammanställningar.

Konstruktionen av prov i *skrivning* erbjöd de svåraste problemen. Dessa gällde framförallt de prov som skulle pröva förmågan att skriva uppsats. Nuvarande standardprov innehåller som bekant en serie korta uppsatser med mycket snäv tidsbegränsning. Detta har gett anledning till kritik mot proven. Dels har man vänt sej mot den pressande tidsbegränsningen, dels har man ansett proven vara mindre "livsnära". Hur man än vrider och vänder på saken, så ställs man inför problemet att göra en subjektiv bedömning av uppsatsen, denna må vara lång eller kort. Men det är inte bedömarens subjektiva uppfattning som är ett problem. Det gäller också att söka skapa uniformitet i bedömningsnormer mellan olika lärare, vilket ju är standardprovets huvudsyfte. Ett medel för att söka nå detta mål kan vara att presentera ett antal "prototyp-uppsatser", om vilkas bedömning ett större antal lärare är praktiskt taget ense. För att öka objektiviteten sökte vi först analysera de olika komponenterna i "uppsatsförmågan" och konstruera prov, som skulle mäta dessa delfunktioner. Ett annat sätt var att medelst specialundersökningar söka bestämma graden av subjektivitet vid konventionell uppsatsbedömning. Med ledning härav skulle man kunna göra en beräkning av hur många och långa uppsatser man skulle behöva för att öka tillförlitligheten i bedömningen. Genom att sätta betygen på ett stort antal uppsatser respektive betyget i hela ämnet skrivning i relation till de olika delproven i skrivning ville vi undersöka, i vilken utsträckning man "täcker" uppsatsförmågan med dessa olika delprov. Hela denna grupp av specialundersök-

ningar utförs av Björnsson och kan, oberoende av resultatens användbarhet för konstruktion av standardprov, förmodas få den allra största betydelse för en analys av uppsatsskrivningens problem i folk-skolan.

Följande typer av uppsatsprov har försökts. 1) Eleven får på särskilt blad ett ämne, vilket har disponerats i sju deluppsatser. Varje deluppsats har bedömts för sej med avseende på fantasi, fyllighet och saklighet, medan mera formella färdigheter, såsom språkriktighet, disposition, interpunktion och rättstavning inte fått inverka. Vi har också försökt med en serie korta uppsatser, vilka skrivs i en följd och där ämnesvalet avser att "täcka" olika uppsatstyper. Slutligen har olika typer av bilduppsatser prövats: serier, enstaka bilder och bilder av två av varandra oberoende föremål.

Det nuvarande språkriktighetsprovet har slopats, bl. a. därför att det var svårt att instruera och rätta. Inte minst rättningen bereder ibland bekymmer genom att flera svar kan vara korrekta. I det nya språkriktighetsprovet har varje uppgift tre olika förslag till stilisering av en mening. Eleven ska markera det korrekta.

Ett särskilt "dispositionsprov" avser att pröva förmågan att strukturera ett stoff, något som torde vara viktigt för förmågan att skriva uppsats. Vi har på försök även medtagit interpunktionsprov, avstavningsprov samt prov på förmågan att använda stor och liten bokstav m. m.

Rättstavningsproven består dels av ett diktamensprov, där man dikterar en hel mening, men där eleven endast ska skriva ned ett av de dikterade orden. Vidare har vi, trots att somliga ställer sej undrande inför provet, i omarbetat skick tagit med det i den tidigare serien förekommande s. k. korrekturprovet, där eleven bland flera förslag till stavning av ett ord ska stryka under det riktiga. Provet har medtagits därför att det har mycket högt samband med lärarnas skattning av elevens förmåga att stava.

Medan vi i skrivande stund ungefär kan förutsäja, hur den nya serien läsprov kommer att se ut, är vi inte i samma situation beträffande skrivproven. Den viktiga frågan är här bl. a., om vi, genom att pröva olika komponenter med objektiva prov, kan "täcka" så mycket av förmågan att skriva uppsatser, att vi inte behöver ha med ett särskilt uppsatsprov. Om uppsatsprov ska medtas, kommer de under alla omständigheter inte att bestå av uppsatser, som under stark tidspress ska skrivas vid olika tillfällen, utan deluppsatserna kommer att skrivas i en följd. Antalet deluppsatser som behövs blir då beroende av undersökningen rörande uppsatsbedömningens reliabilitet och validitet.

Om *räkneproven* kan vi fatta oss kort. Det är betydligt lättare att här bedöma, i vad mån man "täcker" de i kursplanerna angivna momenten. Den svåra frågan är givetvis, vilken "vikt" man ska tillerkänna vart och ett av dessa moment. Vi har minskat antalet prov i mekanisk räkning. I stället för separata prov för de olika räknesätten har vi *ett* prov, betecknat som kursprov i mekanisk räkning. Vidare förekommer problemprov av i huvudsak samma typ som tidigare. Två prov i huvudräkning förekommer, av vilka det första ska differentiera med avseende på snabbhet, medan det senare huvudsakligen differentierar med avseende på elevens förmåga att räkna ut mera komplicerade uppgifter utan papper och penna.

Detta är alltså i största korthet antydningar om, hur den nya standardprovserien kommer att gestalta sej med avseende på provtyperna. Det har inte varit anledning att här ingå på detaljerade beskrivningar, eftersom batteriets provtyper ännu inte definitivt fastställts.

Ett viktigt principiellt ställningstagande, som fått vara vägledande för hela konstruktionsarbetet, är att lärarnas arbete med proven ska nedbringas. Man kan räkna med att den nya provserien kommer att kräva nästan lika mycket lektionstid som den gamla. Nu kommer dock

alla prov att ges i grupp, vilket innebär att lärarens tid för administreringen av proven kommer att gå ned. Dels räknar vi med att själva grupptestningen minskas med omkring en timma, dels bortfaller högläsningsprovet, vilket sparar åtskillig tid. Den största tidsvinsten avser vi dock att åstadkomma genom att så många prov som möjligt förses med tryckta svarsalternativ, vilket gör att tvekan vid rättning inte behöver uppstå. Men än viktigare är att rättningen genomgående ska ske med särskilt iordningställda *mallar*. Dessa beräknas nedbringa rättningstiden med 50 procent.

F. n. administreras standardproven mot slutet av vårterminen, då såväl lärare som elever av flera anledningar befinner sej i en pressad period. Detta gäller kanske främst klass 4. Med ledning av bl. a. vår enkät och diskussionerna med våra experter har vi funnit att proven bör spridas ut under större delen av vårterminen. Det är då bäst att börja med de minst kursbundna proven, nämligen läsproven. Dessa skulle i så fall ges vid månadsskiftet februari—mars. Därefter skulle med en månads intervall följa skrivproven i början av april och räkneproven, vilka är mest kursbundna, i början av maj. Var och en av dessa provserier skulle samlas i häften av lämpligt format, alltså inte på lösa blanketter.

Om vi lyckas få det nya standardprovsbatteriet färdigt till läsåret 1955—56, innebär detta inte att arbetet skulle vara slut. Det kan anses tämligen självklart att man omedelbart startar med att göra parallella prov, så att man har flera versioner, mellan vilka växling kan ske från år till år. Vidare behöver man bearbeta de erfarenheter man får med den nya serien under dess första användningsår. Eftersom man kan räkna med att sammansättningen av elevmaterialet, särskilt i klass 6, förändras sej från år till år, måste med jämna mellanrum kontrollstandardiseringar utföras för att kollationera normernas lämplighet. Allt fler skoldistrikt inför den inom enhetsskolan rådan-

de organisationen, lärogången och kursplanerna. Det blir därför snart aktuellt att konstruera särskilda standardprov för enhetsskolans 3:e, 6:e och 8:e klass. Här blir det väl mest fråga om diagnostiska

prov med syfte att dels tjäna själva undervisningen, dels vara hjälpmedel vid rådgivning beträffande elevernas val av ämnen och linjer.

20.10.54