

# Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning?



*Nationella prov  
i gymnasieskolan  
– ett stöd för  
likvärdig betygsättning?*

En studie på fyra skolor

*Skolverket*

Beställningsadress:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
tel: 08-690 95 76  
fax: 08-690 95 50  
e-post: skolverket@fritzes.se

Best.nr: 05:906  
ISBN 91-85009-91-1  
Dnr 73-2004:1279

Grafisk form och illustration: Mera text & form  
Tryck: Lenanders grafiska, Kalmar, 2005

# Förord

Skolverket har sedan 1994 ansvar för nationella prov inom grund- och gymnasieskolan. Dessa prov ges i svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik. Som del i detta ansvarsområde har Skolverket under några år bedrivit en kontinuerlig systematisk uppföljning och utvärdering av det nationella provsystemet. Under 2003 genomfördes en utvärderingsstudie som inriktades mot grundskolans nationella provverksamhet<sup>1</sup>. Under 2004 har gymnasieskolans nationella provverksamhet undersökts, och då proven inom kärnämneskurserna, dvs. matematik A, engelska A samt svenska och svenska som andraspråk B. Under 2005 pågår en utvärdering av de nationella provens funktion inom den kommunala vuxenutbildningen och SFI. Fokus för gymnasiestudien är frågan om provens roll för en likvärdig bedömning och betygsättning. Studien omfattar dels en riksrepresentativ enkätstudie riktad till elever och lärare inom några olika program, dels en kvalitativ studie på fyra gymnasieskolor med intervjuer med lärare, rektorer och grupper av elever.

I denna rapport redovisas resultat från den kvalitativa studien. Den ger en varierad bild av hur proven kan användas och vad de kan betyda i olika studiemiljöer. Proven sätts in i sitt sammanhang och olika faktorer som t.ex. elevgruppens sammansättning, lärares förväntningar och undervisningens inriktning lyfts fram i förgrunden. Lärares uppfattningar ställs i relation till elevers uppfattningar, ibland i kontrast, ibland för att peka på överensstämmelse. Texten kompletteras delvis av resultat från den genomförda enkätstudien<sup>2</sup>. Läsaren kan dock med fördel komplettera läsningen av föreliggande rapport med att ta del av rapporten som bygger på enkätstudiens resultat. Resonemang som förs av lärare och elever får på så vis en mer generell inramning.

Studien tar upp en rad olika förhållanden som tillsammans bidrar till att kasta ljus över provsystemets komplexa funktion och roll i gymnasieskolan. Resultaten pekar också på mer generella dilemman som t.ex. gäller hur nationella prov skall vara utformade för att ge alla elever samma möjligheter att visa sina kunskaper oberoende av program eller av vilken ”infärgning”

---

1) Studien finns avrapporterad i Skolverket (2004): "Prövostenar i praktiken" samt ingår som ett kapitel i Skolverket (2004): "Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan"

2) Enkätstudien i sin helhet finns redovisad i Skolverket (2005): "Lärare och elever om gymnasieskolans nationella prov – en enkätstudie" ([www.skolverket.se/nya/publikationer](http://www.skolverket.se/nya/publikationer))

man valt i undervisningen. De väcker frågor av typen: Hur förenar man centralt konstruerade prov med lokalt valt undervisningsinnehåll på ett sådant sätt att alla elever får samma chans att visa vad de kan? Andra dilemman gäller undervisningens nivå. Är det rimligt att undervisningen på vissa program knappast ger elever möjlighet att nå de högre betygen? Men är det å andra sidan rimligt att bedriva undervisning på en sådan nivå att en majoritet av eleverna inte kan följa den? Hur ska man se på relationen mellan lärares professionella friutrymme och nationella läroplaner, kursplaner och prov?

Sådana frågor och dilemman har ingen omedelbar eller lättfunnen lösning, men just därför är det angeläget att ta upp och öppet diskutera dem mot bakgrund av hur verkligheten kan se ut i några av Sveriges gymnasieskolor när det gäller nationella prov och frågor om likvärdighet i såväl undervisning som bedömning och betygsättning. Det är vår förhoppning att rapporten kan bidra till en sådan diskussion.

Rapporten vänder sig självklart till de lärare som arbetar med nationella prov inom gymnasieskolan, men också till gymnasieskolans rektorer och elever som på olika sätt berörs av proven. Rapporten bör med fördel kunna användas inom lärarutbildningen. Den bör också kunna tjäna som underlag för det utvecklingsarbete som bedrivs inom Myndigheten för Skolutvecklings ansvarsområde. Birgitta Högberg och Peter Fagerlund, som ansvarar för frågor om kunskapsbedömning vid denna myndighet, har bistått med värdefulla synpunkter och kommentarer på rapporten.

Rapporten är utarbetad på Skolverkets uppdrag av adjunkt Helena Korp vid högskolan Trollhättan/Uddevalla. I projektgruppen ingick Tommy Lagergren, Karin Hector-Stahre och Jan Engstedt, provansvariga för moderna språk, svenska/svenska som andraspråk och för matematik vid Skolverkets enhet för resultatbedömning. Till projektet knöts också Fredrik Lind och Trine Normann vid samma enhet som självständigt ansvarat för olika av projektets delar. Trine Normann fungerade som projektassistent och har deltagit i projektets samtliga faser.

Till alla lärare, elever och rektorer som med enkät- eller intervjusvar har gjort studien möjlig riktar vi ett varmt tack.

Stockholm i augusti 2005

*Staffan Lundh*

Avdelningschef

Utredningsavdelningen

*Eva Wirén*

Projektledare

Enheten för resultatbedömning

# Innehåll

<b>1. INLEDNING</b>	<b>9</b>
Styrningen av gymnasieskolan	11
Det nationella provsystemet	12
Betygsprofiler i olika ämnen	14
Relationen mellan provresultat och kursbetyg	15
Brister i likvärdigheten	17
Syfte och frågeställningar	18
<b>2. STUDIENS UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE</b>	<b>19</b>
Några avgränsningar och principer för urval	20
Metoder för att producera data	21
Studiens uppläggning	22
Bearbetning av data	22
Vad kan man säga utifrån resultaten?	24
<b>3. MATEMATIK A</b>	<b>25</b>
Om kursen och det nationella provet	26
Undervisningen	27
<i>Kursens innehåll och form varierar efter program</i>	27
<i>Olika läromedel</i>	30
<i>Olika studievillkor</i>	32
<i>Hinna med kursen</i>	33
Provet	35
<i>Hur stämmer provet med program mål och kurs?</i>	35
<i>Språket i provet</i>	36
<i>Förberedelser inför provet</i>	37
<i>Att genomföra provet</i>	40
<i>Hjälp och särskilt stöd</i>	41
Betyg	44
<i>Vilka underlag används för betygsättning?</i>	44
<i>Bedömningen av det nationella provet</i>	49
<i>Det nationella provet som stöd för betygsättning</i>	52
<i>Olika modeller för betygsättning</i>	55
Sammanfattning	59

#### **4. ENGELSKA A OCH SVENSKA B 61**

Om kursen och det nationella provet	62
Engelska A	62
Svenska B	63
Bedömning och betygsättning av de nationella proven i svenska B och engelska A	64
Undervisningen	64
Gestaltningen av kurserna på olika program och skolor	64
Infärgning av program	66
Elevernas motivation och förkunskaper	67
Elever med olika bakgrunder	71
Att hjälpa varandra eller att konkurrera	72
Processinriktad undervisning och bedömning	72
Provet	73
Kursen och det nationella provet	73
Särskilda förberedelser för det nationella provet	74
Att genomföra provet	79
Skrivsituationen	82
Elever som är frånvarande på skrivdagen	83
Provets innehåll – svenska B	84
Provets innehåll – engelska A	89
Elever på olika program och med olika bakgrund	91
Bedömningen av det nationella provet	93
Elevexempel	94
Skevhet i bedömningen	95
Medbedömning	96
Betyg	97
Regelrätta prov eller bedömning integrerad i undervisning?	97
Konkreta underlag i betygsättningen	99
Det nationella provets betydelse som betygsunderlag	101
Olika modeller för betygsättning	103
Sammanfattning	105

#### **5. REKTORS ROLL OCH LÄRARES SAMARBETE 107**

Rektors roll	108
Lärares samarbete	109
Samverkan med andra skolor kring betygsättning	110
Skolans inre organisation	111

## **6. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION 113**

Undervisningen	114
Nivå	114
Hjälpämnen	115
Studievillkor	115
Provet	116
Förberedelser	116
Kursens tidsmässiga relation till det nationella provet	116
Språk och kulturella referensramar	118
Att genomföra provet	119
Anpassningar	121
Bedömning av det nationella provet	122
Betyg	123
Att sätta kursbetyg	123
Modeller för betygsättning	124
Det nationella provets status i betygsättningen	125
Organisation	127

## **7. SLUTORD 129**

De nationella provens produktkvalitet	130
Bedömning och betygsättning – de nationella provens processkvalitet	130
Konflikter i utbildningssystemet	131

## **REFERENSER 134**





# *1. Inledning*

De slutbetyg som elever lämnar gymnasieskolan med har ett avgörande inflytande på deras möjligheter i livet – vilka utbildnings- och karriärvägar som öppnas för den enskilde eleven och vilket hans/hennes utgångsläge blir i konkurrensen med andra om utbildningsplatser eller anställningar som är attraktiva. Därför är det av största vikt för de enskilda eleverna, liksom för gymnasieskolans legitimitet och för mottagande instanser, att betygen är rättvisa och likvärdiga. Måttstocken för bedömningen av elevernas kunskaper ska vara densamma överallt och samma krav ska ställas för samma betyg.

Nationella och professionellt konstruerade prov har funnits i svensk skola sedan 1940-talet. Ett viktigt syfte med dem har varit att säkra likvärdigheten i betygsättningen, i meningen att likvärdiga kunskaper ska ge likvärdiga betyg. Statistiska analyser av insamlade betyg och resultat på de nationella proven och olika undersökningar som har gjorts av Skolverket (2000, 2004) tyder emellertid på att de nationella proven används på olika sätt på olika skolor och program och att de inte fullt ut förmår att stödja en likvärdig betygsättning. Därför behövs fördjupad kunskap om hur de nationella proven i gymnasieskolan används och vilka komplikationer som finns.

Hur väl svarar de nationella proven mot olika lokala tolkningar av kursplaner och betygsriterier? Vilken betydelse har de för enskilda elevers betyg och hur påverkar de betygsättningen mera generellt? Detta är frågor som behandlas i denna rapport, som baserar sig på en studie med kvalitativ ansats, om hur lokala villkor och resonemang påverkar betygsättningen och användningen av de nationella proven i gymnasieskolan. Studien bygger på intervjuer med lärare och elever på fyra skolor och fem program, och med några skolledare. För att ge läsaren någon uppfattning om utbredningen av de olika praktiker och synsätt som tas upp, refereras i rapporten också en del resultat från en parallell enkätstudie, där drygt 1100 lärare och 800 elever vid ett riksrepresentativt urval av skolor har deltagit.

Rapporten inleds med en beskrivning av det nationella prov- och betygssystemet och av styrningen av den svenska gymnasieskolan, ur ett formellt perspektiv. Det andra kapitlet syftar till att ge läsaren en bild av hur studien har genomförts, vilka data den baserar sig på och hur de har analyserats. Resultatet av studien presenteras i de följande tre kapitlen och de två sista kapitlen utgörs av en sammanfattning och diskussion av resultaten, och ett försök att förstå dem i ett större sammanhang.

Resultatet av studien bekräftar på det hela taget vad man har funnit i tidigare studier, nämligen att problemen med de nationella proven som stöd för en likvärdig betygsättning främst ligger i handhavandet av dem. Genom att intervjuerna har givit möjlighet att komma åt en del av de resonemang och de villkor som ligger bakom exempelvis resultatstatistik och angivelser på skattningsskalor, ger dock denna studie underlag för delvis nya tolkningar av orsakerna bakom de problem som finns när det gäller likvärdigheten i betygen. Den visar också att proven som sådana systematiskt gynnar vissa kategorier av elever.

## Styrningen av gymnasieskolan

I den svenska skolan inklusive gymnasiet tillämpas sedan tiotalet år deltagande målstyrning i kombination med resultatuppföljning. Förhållandet ser ut så att staten utfärdar skollag, skolförordningar, läroplaner, kursplaner och betygskriterier. Läroplanerna anger riktlinjer för skolans arbete och mål som den enskilde eleven ska uppnå under utbildningen. Kursplanerna anger kunskapsmålen för varje kurs, och betygskriterierna ska vara ett stöd för läraren i betygsättningen av eleverna. Kommunerna har ansvar för utbildningens genomförande och kvalitet och finansierar skolan. De följer upp skolans resultat bl.a. genom att samla in betyg och kvalitetsredovisningar. Skolverket utövar tillsyn genom att samla in och analysera resultat och genom att inspektera skolorna, och håller kommunerna ansvariga om kvaliteten i skolan brister. Kursplanernas mål är dock abstrakta och måste konkretiseras för att bli vägledande för undervisning och lärande: ”Inom ramen för det som staten bestämt om utbildningen är tanken att skolan, lärarlaget och eleverna lokalt ska tolka och översätta de mål som formulerats nationellt.”, skriver Skolverket (2001).

I förhållande till den tidigare regelstyrningsmodellen, betonas i den deltagande målstyrningen lärarnas status som professionella. Utgångspunkten är att lärarnas pedagogiska expertis och deras kunskap om lokala förhållanden bildar den bästa basen för beslut om vilket stoff och vilka arbetsätt som ska användas för att en given elevgrupp ska nå målen i läro- och kursplaner, och även för betygsättningen. De enskilda lärarna är suveräna i betygsättningen (SKOLFS 1992: 394 1 kap 3§).

I detta tidigare system användes centrala prov för att kvalitetssäkra betygsättningen i gymnasieskolan. Dessa var avsett att fungera normerande för betygsättningen på gruppnivå, dvs. kunskapsstandarden hos en viss elevgrupp mättes relativt den genomsnittliga kunskapsstandarden i landet med hjälp av ett stickprov av uppgifter som relaterade det mer eller mindre givna innehållet i de ämnen som testades. Betygsfördelningen för landet som helhet skulle följa normalfördelningskurvan. Det åstadkoms genom en regel att det genomsnittliga betyget i en klass i normalfallet inte fick avvika mer än två tiondelar (0.2) från klassens genomsnitt på centralprovet – större avvikelser i betygssättningen måste lärarna skriftligen motivera för rektor. De viktigaste skälen för att överge det relativa betygssystemet var att det inte gav någon information om vad eleverna kunde och att det ansågs orättvist och skadligt för elevernas motivation, att värdet av deras prestationer skulle vara beroende av hur andra elever presterat. Det relativa betygssystemet hade enbart syftat till att rangordna eleverna inför urval. Det syftet blev mindre viktigt när nästan alla elever kunde beredas plats på det gymnasieprogram de önskade och den högre utbildningen expanderade.

Sverige var långt ifrån ensamt om att övergå från ett relativt till ett kri-

terierelaterat betygssystem, samma sak skedde i flertalet västländer under 1990-talet. Den brittiska utbildningssociologen Patricia Broadfoot (1996) talar om det som en övergång från ett system som syftade till att "frysa ut" en given andel elever, då alla inte kunde beredas plats i gymnasieskolan och högre utbildning ännu var få förunnat, till ett system som syftar till motsatsen – att "värma upp" en så stor andel av elevkullarna som möjligt, för att behålla dem i utbildningssystemet så länge som möjligt i tider när (det västerländska) samhällets behov av okvalificerad ung arbetskraft blir allt mindre.

## Det nationella provsystemet

I gymnasiet finns nationella prov i kärnämnen engelska A, matematik A och svenska B och svenska som andraspråk B och i avslutande karaktärsämneskurser i engelska och matematik. Enligt gymnasieförordningen är det obligatoriskt för lärarna i dessa kurser att använda de nationella proven som stöd för betygsättningen av eleverna (obligatoriet gäller dock inte de enskilda eleverna). I några av de gymnasiekurser som saknar nationella prov finns så kallade provbanksprov, som dock inte är obligatoriska. Skolverket svarar på regeringens uppdrag för de nationella proven, men det konkreta arbetet med att ta fram de nationella proven lägger Skolverket ut på olika universitetsinstitutioner i landet.

Det nationella provsystemet fyller flera syften. I svaret på ett regeringsuppdrag pekar Skolverket (2003) på fyra syften med det nationella provsystemet:

- Provsystemet skall stödja en likvärdig och rättvis betygsättning (betygsstöd).
- Provsystemet skall konkretisera kursmål och betygskriterier (kommentarmaterial).
- Provsystemet skall visa på elevers starka och svaga sidor (diagnostisk funktion).
- Provsystemet skall genom insamling av resultat ge en bild av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås (uppföljning).

Särskilt de två första är direkt kopplade till att utbildningen och betygsättningen ska bli likvärdig i den decentraliserade skolan. Det tredje syftet, som är riktat mot den enskilda eleven, är både summativt och formativt – det handlar om att skapa underlag för betygsättningen och att informera eleven om var hon/han befinner sig i förhållande till kunskapsmål och betygskriterier. Det fjärde syftet är kopplat till resultatuppföljning och kvalitetssäkring på systemnivå (eng. "accountability") – på exempelvis program-, skol-, och nationell nivå).

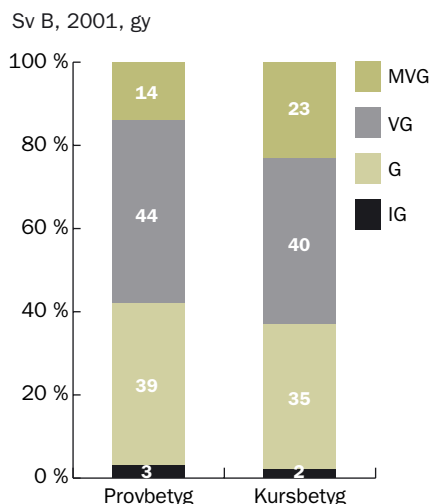
När det gäller det betygsstödjande syftet, kan man tänka sig två funktioner för de nationella proven (Skolverket, 2004 a):

- a) proven fungerar som kalibrerande mätinstrument
- b) proven fungerar som stöd genom att vara förebildliga exempel som påvisar hur nationella mål och betygskriterier kan förstås i relation till ett konkret stoff och elevens lösningar.

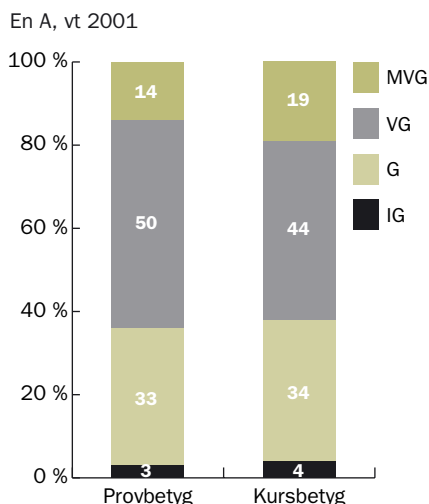
Alternativet a) är emellertid inte förenligt med den deltagande målstyrningen av skolan, då det förutsätter att ”det finns ett gemensamt, väldefinierat kunskapsinnehåll och gemensamma, väldefinierade betygsnivåer, som både provkonstruktion och undervisning kan utgå ifrån” (Skolverket, *ibid.*, s. 14 f). Om man som lärare/lärlarlag har valt ett annat stoff för att gestalta kursplanens mål än det som ingår i provet, blir ju elevernas provresultat missvisande och det vore orimligt att låta det styra de enskilda elevernas betyg – och även betygsnivån lokalt, skriver rapportförfattaren. Alternativet b) är visserligen i linje med den deltagande målstyrningsprincipen, men, skriver Skolverket:

*Utredningsgruppen bedömer att provens betygsstödjande funktion är oklar och svårförståelig. Detta torde också vara fallet bland lärare, elever och föräldrar. Det saknas tydliga instruktioner om hur provresultaten skall förstås och provsystemets roll i skolans ansvars- och styrsystem är oklar och svårbegriplig. (Ibid., s.16)*

**Figur 1 Fördelning av provbetyg och kursbetyg i svenska B, vt 2001**



**Figur 2 Fördelning av provbetyg och kursbetyg i engelska A, vt 2001**



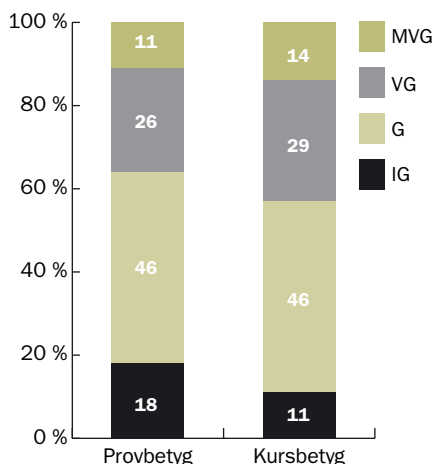
## Betygsprofiler i olika ämnen

Betygen i gymnasieskolan fördelar sig olika i olika ämnen (Skolverket, 2003 a). I de studerade kurserna ligger såväl kursbetygen som betygen på de nationella proven i genomsnitt lägst i matematik A och högst i engelska A (se fig. 1-3). Det kan bero på att svenska elever av olika skäl är duktigare i engelska än i matematik, som flertalet senare genomförda internationella studier också har pekat på (Skolverket, 2004 d).

Linde (2003), som har gjort en kunskapsteoretisk analys av kursplaner i matematik A och engelska, bidrar med andra möjliga förklaringsgrunder. Han har funnit att ämnena bygger på (delvis) skilda förhållningssätt till kunskap och lärande – kursplanen i engelska bygger på en empiristisk kunskapssyn, där "kommunikativa kompetenser" betonas och språkanalytiska mål helt saknas, medan kursplanen i matematik visserligen delvis behandlar lärande genom erfarenhet, men också inbegriper problemlösning, deduktion och analys. I en rapport från Skolverket (2004 a), där relationen mellan kurs- och provbetyg diskuteras, pekar författaren på ett tänkbart samband mellan att denna typ av förmågor brukar räknas som kognitivt mera avancerade, än t.ex. förmågan att "uttrycka sig", "använda" och "tillägna sig", som ingår i betygsriterierna för de högre betygen i engelska A.

**Figur 3 Fördelning av provbetyg och kursbetyg i matematik A, vt 2002**

Ma A, vt 2002, gy



## Relationen mellan provresultat och kursbetyg

De nationella proven är inte avsedda att användas som examensprov. I betygsättningen av den enskilda eleven ska det nationella provet vara ett bland många underlag som sammantaget ger en allsidig bild av elevens kunskaper i kursen (Lpf 94 kap. 2.5). Dels är det överhuvudtaget vanskligt att bedöma en elevs kunskaper med ett enda prov, då många faktorer kan spela in som påverkar resultatet – t.ex. nervositet, hur van eleven är vid uppgiftstypen och hur de exempel och konkretioner som används stämmer med elevens erfarenheter. Dels mäter de nationella proven inte alla mål i kursen. Att en elev får ett annat betyg på kursen än på det nationella provet, behöver därför inte i sig ses som något märkligt.

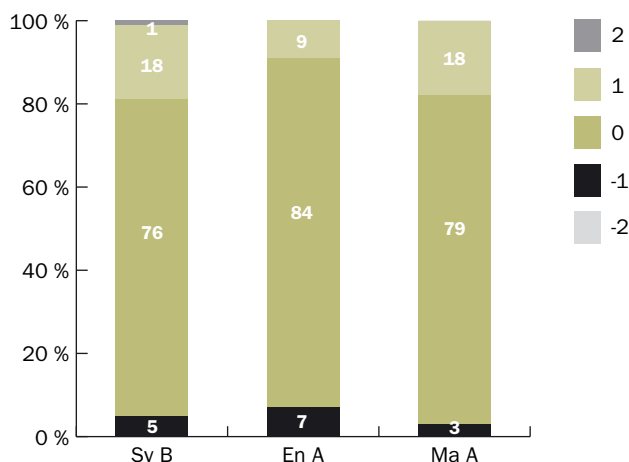
Olika genomförda statistiska analyser visar emellertid att det finns systematiska skillnader i relationen mellan prov- och kursbetyg. Hur mycket det skiljer mellan provresultat och utfärdade betyg och åt vilket håll skillnaden går varierar såväl mellan skolor, gymnasieprogram som mellan provämnar<sup>1</sup>. Nedanstående figur (från Skolverkets rapport, 2004 a) visar hur förhållandet mellan kurs- och provbetyg skiljer sig mellan de tre studerade kurserna.

1) se kap. 3 i bilagan till Skolverkets svar på regeringsuppdrag, deluppdrag E (2003).



**Figur 4 Andel av eleverna i gymnasieskolan som erhållit samma prov- och kursbetyg, eller betyg som skiljer sig åt ett (eller två) steg**

vt 2001 och vt 2002 (Ma)



Matematik A har störst skillnad mellan kurs- och provbetyg och sannolikheten för en elev att få ett kursbetyg som är högre än provbetyget varierar betydligt mellan skolor – på vissa skolor höjs nästan varannan elev – men det finns också enstaka skolor där kursbetygen är lägre än provbetygen. I matematik finns också den största variationen mellan program, när det gäller skillnaderna mellan prov- och kursbetyg. Variationen följer ett mönster – det är betydligt vanligare att eleverna på de yrkesförberedande programmen får högre kurs- än provbetyg, än att eleverna på naturvetenskapligt, tekniskt och samhällsvetenskapligt program får det. På naturbruksprogrammet får i genomsnitt varannan elev högre kursbetyg, jämfört med knappt var tionde på naturvetenskapligt program. Skillnaden mellan de studie- och yrkesförberedande programmen beror främst på att det är andelen som har IG på provet som är större än andelen som har IG i kursbetyg (Skolverket, 2004 a).

I svenska B fick vårterminen 2001 18 % av eleverna ett högre betyg i kursen än på det nationella provet. Men det skiljer sig mellan skolor hur benägen man är att sätta högre betyg i kursen än eleverna har fått på det nationella provet. På vissa skolor får uppemot varannan elev högre kursbetyg, på andra är det i stort sett lika vanligt att få ett lägre som ett högre kursbetyg. Programskillnaderna är mindre och verkar inte så systematiska – elever på hantverksprogrammet och naturvetenskapligt program är de som oftast får högre kurs- än provbetyg, medan eleverna på fordons- och

medieprogrammet är de som ”höjs” mest sällan. Skillnaderna är däremot stora mellan programmen när det gäller fördelningen av betyg: Med undantag för estetiska och medieprogrammet är det knappt några yrkeselever som får provbetyget MVG i svenska B (ibid.).

I engelska A ligger kursbetygen generellt nära provbetygen och det finns nästan lika många skolor som i genomsnitt avviker nedåt som uppåt i betygsättningen i förhållande till det genomsnittliga provbetyget. Det finns enstaka skolor där uppemot var tredje elev får högre kurs- än provbetyg och andra där en fjärdedel av eleverna får lägre. Skillnaderna mellan program är små i engelska, i genomsnitt 2 %, och följer inget uppenbart mönster.

## Brister i likvärdigheten

Att det finns mönster i variationen när det gäller relationen mellan provbetyg och kursbetyg indikerar att de nationella proven inte riktigt förmår att svara upp mot syftet att stödja en likvärdig betygsättning. I en enkätstudie som har gjorts i grundskolan (Skolverket, 2004 b), framkommer också att lärare uppfattar att elever med annat modersmål än svenska kommer till korta på de nationella proven i matematik och svenska.

Några utvärderingar har gjorts av de nationella proven. De norska författarna Tobiassen och Thomassen (2000) undersökte exempelvis de nationella proven i den svenska gymnasieskolan ur ett norskt perspektiv. Varje år gör de universitetsinstitutioner som utformar de nationella proven i respektive ämne enkätundersökningar om provens användning och kvalitet, och en studie motsvarande denna om grundskolans nationella prov publicerades förra året (Skolverket, 2004 b). Dessa undersökningar ger i stort en bild av de nationella proven som välgjorda och som relevanta i förhållande till kursplanens mål. Skolverkets kvalitetsgranskning av betygen (2000) visar också att det främst är handhavandet av de nationella proven och själva betygsättningsprocessen snarare än de nationella proven som sådana, som är problematiska ur likvärdighetssynpunkt. Dessutom uppmärksammas att samverkan kring betygsättningen är bristfällig inom flertalet skolor, särskilt inom samma ämne mellan olika program, och att samverkan mellan skolor kring nationella prov och betygsättning knappast förekommer alls.

Skolverkets lägesrapport (2004 c) visar att lärares och rektorers kunskaper brister när det gäller betygssystemet och innehållet i kursplaner. Där påtalas också att ”det finns en stor variation när det gäller i vilken mån och på vilket sätt bedömning och betygsättning behandlas i lärarutbildningarna och i den statliga rektorsutbildningen”. Många saknar också lärar- respektive rektorsutbildning. Det gäller var femte lärare och var tredje rektor i kommunala gymnasieskolor och hälften av lärarna och rektorerna i fristående gymnasieskolor.

## Syfte och frågeställningar

Denna studie ingår i ett större projekt om gymnasieskolans nationella prov, med fokus på frågor om likvärdighet. I samma projekt ingår också nämnda enkätstudie, med syftet att kartlägga hur provanvändningen och betygsättningen (och synen på de nationella proven som stöd för betygsättningen) varierar mellan ämnen och program. Enkätstudien kommer att redovisas i en separat rapport, men delar av resultatet har också inkluderats i denna rapport. I dessa fall hänvisas till "enkätstudien".

Det mer specifika syftet med föreliggande studie är att ge en bild av hur de nationella proven används och fungerar i olika skolor, program och kurser som stöd för betygsättningen, och hur olika lokala förutsättningar och resonemang kan leda till olika sätt att hantera nationella prov och betygsättning. Även användarnas synpunkter på proven som sådana och på provsystemet, både generellt och relaterat till de egna villkoren och målsättningarna, studeras. En övergripande frågeställning för studien gäller hur man kan förstå de skillnader mellan skolor, ämnen och program, som observerats i relationen mellan kursbetyg och provbetyg.

## *2. Studiens uppläggning och genomförande*

Studien bygger på en kvalitativ analys av data från intervjuer med lärare, elever och rektorer på ett strategiskt urval av gymnasieskolor och program. I kapitlet beskrivs studiens uppläggning och genomförande.

## Några avgränsningar och principer för urval

I projektet generellt har några avgränsningar gjorts för studiet av nationella prov i gymnasieskolan, bl.a. mot bakgrund av gymnasieskolans omfattning och komplexitet i förhållande till dess system med nationella prov i jämförelse med grundskolan. En väsentlig avgränsning gäller att studien fokuserar kärnämneskurserna, dvs. matematik A, svenska och svenska som andraspråk B och engelska A. Ett motiv för denna avgränsning var att dessa prov möter alla elever, oavsett val av skola eller program, och därför kan ses som väsentliga i en studie som fokuserar provens roll för en likvärdig bedömning.

En annan väsentlig och generell avgränsning i projektet avser val av program. Urvalet syftar att i mesta mån spegla den variation som finns i den svenska gymnasieskolan, när det gäller såväl programmens karaktär och elevsammansättning som betyg och resultat på nationella prov. Både studieförberedande och yrkesförberedande program finns alltså med, och bland de senare både traditionella pojk- respektive flickdominerade, och ett nyare, mera könsneutralt. Programmen är samhällsvetenskaps- och naturvetenskapsprogrammet (SP och NV), barn- och fritidsprogrammet (BF), byggprogrammet (BP) och medieprogrammet (MP). Mellan dessa program finns också statistiska skillnader i relationen mellan slutbetyg och betyg på det nationella provet i de studerade kurserna – skillnader som speglar att man använder de nationella proven på olika sätt i betygsättningen på dessa program.

För att studien ska ge en bred belysning av hur proven används, värderas och fungerar, har den förlagts till fyra olika skolor som har valts för att representera skilda miljöer för de olika programmen. Vid urvalet har skolornas storlek, programutbud, resultat (betyg och resultat på det nationella provet), och elevsammansättning beaktats, liksom storleken på de kommuner där skolorna finns. Två stora skolor (över 2000 elever) och två mindre (mindre än 500 elever) ingår, och skolorna är belägna i en storstad, en mellanstor kommun och en landsortskommun. En av skolorna har ett komplett utbud av nationella program och en bred rekrytering, medan de övriga skolorna erbjuder ett urval av program och har en snävare rekrytering av elever med avseende på studieresultat och på social och kulturell bakgrund. De olika skolorna skiljer sig också åt när det gäller utbildningstraditioner, ålder och organisation. En skola valdes särskilt mot bakgrund av att det fanns en stor skillnad mellan elevernas resultat på det nationella provet i matematik och deras kursbetyg.

## Metoder för att producera data

Studien bygger på intervjuer. Eftersom det är lärarna som bedömer de nationella proven och sätter betyg på eleverna, har tyngdpunkten lagts på lärarintervjuer. Intervjuerna med eleverna tjänar syftet att ge en bild av de nationella proven, undervisningen och bedömningen ur elevperspektiv. Rektorerna intervjuades med syftet att belysa hur (och om) man på ledningsnivå arbetar för att säkra likvärdigheten i betygsättningen inom skolan och i förhållande till andra skolor. Utöver de ”vanliga” intervjuerna genomfördes ett slags hybrid av observation och intervju med fem lärare. I rapporten benämns dessa ”observjuer” - en form som bygger på att lärare beskriver och motiverar de betyg som de just har satt på eleverna i en klass.

Lärarintervjuerna har följt en intervjuguide, men varit ganska löst strukturerade. Det innebär att lärarna har haft möjlighet att ta upp saker som de har funnit relevanta och att följdfrågor har ställts för att stimulera dem att utveckla och förtydliga sina resonemang och utgångspunkter. I de flesta fall har intervjuerna skett individuellt, men i några fall med två eller tre lärare samtidigt. Ur lärarnas synpunkt innebar den i en mening improviserade formen sannolikt att de upplevde att de hade en ganska stor kontroll över samtalet, vilket var betydelsefullt, då ämnet har en viss ideologisk laddning och då intervjuaren också representerade en myndighet. Observjuerna genomfördes i anslutning till betygsättningen, med lärare som tidigare hade intervjuats. Syftet med observjuerna var att skapa data ”närmare” praktiken, och därmed få ett rikare underlag än intervjuerna kan ge, för att skapa en mera konkret bild av betygsättningsprocessen och de överväganden som styr den.

Eleverna intervjuades genomgående i grupp, med syfte att de skulle stimulera varandra att ge uttryck för olika åsikter och erfarenheter. En avsikt var att elevintervjuerna skulle vara kopplade till lärarintervjuerna på så sätt att eleverna skulle gå i en klass som undervisas av en lärare som intervjuats, så att lärarens och elevernas berättelser kunde jämföras med varandra. I de flesta fall blev det också så, men i ett par fall har eleverna inte haft någon av de intervjuade lärarna i det aktuella ämnet.

Sammanlagt har sju rektorer på de fyra skolorna intervjuats (de två stora skolorna hade flera rektorer). Dessa intervjuer var de minst omfattande, då deras syfte var att ta reda på vissa sakförhållanden, nämligen vilken kunskap om användningen och resultaten av de nationella proven och om betygsättningen på skolan som finns hos skolledningen och hur (om) man använder denna information i det lokala kvalitetsarbetet, samt hur (om) man stöttar likvärdigheten i betygsättningen internt och om skolan samverkar med andra skolor.

## Studiens uppläggning

Studien lades upp så att den skulle belysa betygsättningen och de nationella proven i flera olika miljöer, men samtidigt möjliggöra en djupare och mera kontextuell analys än vad som är möjligt i en enkätstudie. En skola med genomsnittliga resultat, bred rekrytering och stort programutbud, belägen i en medelstor kommun valdes som ”referensskola”. Varje ämne undersöktes inom ramen för olika program både på referensskolan och på någon eller flera av de andra skolorna. När det gäller observjuerna var utrymmet för sådana ytterst begränsat, dels av studiens egna ramar, dels och framför allt av att de med nödvändighet behövde förläggas till en tidsperiod (mellan betygsättningen och terminsavslutningen) då lärarna är mycket upptagna. De förlades därför till två kurser, matematik A och svenska B, för att få betygsättningen i dem belysta i minst två kontexter. Kursen engelska A valdes bort av utrymmesskäl, men också med motiveringen att det är den kurs där det nationella provet i förhållande till betygsättningen i tidigare studier framstår som minst problematiskt. Vidare förlades observjuerna till två skolor i urvalet, nämligen de två stora, då de övriga två skolorna utgör mera speciella miljöer.

I tabell 1 här intill framgår vilka data som finns i respektive ämne på program- och skolnivå. Vissa intervjuer har skett i grupper där eleverna eller lärarna representerar två olika program, och vissa intervjuer har handlat om två (i ett fall tre) ämnen samtidigt. Sådana intervjuer har markerats med \*. På grund av tekniska problem med inspelningen har några intervjuer fallit bort. Det gäller två elevintervjuer i svenska B (BP och NV), en i matematik A (BF) och en i engelska A, dvs. sammantaget fyra intervjuer. Även ett par lärarintervjuer föll bort, men dessa har kunnat göras om.

## Bearbetning av data

Utskrifterna analyserades ämnesvis. Upprepade genomläsningar gjordes med fokus på likheter och skillnader i praktik, motiv, villkor etc. med möjliga konsekvenser för likvärdighet i betygsättningen. Utsagor som handlade om samma sak sammanfördes och sammanfattades. Utifrån de tematiska sammanfattningarna identifierades underteman, som ordnades i en logisk struktur, vilken lade grunden för nästa steg – konstruktionen av en sammanhängande beskrivning av det empiriska resultatet, eller (i Kvaless termer, 1997) narrativ strukturering.

Helheten av materialet, inklusive observjuer, rektorsintervjuer och kunskaper om de specifika skolorna, samt den empiriska och teoretiska bakgrunden, utgjorde en ram för tolkning av resultaten. I några olika steg i

**Tabell 1 Översikt över lärar- och elevintervjuer, samt observjuer<sup>1</sup>**

	Matematik A	Svenska B	Engelska A
BF	2 L (Skola 2, 3) 1 Obs. (Skola 3) - E (Skola 2)	2 L (Skola 2, 3) 1 E (Skola 3)	2 L (Skola 2, 3) - E (Skola 2)
BP	2 L (Skola 1, 2) 1 Obs. 2 E (Skola 1, 2)	2 L (Skola 1, 2) - E (Skola 1)	1 L (Skola 2)
MP	Gruppintervju Ma A, Sv B, En A (Skola 2)*		
NV	3 L (1, 2, 3) 1 Obs. (Skola 2) 3 E (Skola 2*, 3, 4*)	2 L (Skola 2, 4) 1 E (Skola 4) - E (Skola 2)	2 L (Skola 2, 4) 2 E (Skola 2*, 4*)
SP	2 L (2, 3) 2 E (2*, 3)	1 L (2) 2 Obs (Skola 2, 3) 1 E (Skola 2)	1 L (Skola 2) 2 E (Skola 2*, 3)
Summa	10 lärarintervjuer 3 observjuer 7 elevintervjuer	8 lärarintervjuer 2 observjuer 3 elevintervjuer	8 lärarintervjuer 4 elevintervjuer

1) Teckenförklaring: L betyder lärarintervju, E betyder elevintervju, minustecken betyder att intervjun var planerad, men föll bort, \*betyder att mer än en person intervjuades samtidigt.

analysen har sedan resultaten framställts i texten som dels ett kapitel om matematik A, dels ett kapitel om engelska A och svenska B sammantaget. Några av studiens resultat som är oberoende av de specifika ämnena och mer knutna till de former och villkor för samverkan som finns på de olika skolorna har sammanförts med rektorsintervjuerna och redovisas i ett särskilt kapitel.

Studien har följt gängse etiska regler för samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning<sup>2</sup>. Det innebär exempelvis att de som intervjuats har utlovats anonymitet. Det innebär också att detaljer som inbjuder till spekulation om vilka skolorna är har undvikits i rapporten. Det är naturligtvis möjligt att de personer som har deltagit kan känna igen sig i sina egna uttalanden eller känna igen den egna skolan i beskrivningarna. Men det har det varit en strävan genom texten att undvika att andra deltagare i studien ska kunna koppla specifik information eller specifika yttranden till särskilda personer på skolan. En del av det specifika har redovisats för att kunna spegla resultatet på ett meningsfullt och trovärdigt sätt. Där så har gjorts har jag bedömt att det har varit möjligt att göra utan nackdel för intervjuade i studien.

2) Vetenskapsrådet anger följande om etik i forskning: Forskare inom de humanistiska och samhällsvetenskapliga områdena bör uppmärksamma att det tidigare *Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet* (HSFR) har utvecklat Forskningsetiska principer i humanistisk –samhällsvetenskaplig forskning.



## Vad kan man säga utifrån resultaten?

Det som den kvalitativa ansatsen med intervjuer och observjuer ger, i förhållande till enkätstudier och analyser av kvantitativa data, är en möjlighet att upptäcka nya aspekter på de nationella provens betydelse för betygsättningen relaterat till likvärdighetsproblematiken. Den kvalitativa ansatsen kan också ge uppslag till förklaringar till de mönster som syns i prov- och betygsstatistik. Mängden data om varje ämne på program- och skolnivå är dock alltför begränsad för att ligga till grund för slutsatser om hur vanliga olika praktiker och synsätt är på olika program eller skolor, eller för att påvisa statistiska samband. Sådana möjligheter finns dock i enkätstudien, som ingår samma projekt som denna studie och baserar sig på ett stort, representativt urval. I denna rapport görs i samband med resultatredovisningen en del referenser till enkätstudien – ibland för att tillföra en kvantitativ aspekt på en beskriven företeelse, ibland för att möjliggöra att intervju-data kan tolkas i en mer generell kontext.

### *3. Matematik A*

I detta kapitel ges en bild av hur förutsättningarna för en likvärdig betygsättning i matematik A ser ut i olika undervisningskontexter och vilken betydelse det nationella provet har i betygsättningen. Kapitlet är indelat i några avsnitt som beskriver olika skeden och aspekter av processen från undervisning och lärande till betygsättning, som är av kritisk betydelse för likvärdigheten i betygen. Syftet är att beskriva den variation som har framkommit i studien när det gäller hur framför allt lärare hanterar och resonerar om undervisning, bedömning och betygsättning och i någon mån relatera olika praktiker och resonemang till sina lokala sammanhang, och att diskutera det ur ett likvärdighetsperspektiv. Kapitlet inleds med en kort beskrivning av kursen utifrån styrdokumentet och av det nationella provet inklusive de föreskrifter för genomförande och bedömning som hör till. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

## Om kursen och det nationella provet

Matematik A syftar enligt kursplanen till att eleverna ska utveckla kunskaper inom numerisk räkning, geometri, statistik, algebra, ekvationer och funktioner på en grundläggande nivå. Eleverna ska kunna tillämpa sina kunskaper för att kunna formulera, analysera och lösa problem i vardagslivet och i anslutning till den studieinriktning som de har valt. Kursen ska även ge eleverna en idéhistorisk och samhällelig belysning av matematikämnet, samt ge vana vid att använda tekniska redskap för att göra beräkningar och grafiska framställningar av matematiska förhållanden. I betygskriterierna betonas elevernas förmåga att resonera matematiskt och att lösa problem, för de högre betygen på en generell nivå.

Det nationella provet i matematik A består av två delar. Den första delen innehåller "kortsvarsuppgifter", som eleverna ska lösa utan miniräknare och där enbart svaret ska redovisas. Den andra delen innehåller mer omfattande uppgifter och utöver svaret ska eleverna redovisa och motivera de beräkningar som de har gjort för att lösa problemet. Det finns även en större uppgift med olika aspekter där eleverna får utveckla sin förmåga att lösa problem, välja metod, analysera sitt resultat och visa på generella lösningar. Lösningarna ska vara tydliga och lätta att följa. Vissa uppgifter, solmärkta uppgifter, är konstruerade för att eleverna i sina lösningar av dem ska kunna uppvisa "MVG-kvalitet", vilket, enligt de anvisningar som eleverna får i provet, t.ex. innebär att de använder generella metoder, modeller och resonemang, analyserar sina resultat och redovisar en klar tankegång med ett korrekt matematiskt språk. I anvisningarna till lärarna anges vilka MVG-kvaliteter som eleverna kan visa på olika uppgifter.

Eleverna får 180 minuter för att genomföra provets båda delar, och får själva disponera tiden mellan del I och del II. De rekommenderas dock att använda högst 30 minuter för arbetet med del I. Del II ges till eleverna när de lämnar in del I.

Som vi har sett i rapportens inledande kapitel är skillnaderna mellan provbetyg och betyg särskilt uttalade i kursen matematik A. Det reser frågan om hur lärare resonerar om provet, betyg och relationen sinsemellan. Vilka förklaringar finns till den observerade diskrepansen?

Resultaten avhandlas i det följande under fyra huvudrubriker. Först avhandlas olika faktorer inom undervisningen av betydelse för likvärdigheten. Därefter följer ett avsnitt om proven och därefter ett avsnitt om betyg. Det fjärde och avslutande avsnittet utgörs av en sammanfattning av kapitlets resultat.

## Undervisningen

### *Kursens innehåll och form varierar efter program*

Gestaltningen av matematik A är så olika i olika program, att många lärare menar att man inte kan tala om matematik A som samma kurs på t.ex. NV-programmet och BP. De ser det inte som rimligt att elever som läser så olika program och som oftast har så olika grad av förkunskaper och motivation ska läsa samma matematik. Tveksamheten till matematik A som kärnämneskurs är ett tema i de flesta lärarnas berättelser, även om alla inte är lika skeptiska.

Lärarna på BF på två av skolorna utgår i sina beskrivningar av vad eleverna ska lära sig från kursplaner, betygskriterier och nationella prov, utan att uttrycka att de upplever dem som irrelevanta eller på fel nivå i förhållande till deras elever – trots att deras elever ofta har stora svårigheter att nå målen.

En lärare som undervisar i matematik på flera olika program, menar att matematik A-kursen är en kompromiss som inte är relevant för någon: NV-elever är visserligen motiverade, eftersom de ser matematik som ett viktigt ämne i sig, men för elever som har hängt med i grundskolan är kursen till stor del repetition, som inte leder till nya kunskaper. Elever som har lägre betyg från grundskolan saknar å andra sidan ofta tillräckliga kunskaper att bygga på när de börjar gymnasiet: *”mycket av det här med hur många meter är 1 km”, som ska vara klart efter 9 år i grundskolan, är inte det. Det är mycket sådant som de inte har en aning om*”. Samtidigt är den del av kursen som innehåller nytt stoff inriktad på att eleverna ska läsa vidare på universitetet, snarare än att svara mot kompetenskrav i yrkeslivet: *”Så att det är slöseri med tid för många elever, samtidigt som det är för svårt för vissa, bara för att det ska vara högskoleförberedande*.” Tidigare var matematiken integrerad i yrkeskurserna och kom då in som en naturlig del, t.ex. i verkstan eller i storköket. Matematik A-kursen, som ska passa alla, passar ingen, menar läraren:

*För nu är det någon sorts bristande respekt för alla. Teoretikerna får inte bli teoretiker fullt ut, yrkesprogrammet: det är bara OK att bli duktig i sitt yrke om man också är teoretiskt duktig. Så det är någon sorts bristande respekt, någon slags jämlikhet att alla ska gå på högskolan och sedan anser man inte att det är tillräckligt fint för att vara hantverkare och lära sig ”by doing” då. Då drabbas elever av det hopplösa... (Lärare, SP)*

En annan lärare menar att de som undervisar i matematik A både på yrkes- och studieförberedande program i själva verket möter ”två olika världar”, och att de hanterar det genom att ge eleverna olika kurser och ställa olika krav. Det är inget man talar högt om:

*Man säger, man måste säga vissa saker, skolan är ju uppbyggd på det sättet, man håller en fasad och vissa saker skall sägas och bara man kallar saker för de rätta namnen så är det bra...*

Det är dock inte bara vad lärarna säger om vad de anser om matematik A, som ligger till grund för slutsatsen att kursen gestaltas olika i olika program. Det finns också viktiga skillnader i kursernas konkreta innehåll och utformning<sup>3</sup>. Matematik A skiljer sig stort mellan de program som har undersökts i studien. Det gäller vilka begrepp som behandlas och vilka kunskapsmål man har för eleverna.

När det gäller NV måste undervisningen i matematik läggas upp i förhållande till senare kurser, menar en lärare. "Det räcker inte att se vilka kunskaper som provas i det nationella provet" – man måste tänka efter vilka begrepp och tankar, som eleverna behöver för att klara studierna längre fram. Läraren gör skillnad mellan matematikundervisningen i NV och OP. På NV handlar det om att eleverna ska utveckla ett matematiskt tänkande, dvs. att de ska införliva matematiska begrepp och resonemang som verktyg:

*Matematik för mig, det är att utöka ett matematiskt tänkande, och räkning, det är att lära sig hur man gör... Och på mina matematiktimmar vill jag ha att det är tio procent räkning och nittio procent att utveckla tänkandet (...) de skall bli naturvetare, att de skall ha ett naturvetenskapligt tänkande vad än de gör, att det inte bara är att klara av ett matteprov... (Lärare NV)*

På OP är det visserligen önskvärt att eleverna förstår "varför de gör saker och ting", men förståelsen är inte helt avgörande, utan det viktigaste är att eleverna lär sig att utföra vissa matematiska operationer:

*...när man har omvårdnadsklass då ser man ju mer på hur... "de här sakerna skall du kunna utföra, du skall kunna dividera med bråk, du behöver inte förstå att... att fem dividerat med två tredjedelar, då har jag ju femton tredjedelar som jag skall dividera med fem tredjedelar och så vidare... (Lärare NV)*

På NV bestäms innehållet och nivån i matematik A delvis utifrån hur kursen relaterar till övriga kurser i programmet. Lärare som arbetar på programmet tar också upp att kurser som ingår i programmet och där matematiska begrepp tillämpas som verktyg, har inflytande på stoffvalet i mate-

---

<sup>3</sup>) och, som vi har sett, i det statistiska förhållandet mellan prov- och kursbetyg, som ju varierar stort mellan olika program just i matematik A.

matik A. I program där det är obligatoriskt eller vanligt att eleverna även läser matematik B och eventuellt C, D och E, lägger lärarna upp kursen för att möjliggöra progression. I NV har kursen i matematik A expanderats på skolorna i studien, så att den går utöver kursplanens mål, dvs. kursen är i verkligheten mera omfattande än vad som beskrivs i kursplanen. Lärarna anser att de kunskaper som krävs för att få ett godkänt betyg i matematik A är otillräckliga som bas för matematik B. Förutom att de allmänt lägger kursen på en högre nivå än i de flesta yrkesprogram, så inför de alltså begrepp och resonemang som tillhör senare matematikkurser redan under den kurstid som är avsatt för matematik A. En lärare påpekar att det är ett problem att samtidigt som många elever på skolan, också på NV, har problem med såväl språket som matematiken, så *"kan man inte lägga nivån på godkänt, för då kommer de inte vidare!"*.

När lärare och elever i yrkesprogrammen beskriver kursen i matematik A förekommer däremot inga hänvisningar till karaktärsämnen, och inte heller motiveras stoffval eller arbetssätt i förhållande till att eleverna behöver vissa kunskaper i yrkesliv eller vidare studier, eller för att kunna förstå och delta i samhällslivet. Istället talar man om hur elevernas (oftast bristande) förkunskaper och motivation påverkar kursens nivå.

*De (byggelever) tycker inte att teoretiska studier är viktigt. De vill lära sig sitt jobb och de bryr sig inte så mycket om resten. (...) Man kan säga att min uppgift som jag ser det nu är att se till att alla blir godkända. Och många gånger säger de att "Ja, men jag vill inte bli mer än godkänd." Alltså, de vill på något sätt inte lägga ner mer jobb än att de blir precis godkända, utan de vill lägga ner jobb på det de är intresserade av. (Lärare BP)*

Matematik A-kursens skilda karaktär i olika program är, som vi har sett, fråga om olika begrepp och grad av abstraktion, men också om att man begränsar undervisningen till ett specifikt nivåspann. Man kan beskriva det som att matematik A i vissa program på vissa skolor i princip syftar till att eleverna ska utveckla sina kunskaper så att de motsvarar fordringarna för betyget MVG. I andra styrs kursen snarare av målsättningen att eleverna ska nå tillräckliga kunskaper för betyget G.

Om en kurs förutsätter att eleverna syftar mot det ena eller andra betyget, och t.ex. är utpräglad "G-förberedande" eller "MVG-förberedande", så kan det leda till att elever som på ett eller annat sätt avviker från mängden eller från lärarens föreställningar får bekymmer. Där undervisningen i stort ligger på G-nivå pga. att majoriteten av eleverna inte strävar efter eller bedöms kunna uppnå högre betyg, är elever som strävar längre i princip hänvisade till självstudier i läroböckerna. Några elever, som läser på SP på en skola med låg intagningspoäng, berättar att det i princip bara är de enk-

laste uppgifterna som tas upp på de gemensamma genomgångarna – det är bara om någon elev önskar det särskilt, som en uppgift på mer avancerad nivå behandlas i klassen.

Det kan alltså handla om att elever inte får det stöd och den stimulans som de skulle behöva för att utveckla sina kunskaper till en nivå, som skulle kunna ge ett högre betyg. Trots att man har samma kursplan och betygskriterier för matematik A i olika program, så ”lägger man ribban lägre” som en lärare säger, t.ex. i en BF-klass än en SP-klass, eftersom det är fler elever på BF som har bekymmer med matten. Detta ser dock samma lärare som problematiskt, eftersom alla elever faktiskt inte är svaga.

Hur matematik A utformas faller dock inte alltid tillbaka på skillnaden mellan yrkes- och studieförberedande program. Dels är yrkesprogrammen olika varandra, dels varierar de mellan olika skolor. På två av skolorna i studien är NV ett av de program som det är lättast att komma in på och förkunskapsnivån är ofta så låg och varierad i grupperna, att den gemensamma undervisningen i kursen inte kan läggas på en särskilt avancerad nivå. På en tredje skola har byggprogrammet hög status och söks av elever som ofta är ganska intresserade av matematik och har relativt höga betyg från grundskolan.

*Elev 1: (Byggprogrammet) är tuffast att komma in på.*

*Intervjuare: Då måste man ha ganska bra betyg?*

*Elev 1: Vi gjorde väl ett test när vi kom in...*

*Elev 2: Ett test i matte, ja, då var vi bäst i klassen.*

*Elev 3: Vi låg väl tio poäng över naturvetarna, i snitt.*

*Intervjuare: Okej. Det är svårare att komma in på byggprogrammet än på naturprogrammet på denna skolan?*

*Elev 1: Jajamän. Eftersom det är gjort så att alla ska kunna komma in på natur och teknik.*

## *Olika läromedel*

Läromedlen tycks ha en mycket stark ställning i gymnasiets matematikundervisning – såväl på yrkes- som studieförberedande program. Ett ledande läromedelsförlag visar utbudet av läromedel för olika gymnasiekurser på sin hemsida. Där presenteras fyra olika läromedel som är utformade för att passa matematik A på olika program på gymnasiet (därutöver även en bok som är avsedd att användas i vuxenutbildning). De skillnader, som framträder ur lärares och elevers beskrivningar mellan olika program när det gäller hur kursen gestaltas, förstärks genom denna presentation. De läromedel som presenteras riktar sig mot respektive:

- NV och TE.

- SP, ES och fristående kurs (tre olika läromedel som väljs i förhållande till elevernas förkunskaper).
- Program med yrkesämnena (en huvudbok, som kan kompletteras med programinriktade fördjupningsböcker).

Enligt den person som svarar för förlagets utgivning för gymnasiet, är de olika läromedlen anpassade till den förmodade förkunskapsnivån och motivationen hos de olika målgrupperna. Den bok som är avsedd för NV och TE är mest avancerad och den som är avsedd att användas på yrkesprogram ligger på en grundläggande nivå. Samma person poängterar dock att böckerna inte är bundna till särskilda program, utan det är elevernas faktiska förkunskaper och motivation ska styra valet. De böcker i två svårighetsgrader som är utformade för elever på SP, ES och fristående kurs, kan exempelvis också användas av ”duktiga” elever på yrkesprogram, och för SP-/ES-elever som har svaga matematikkunskaper kan den grundläggande boken användas, kompletterad med en särskild fördjupningsbok, enligt kontakten på förlaget. Liksom i lärarnas beskrivningar av kursen i olika program, är det alltså nivåskillnader som framträder i första hand.

Böckerna som är utformade för de studieförberedande programmen har uppgifter i tre svårighetsgrader, som är tänkta att representera de olika betygsnivåerna, medan boken för de yrkesförberedande programmen enbart innehåller uppgifter på en grundläggande nivå. Syftet med denna bok är att stödja elevernas utveckling av kunskaper på den nivå som fordras för godkänt. Elever som strävar efter högre betyg kan fördjupa sina kunskaper i de programinriktade böcker som kompletterar grundboken. Där finns uppgifter som knyter an till inriktningen i programmen och syftar till att utveckla elevernas kunskaper på en mer avancerad nivå.

I de beskrivningar som lärare och elever på olika program gör av de läromedel som de använder, framträder stora skillnader i abstraktionsnivå och svårighetsgrad – skillnader i varifrån exempel och tillämpningar hämtas lyfts däremot inte fram. En av eleverna på BP jämför de egna läroböckerna med NV-elevernas och med det nationella provet:

*Elev: Vi har det ju svårare i och med att det finns inte med i våra läroböcker, men det finns med på provet.*

*Intervjuare: Och vad är det som inte finns med i era läroböcker som finns med på provet?*

*Elev: Det är ju de utvecklade delarna. Vi har ju ungefär samma grejer, alla mattedelar. De har mer utvecklat och mer avancerat. Och då blir det ju, har vi inte gått igenom det och det kommer med på provet... Man kan säkert räkna ut det. Men det är ju mattespråket och grejer. Som man behöver lära sig. (...)*



*Elev: Nja, naturvetenskaparnas A-kurs är ju en förberedelse för B-kursen. Den är ju bra mycket svårare. Det kändes ju som om A-kursen bara var en repetition av nian. (...)*

*Interjuare: Det heter ju att det är samma kurs, men det är det inte?*

*Elev: Nej, de har ju betydligt svårare, jag har tittat i deras böcker och det är ju rena grekiskan. På så vis får ju vi det svårare.*

Även om grundboken för de yrkesförberedande programmen är avsedd att användas tillsammans med fördjupningsböckerna för respektive program, är det osäkert i vilken utsträckning som det faktiskt sker ute på skolorna.

## *Olika studievillkor*

De olika skolorna och programmen erbjuder inte bara olika läromedel och undervisning som ibland är riktad mot den ena eller andra änden av betygsskalan, utan också olika tillgång till resurser som studiero och personlig vägledning och hjälp. I vilken mån eleverna i klassen stöttar och hjälper varandra i studierna varierar också, mycket beroende på vilken studiekultur som finns på programmet, i kursen eller i elevgruppen.

Framför allt elever på de studieförberedande programmen, men även studiemotiverade elever på t.ex. BF, som strävar efter höga betyg berättar att de samarbetar och stöttar varandra. Några elever på NV beskriver det som positivt jämfört med grundskolan att vara i en miljö, där det är legitimt och självklart att ha höga ambitioner med studierna och lägga mycket tid på dem.

*Det är det som skiljer sig lite från grundskolan, för nu vill alla ha de där höga betygen, i vissa fall så kan det vara väldigt bra för då sporrar man varandra och hjälper varandra.*

I andra miljöer är det snarare norm att inte vara intresserad av studierna. En lärare som är verksam i ett yrkesprogram, beskriver hur programmet präglas av en kultur, som bl.a. innebär en skarp åtskillnad mellan arbete och fritid, och hur denna bärs upp av såväl eleverna som karaktärsämneslärarna.

*(...) Ytterst få elever vill ju läsa någonting hemma till exempel och... och lärarna, yrkeslärarna, har ju den inställningen också (...) Utan här går man till sitt jobb, man jobbar och sen går man hem. (...) Nej... alltså, man får inte göra någonting när det gäller studier som på något sätt visar att man är intresserad.*

Konkurrensen mellan gymnasieskolor har gjort att intagningspoängen har sjunkit mycket drastiskt på vissa skolor. På en skola i studien har som en följd av

detta en stor andel av eleverna svaga eller ofullständiga betyg från grundskolan och betydande kunskapsluckor. Många har också svårigheter med det svenska språket pga. att de har invandrat under skoltiden eller har haft få sammanhang där de kommunicerar på svenska. Behovet av vägledning och individualiserat stöd är därför stort. Samtidigt är grupperna stora. En lärare på BF berättar att han har 34 elever i en grupp, och bland dem finns ”våldigt, våldigt många svaga elever”. Han upplever situationen som hopplös och menar att eleverna inte får en vettig chans. ”De är för många, man hinner inte med... har inte en chans att hinna”. En kollega ger en liknande bild – det går inte att hinna med att se alla elever och ge dem det stöd de behöver. Hon menar att det framför allt är de svaga eleverna, som drabbas – ”om de svaga tar för sig så är det ju bra, men om de svaga inte tar för sig då hinner man ju inte med dem... så är det ju bara”.

Det är alltså tydligt att undervisningen av de begrepp och förmågor som mäts i det nationella provet och som fokuseras i olika kursplanemål och betygskriterier för matematik A, sker på mycket olika villkor (och med mycket varierande kvalitet) för olika elever, beroende på vilken skola och vilket program de studerar på.

### *Hinna med kursen*

Skolverkets intention är att det nationella provet ska ges samma termin som den aktuella kursen avslutas. De enskilda skolorna får själva bestämma hur matematik A och andra kurser ska läggas ut i olika program. Enkätstudien visar dock att skolorna brukar lägga matematik A på ungefär samma sätt i respektive program. Kortast tid – oftast en termin, ibland två – får NV-eleverna på sig, för att de ska hinna med alla de följande kurserna i matematik, som är obligatoriska i programmet – B, C, D och E. I SP läggs matematik A nästan undantagslöst ut på två terminer, på MP, BF och BP är två eller fyra terminer vanligast. Kursen omfattar 100 poäng, men i realiteten varierar den undervisningstid som eleverna får fram till det nationella provet stort. Enligt den sammanställning av enkäter som gjordes i samband med det nationella provet i matematik A 2002/03<sup>4</sup> från som minst 30 till som mest 150 timmar.

Däremot finns särskilda provdatum, då de nationella proven ska genomföras. Rektor får dock bevilja att provet skrivs vid ett senare datum, om det finns särskilda skäl. Det finns ett provdatum i slutet av varje termin, eftersom kurserna kan avslutas både höst och vår. När, i förhållande till kursavslutningen, som man på de enskilda skolorna genomför det nationella provet i matematik A varierar dock av olika skäl.

På BP vid de två skolor som besökts har flera elever börjat med matematik B redan innan den formella kurstiden för matematik A är slut, eftersom

---

4) av PRIM-gruppen vid Lärarhögskolan i Stockholm, den grupp som utvecklar de nationella proven i matematik.

de har ansett sig ha nått målen för matematik A. Här ska man notera att kursbetygen dock inte skrivs in förrän kursen är formellt avslutad. På en av dessa skolor kan eleverna göra det nationella provet vilken termin som helst under denna period, dvs. termin 1,2,3 eller 4, och dessutom mer än en gång om de så önskar. På NV-programmet vid tre skolor som besöktes var kurstiden i samtliga fall begränsad till termin ett; på en skola gjorde man provet termin ett och på de två andra skolorna provet termin två (och då i nära anslutning till det nationella provet i matematik B).

Lärare som arbetar på skolor och program, där man har bestämt att eleverna ska göra det nationella provet i matematik A samma termin som kursen avslutas, berättar att det nationella provet kan innebära att kursen anpassas efter detta och att tempot på så vis pressas upp.

*(...) det nationella provet gör ju samtidigt att man har en tidspress på sig, att tills nationella provet då ska man helst ha gått igenom hela kursen, så att de har med sig alla bitarna när det här kommer. Så en kurs anpassar jag till nationella provet. Jag tycker det inte skulle vara rättvist om vi skulle ha det nationella provet och så står vi där och "ja just det, två kapitel har vi inte gjort. (Lärare MP)*

Det händer också att man faktiskt inte hinner med hela kursen innan det är dags för provet, och det hanterar lärarna på olika sätt. En lärare (BF) berättar att i en klass återstod ännu ett par kapitel i boken, som de inte hunnit behandla gemensamt på lektionerna före det nationella provet (vilket inte är en helt ovanlig situation på skolan). När det blir så, får eleverna efter bästa förmåga arbeta på egen hand med dessa avsnitt, menar läraren. På NV på en annan skola har man inte heller hunnit igenom hela kursen innan eleverna skriver det nationella provet. Enligt eleverna har läraren dock förmedlat att han kommer att bortse från de missar som eleverna eventuellt gör på provet till följd av detta – dvs. i betygsättningen kommer han bara att beakta elevernas resultat på de delar av det nationella provet som mäter det som man faktiskt har behandlat i kursen.

De NV-klasser som gör provet den andra terminen har inte bara gott och väl hunnit med alla delar av kursen – de har dessutom fördjupat sina matematikkunskaper genom kursen i matematik B. På en skola integreras förberedelserna för det nationella provet i matematik A och matematik B, vilket kan antas ge en djupare förtrogenhet med de matematiska begrepp och förmågor som mäts i matematik A-provet.

## Provet

### *Hur stämmer provet med program mål och kurs?*

I enkätstudien instämmer två av tre lärare helt eller till stor del i att det nationella provet passar bättre på studieförberedande program, och bara en av tjugo instämmer helt eller till stor del i att det passar bättre på yrkesförberedande program. Lärare som undervisar på studieförberedande program tycker också att det är mera i överensstämmelse med programmålen. Skillnaden är dock inte särskilt stor mellan lärare från de respektive programtyperna när det gäller uppfattningen om huruvida det nationella provet i matematik A prioriterar viktiga kunskaper i kursen – majoriteten av lärarna instämmer till stor del i att det gör det. Cirka hälften av eleverna ansåg att det nationella provet i matematik A var svårare än de lokala proven.

Flera lärare i intervjustudien menar också att det nationella provet i matematik A passar bäst på de studieförberedande programmen, eftersom kursen där ligger på en mera abstrakt nivå och man arbetar med svårare uppgifter. Ett par lärare menar att provet stämmer särskilt väl med kursens utformning i SP.

Lärare på två yrkesprogram – BP och MP – påpekar att uppgifterna i det nationella provet skiljer sig ganska mycket från den typ av uppgifter som läroböckerna på dessa program innehåller, "eftersom läroböckerna är ganska mycket rena räkneuppgifter". Det är mera "hjärngymnastik" i de nationella proven. Men det är inte bara uppgifterna i läroböckerna som skiljer sig mellan programmen, utan, som vi sett, undervisningens innehåll och nivå i stort. En lärare som undervisar i matematik A på både BP och NV menar att eleverna på BP generellt är svaga i problemlösning och matematiskt tänkande, beroende på att de får träna för lite på det.

*(...) Medan det är enklare saker på... på yrkeslinjerna (...) ...det är liksom inte tänkt så mycket på de här yrkeseleverna kanske. (Lärare BP)*

En lärare på BP vid en annan av skolorna tycker att det nationella provet stämmer med kursen som hans elever på BP får i matematik A. Visserligen är det bara de allra duktigaste som över huvudtaget provar att lösa den sista uppgiften, men eftersom de flesta eleverna nöjer sig med ett G och gränsen för G ligger så pass lågt på provet, så menar läraren att eleverna ändå har en rimlig chans utifrån den undervisning som man har. De elever som jag talar med på programmet ger en liknande bild, och de är dessutom bekanta med formen på provet, eftersom de prov de brukar få har samma uppläggning. Möjligen är det så att byggeleverna är nöjda med provet, utifrån att de endast strävar efter G, medan NV-eleverna värderar det utifrån sina chanser att få MVG.

Det är inte alltid som lärare och elever har samma uppfattning om i vilken utsträckning som det nationella provet stämmer med undervisningen.

Båda lärarna på en skola som undervisar på SP och BF, tycker att det nationella provet speglar kursen och undervisningen. Eleverna däremot tycker att uppgifterna är olika dem som de brukar arbeta med på lektionerna. Inte minst tycks eleverna vara ovana vid att själva analysera problem och välja lösningsmetod. En elev berättar att när de arbetar i boken, så vet de vad som är t.ex. ”ett procenttal”, men på det nationella provet förväntas de både identifiera vad för slags problem som uppgiften representerar och sedan välja ett lösningssätt utifrån allt de har lärt sig.

### *Språket i provet*

Det nationella provet i matematik A har en språklig utformning som kan försvåra för vissa elever att visa sina kunskaper i matematik menar några lärare. Det som framför allt tas upp är att mängden text är stor. Ett par lärare menar också att uppgifterna kan vara formulerade på ett abstrakt sätt som är ovant för vissa elever. I enkäten instämmer var fjärde elev på yrkesförberedande och knappt var femte på studieförberedande program i att språket är krångligt.

De elever som lärarna tror får svårigheter är dels elever med annat modersmål än svenska – elever som måste lägga stor möda på att läsa och förstå texten och som kanske kan fastna på ord och företeelser som de inte förstår (och vars relevans för uppgiften de därför inte kan bedöma). Dels är det elever som har läs- och skrivsvårigheter av olika grad och art – förutom dem som bedömts vara dyslektiker, de som är allmänt lässvaga.

De lärare som i studien arbetar på en skola med mycket hög andel elever med utländsk bakgrund är de som starkast framhåller att uppgifternas språkliga utformning slår mot elever som har bristande kunskaper i svenska. Enligt enkätstudien tror tre av fyra av lärare vid denna typ av skolor att utformningen av det nationella provet, åtminstone i någon mån, missgynnar elever med annat modersmål än svenska. Lärare på studieförberedande program tror det i något högre utsträckning. Liksom de intervjuade lärarna, är det mängden text och språkets svårighetsgrad, som lärarna ser som de viktigaste orsakerna. Förutom mängd och svårighetsgrad, finns frågan om provets uppgifter förutsätter ingående kunskaper om svensk kultur som en möjlig orsak till att proven missgynnar elever med annat modersmål. Var femte lärare ansluter sig i hög eller ganska hög grad till detta som en orsak.

Bland eleverna, som intervjuats är det också främst, men inte enbart, elever med annat modersmål än svenska som säger att de upplever provens språkliga utformning som en svårighet. En elev på SP tog upp att bristande ordförståelse kan vålla problem. Eleven har annat modersmål och även om hon inte har några problem att uttrycka det hon vill ha sagt i intervjun, kanske hennes svenska inte riktigt räcker till för att på egen hand förstå invecklade matematiska problemställningar i text. Det hon säger nedan kan tolkas som om myckenheten av text i flera uppgifter gör att provet känns övermäktigt.

*De var svåra också de här uppgifterna som var med på del 2 speciellt. De var väldigt svåra och krångliga, man fick verkligen tänka till. Ifall det är så många uppgifter som man måste tänka till så mycket. Då blir det inte lika bra. Ifall det hade varit, okej, två tre uppgifter som man behöver tänka till mycket...då kanske det hade gått bättre, men när det är många ord, mycket tänkande och så... kanske det inte går lika bra då.*

En lärare på SP menar att del 1 oftast passar elever bra som inte har svenska som modersmål, eftersom denna del är mindre beroende av språket. Det innebär också att elever som har allmänna svårigheter med att förstå skriftlig information och uttrycka sig skriftligt får en god chans att visa sina matematiska kunskaper. Genom att det prövar mera "rena" matematiska färdigheter och procedurer än del två, ger det också möjlighet till elever som inte har ett så utvecklat matematiskt tänkande att de kan göra självständiga analyser, att visa mindre sammansatta kunskaper.

### *Förberedelser inför provet*

Sammanfattningsvis kan sägas att graden av förberedelse och kvaliteten på denna varierar stort mellan de miljöer som har undersökts i studien. En tendens tycks vara att elever som läser på studieförberedande program (och medieprogrammet) får mera systematisk och individuell handledning inför provet, medan eleverna på BP och BF blir både mindre och sämre förberedda.

### *Tidigare givna prov*

I de flesta klasser får elever som förberedelse titta och träna på tidigare givna nationella prov<sup>5</sup>. I några fall analyseras också de bedömda elevexemplen gemensamt i klassrummet.

Genom att gå igenom tidigare givna prov blir eleverna bekanta med hur provet är upplagt och med typen av uppgifter, vilket å ena sidan kan minska stress och nervositet under det riktiga provet och hjälpa dem att disponera sin tid, å andra sidan ge viss träning i generell problemlösning. En lärare som undervisar elevgrupper där många har bekymmer med svenskan, menar också att det är viktigt att eleverna har sett några nationella prov innan det är dags av det skälet att de behöver erfarenhet av att "ta sig igenom den här texten och se att det inte är så farligt, de måste ha sett proven innan". I bedömningsanvisningarna, och särskilt i de bedömda elevexemplen, kan eleverna se vilka kvaliteter som värderas i svaren.

Hur man arbetar med dessa nationella prov och om man alls gör det

---

5) De nationella proven i matematik, liksom i engelska, är normalt sekretessbelagda i tio år, och det är bara prov där sekretessen har gått ut som får användas som förberedelsematerial. Möjligen har en av skolorna i studien låtit eleverna ta del av ett sekretessbelagt prov i matematik, men uppgifterna är osäkra.

varierar. I några klasser arbetar man med tidigare givna prov på lektionerna, som en repetition, och läraren finns till hands för att svara på frågor och förklara för enskilda eller för hela klassen. Bedömningsanvisningar och bedömda elevlösningar diskuteras gemensamt. En grupp SP-elever på en av skolorna berättar att de har fått ut tidigare givna prov flera veckor i förväg för att kunna skaffa sig en bild av hur de är upplagda, och innan det aktuella provet skulle genomföras reserverades några lektioner för att repetera och gå igenom elevernas frågor. Dessutom fanns möjlighet att få individuell hjälp i ”Studieverkstan”, där särskild tid fanns avsatt för detta. Även eleverna på SP på en annan skola berättar att de har ägnat lång tid åt att arbeta med tidigare givna nationella prov. Eleverna har erbjudits att ta med dem hem och lämna in lösningarna till läraren, som har bedömt dem och givit individuell återkoppling. På så sätt har dessa prov blivit ett verktyg för eleverna, inte bara för att träna, utan också för att utvärdera och planera sitt lärande.

I andra klasser har man inget gemensamt arbete kring tidigare givna nationella prov, men ger eleverna möjlighet att ta hem ”och titta på dem” på egen hand. I ett fall fick BP-elever med sig proven eftermiddagen innan provdagen, och i ett (också BP) annat fick några elever med sig tidigare givna prov att titta på hemma, medan några inte hann med. En lärare på BF använder inte alls tidigare givna prov för att förbereda eleverna på det nationella provet, eftersom hon dels ser en fara i att eleverna ställer in sig på vissa uppgifter, och att det nationella prov som de sedan väl får är annorlunda, dels anser att det nationella provet är ett prov som alla andra och inte bör styra vad man sysslar med på lektionerna.

### *Repetera i böckerna*

På BP på en av skolorna finns en ”repetitionsvecka” inlagd i anslutning till det nationella provet. Denna vecka ges inga vanliga lektioner, men läraren finns tillgänglig för elever som vill ha extra stöd. Enligt läraren är det dock få elever som kommer. Förberedelserna består annars av att eleverna själva går igenom lärobokens repetitionsavsnitt för de olika kapitlen, och då kan de notera var de har svårigheter, menar läraren, men han tycks inte tro att dessa förberedelser har så stor effekt:

*(...) men jag menar på en vecka kan man inte göra så mycket utan man får ju vara realistisk... men ändå att ha fått in det viktigaste.*

### *Personlig vägledning*

En lärare på medieprogrammet beskriver att lärare och elev diskuterar elevens ambitionsnivå i matematik vid utvecklingssamtalet. Elever som siktar på högre betyg uppmanas att träna extra på att lösa flerstegsproblem. I utvecklingssamtalet tittar man då tillsammans på den ”stora uppgiften” i det nationella provet och vilka kvaliteter som räknas vid bedömningen av den.

På en av skolorna får eleverna sammanfattningar av allt som de har gjort i kursen. Utöver detta och den gemensamma bearbetningen av gamla prov och betygsriterier fyller även utvecklingssamtalen en viktig funktion som en individuell förberedelse för det nationella provet.

Ser man till lärarnas svar i enkätstudien skiljer det inte mycket mellan programmen vad gäller särskilda förberedelser inför prov, däremot finns det en antydning till programskillnad i elevernas beskrivningar. Det finns också skillnader mellan lärares och elevers svar.

**Tabell 2 Särskilda förberedelser inför kursproven i matematik A.**  
**Svarsfördelning i procent. Lärare och elever i olika typ av program**

Särskilda förberedelser/ anpassningar inför kursprovet		Lärare i matematik A			Elever i matematik A		
		Studie- förbere- dande program	Yrkes- förbere- dande program	Total	Studie- förbere- dande program	Yrkes- förbere- dande program	Total
Tog upp aktuellt kursinnehåll	I hög grad	12	11	11	27	27	27
	I ganska hög grad	38	47	43	48	49	49
Arb med liknande uppgifter	I hög grad	15	17	16	39	34	36
	I ganska hög grad	48	54	51	41	40	40
Informerade om bedömning	I hög grad	35	33	34	26	29	27
	I ganska hög grad	55	51	53	34	39	36
Arb med tidigare givna nationella prov <sup>1</sup>	I hög grad	-	-	-	57	47	52
	I ganska hög grad	-	-	-	21	30	25

1) Alternativet "arbetade med tidigare givna nationella prov" fanns endast i elevenkäten.

Enligt lärarna förbereds eleverna främst genom att informeras om bedömning och betyg, därefter genom att arbeta med liknande uppgifter. Enligt eleverna är den vanligaste formen av förberedelse att de får arbeta med tidigare nationella prov, men de andra slagen av förberedelse är också vanliga. (I frågan till lärare ingick dock inte alternativet att ha använt tidigare nationella prov, mot bakgrund av möjligheten att skicka felaktiga signaler då proven är sekretessbelagda<sup>6</sup>). Elever upplever i mycket högre grad än lärare att man har förberetts inför provet genom att arbeta med liknande uppgifter. Det är jämförelsevis vanligare bland elever på studieförberedande program att ha fått arbeta med tidigare givna prov.

6) Dock med undantag för provet vårterminen 2002 som ej omfattas av sekretess.



## Att genomföra provet

Det nationella provet i matematik A kan genomföras antingen i klassrummet med den egna klassen, eller i en större lokal på eller utanför skolan tillsammans med flera klasser. Enkätstudien visar en tendens till att elever som läser på studieförberedande program oftare sitter i större lokaler när de skriver de nationella proven, än när de skriver vanliga prov. Eftersom de flesta lärare har mer än en klass som gör provet, eller har undervisning i andra klasser när provet äger rum, så är det sällan som elevernas egen matematiklärare är med vid provet. Oftast har man på central nivå ordnat med vakter – lärare på skolan som eleverna ibland har en relation till och ibland inte, och som oftast undervisar i andra ämnen. Vissa lärare är dock måna om att besöka sina elever någon gång under provet, för att inge trygghet och finnas till hands för frågor.

Enligt lärarna är det nationella provet en stor sak för eleverna, något som de tar på stort allvar och också ofta är ganska nervösa inför. Provet upplevs dock i allmänhet mindre dramatiskt av elever på yrkesförberedande program, enligt såväl elev- som lärarenkäten. ”Det känns lite i magen”, säger en elev på BP, men hans klasskamrater i gruppen tycker inte att det är så farligt, trots att provet äger rum under mycket strikta former, vilket de inte alls är vana vid – i vanliga fall gör eleverna i klassen proven vid olika tidpunkter, när de själva bedömer att de är redo för det, och vill de, kan de samarbeta med en kamrat. Att arbeta ensam och få visa sina kunskaper på ett mera formellt sätt, upplevs av vissa till och med som positivt. På studieförberedande program är eleverna i allmänhet mer nervösa och stressade.

De intervjuade eleverna tycker att den totala tiden för det nationella provet i matematik A är tillräcklig. Men flera elever påpekar att det faktum att de själva hade att disponera tiden mellan del 1 och del 2, utan att veta mer om del 2 än att den var mycket svårare och mer omfattande, gjorde att de jäktade igenom del 1 för att få så mycket tid som möjligt kvar till del 2. Rekommendationen att inte lägga mer än cirka 30 minuter på del I bidrar till stress hos eleverna: – Vad ska komma sen? Att forcera arbetet med del 1 innebär en ökad risk för slarvfel, och den upplevda tidspressen kan också leda till tankefel genom att eleven hoppar över tankeled och inte hinner pröva sin lösning eller bedöma rimligheten i svaret.

*F1: Jag tycker man stressade lite på den första för man ville ju ha så mycket tid som möjligt på den andra. Så man gjorde den... lite sådär för snabbt.*

*F2: För i alla fall, även om det är såhär... små uppgifter och lätta, så finns det vissa som man behöver tänka lite och sitta och fundera och så, men... Jag tycker inte man hann det för man tänkte att där är det, ja, tio stora uppgifter och... man måste.*

*F3: Därför vore det bättre om de hade bestämt tid för del 1 och sagt att, den tiden ska ni vara klara och sen tar ni rast och kommer tillbaka senare. Då skulle alla kunna koncentrera sig bra, men jag... jag tänkte, jag tar en kvart, för den andra är mycket svårare. (Elever, SP)*

På del II känner eleverna däremot att de har gott om tid att tänka efter och utveckla sina lösningar, några påpekar att det är skönt att slippa stressa. Bland eleverna på yrkesprogram tycker många att den sammanlagda provtiden till och med är för lång. De är inte vana vid att ha så långa prov och tycker ofta att det är svårt att vara koncentrerad så länge. Många orkar därför inte utnyttja hela provtiden, även om de kanske skulle behöva det. Koncentrationsförmågan varar kanske två-tre timmar under de strikta former som råder och sedan måste man lämna in, kanske bara för att få röra på sig.

## *Hjälp och särskilt stöd*

I matematik A får lärarna inga särskilda anvisningar om vilka anpassningar de kan göra av det nationella provet för elever som behöver särskilt stöd, eller vilket utrymme som allmänt finns att t.ex. lägga in pauser eller ordna mindre grupper. Däremot finns allmänna anvisningar för nationella prov, och där sägs att provet kan anpassas ”om det finns särskilda skäl”.

*Med särskilda skäl avses personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst mål. Vid anpassning bör dels eleven få den hjälp han eller hon får vid liknande provsituationer, dels bör proven eller provdelarna anpassas på ett sådant sätt att de mål som avses bli prövade fortfarande prövas. Om proven anpassas måste detta beaktas vid bedömningen av elevens prestation.*

Vilken hjälp eleverna kan få under provet är naturligtvis en viktig fråga ur likvärdighetssynpunkt. Här är variationen stor: På några skolor eller program, kan man inte få någon hjälp alls. Eleverna vaktas kanske av lärare med andra ämnen eller skolpersonal som inte är lärare och som har instruktionen att inte ge någon hjälp eller inte känner sig kompetenta att bedöma vilken typ av hjälp som är legitim, och därför avstår från att svara på några som helst frågor. Att eleverna försöker få läraren att hjälpa dem att lösa uppgifter, tas också upp av några lärare.

### *Hjälp med uppgifterna*

Ofta påpekar lärarna att de inte hjälper eleverna med det matematiska innehållet i uppgifterna. Några lärare berättar att de har den policyn att eleverna får ställa de frågor de vill, men läraren besvarar bara dem som hon/han anser är legitima att besvara. Och mellan ytterligheterna att lotsa och

att neka i stort sett all hjälp finns en glidande skala. Det förekommer dock att lärare ger hjälp som har direkt bäring på de kunskaper som provet faktiskt ska mäta.

Nedan berättar en elev (NV) om hur han fick hjälp med en uppgift i det nationella provet. Hans klasskamrat reagerar, eftersom han tycker att läraren hjälpte eleven att lösa uppgiften:

*P: Jag frågade t.ex. om ett diagram, jag såg bara ena halvan, jag såg inte procent, då visade han exakt, den andra halvan och visade och sa, det är procentenheterna.*

*P1: Sa han det? Procentenheter? Det är ju lite fusk, procentenheter, man får ju fel om man räknar i procent.*

*P: Alltså han bara visade. Så att jag skulle förstå uppgiften.*

En lärare på BP berättar att han under provet kan hjälpa eleverna med att förklara vissa matematiska begrepp – t.ex. subtrahera – ”med enklare ord”. I viss mån kan han också förklara vad uppgiften går ut på – ”utan att komma med några direkta svar”, säger läraren själv. Också elevernas svar visar att det är möjligt att förstå läraren till viss lotsning även under det nationella provet – om man frågar läraren ”om man är på rätt väg”, så säger han det, enligt eleverna.

### *Hjälp med läsförståelse och ord – eller matematik?*

Även en lärare på BF beskriver att hon ger sina elever en hel del stöd i att tolka uppgifterna – det är då inte fråga om elever som har svårigheter att förstå svenska pga. att de har ett annat modersmål, utan snarare är det textens abstrakta karaktär och facktermerna som vållar problem. Elever som har svag läsförståelse kan också missuppfatta en uppgift, vilket läraren kan märka om elever betonar ord fel när de läser. Då läser läraren uppgiften med korrekt betoning. Om eleverna inte förstår vad de ska göra, mäter provet fel saker, menar läraren. Det förekommer också att lärare gör förtydliganden inför hela klassen under det nationella provet, om det är frågor som återkommer, eller om en uppgift anses olyckligt formulerad.

### *Ingen hjälp*

Det finns också lärare – och skolor – som är mycket restriktiva med att ge hjälp under det nationella provet. Egentligen ska de inte ha någon hjälp, säger en lärare på BF på en annan av skolorna ”för de skall ju klara sitt prov själva”. Möjligen kan läraren översätta något ord som de inte förstår, men:

*Det beror ju på vad det är för ord, men är det ord som har med mat-  
ten att göra som de borde förstå så får de ingen hjälp... då missar de*

*ju det helt enkelt, för ingår det i kursen så ingår det i kursen och då har de ju... om de har sett ett antal gånger så... antingen kan de eller också kan de inte...*

Denna lärare, liksom ett par andra, är noga med att skilja mellan ”matte- och språkfrågor” – den största delen av hennes elever har annat modersmål än svenska. Många års erfarenhet av att arbeta med elever med utländsk bakgrund gör att läraren tycker sig ha ”en jättebra känsla för vad som är språk”. Hon berättar om en uppgift i en lärobok, där ordet ”turskidor” ingick, vilket var obekant för de flesta eleverna – ”sådant är inga problem att förklara, men det är klart att om uppgiften är... om det är matematiken i det, då kan man ju inte hjälpa dem”.

### *Anpassning av det nationella provet*

Vissa elever kan också behöva få det nationella provet anpassat på något sätt. Ur likvärdighetssynpunkt är det viktigt att kriterierna för att bestämma om en elev ska få anpassat prov är lika och tillämpas lika på olika skolor och program, och att inte tillgången och kvaliteten på adekvat stöd skiljer. Av intervjuerna med lärare, elever och rektorer kan man dock dra slutsatsen att det finns kraftiga skillnader, såväl mellan skolor, som inom skolor och program. Man gör inte ens alltid lika inom samma program på en skola.

Elever med diagnostiserad dyslexi tycks vara den grupp som lärarna känner sig säkrast på hur de ska behandla när det gäller särskilt stöd – man vet att diagnosen berättigar till visst stöd i provsituationer: ”om de är dyslektiker och med läkarintyg och sånt, ja då är det ju inga problem”, säger en lärare. Värre är det med elever som själva hävdar att de underpresterar på prov och vill få lov att t.ex. få sitta enskilt eller få längre tid. Ett par lärare gör själva de anpassningar som behövs, t.ex. ger lite längre tid, låter vissa elever sitta i enrum, eller använda dator. En lärare påpekar att dyslektiker ofta själva hittar sätt att hantera sitt handikapp – i vissa fall kan de vara hjälpta av så enkla åtgärder som att få uppgifterna kopierade på färgat papper. Det finns också lärare som uttrycker en påtaglig osäkerhet om hur elever med t.ex. dyslexi ska stödjas. Eftersom det är fråga om lärare med lång erfarenhet, kan man därför anta att det är mycket sällan som de har anpassat det nationella provet för elever. I dessa fall tycks resursbristen på skolan vara en orsak till att frågan ”glöms” – att besluta om särskilt stöd för elever är meningslöst, om det saknas resurser för att ge stödet.

### *Tester och diagnoser*

På ett par skolor identifieras vilka elever som ska få provet anpassat med hjälp av ett test eller en diagnos. En av skolorna låter alla elever genomgå ett test i starten. Testet har syftet att identifiera vilka som behöver särskilt stöd pga. svårigheter med svenska och med läsning och skrivning, och resultatet

på detta utgör grund för om en elev ska få särskilt stöd. Elever som har särskilt stöd i undervisningen ska också ha det på det nationella provet, men här gör lärarna olika. En av lärarna som intervjuades kände trots flera år på skolan inte till vad som gäller för att en elev ska vara berättigad till särskilt stöd på det nationella provet.

På en av de stora skolorna, som består av flera enheter, sker ingen samordning på central nivå när det gäller anpassning av det nationella provet. Inga direktiv finns på en övergripande nivå, utan de enskilda lärarna får själva avgöra vilka av deras elever som kan få särskilt stöd vid genomförandet av det nationella provet. Stöd eller ej är dessutom avhängigt vilka resurser som finns för tillfället, personal- och lokalmässigt. På de båda små skolorna saknas också centrala riktlinjer, men i det ena fallet finns bara ett par matematiklärare och i det andra är kommunikationen inom ämnet så tät, att det är troligt att man gör liknande bedömningar inom skolan av vilka elever som ska få anpassat prov.

Enligt enkäten samråder endast en tredjedel av lärarna med kolleger om anpassning. De rektorer som har intervjuats har inte heller utfärdat några gemensamma riktlinjer för sina respektive skolor.

## Betyg

### *Vilka underlag används för betygsättning?*

Prov beskrivs inte överraskande som de viktigaste betygsunderlagen i matematik A-kursen. Enligt enkätstudien är matematik det ämne där lärarna fäster störst avseende vid proven i betygsättningen. Med undantag av en lärare på medieprogrammet talar varken lärare eller elever om projektarbeten, grupparbeten, inlämningsuppgifter eller praktiska uppgifter där man visar sin kunskap genom tillämpning. Däremot skiljer sig omfattningen av prov i kursen mellan olika skolor och program, liksom vad för slags prov man har. Medan man på BP på en skola, utöver det nationella, har sex prov i kursen, har man på NV på en skola bara två prov förutom det nationella. De sex proven är å andra sidan "bara" kapitelprov, ett slags diagnoser, som eleverna gör individuellt när de har avslutat ett kapitel i boken, medan de två NV-proven liknar det nationella provet både till omfattning och form och görs under mycket strikta former. På några håll har man både kapitelprov och mer formella prov, men använder då kapitelproven främst som ett slags självkontroll. En lärare som undervisar i matematik A både på BP och NV, berättar att han har olika betygsunderlag på de båda programmen. För eleverna på yrkesprogram används bara "diagnoser", medan det för eleverna på NV och TE finns resultat från "lite fler prov". Detta motiveras mot bakgrund av att byggeleverna "är glada om de klarar ett G på nationella", medan eleverna på NV "ska ha ett VG minst".

Man kan tolka det som att läraren menar att behovet av att fingeradera bedömningen av eleverna är mindre på BP än på NV – att ett mera omfattande betygsunderlag fordras för att bedöma om en elev ska ha MVG eller VG än för en bedömning som bara handlar om huruvida eleven ska få ett godkänt betyg eller ej. Uppfattningen att bedömningen av elever på BP inte behöver ske lika noggrant, som bedömningen av elever på NV och TE, uttrycker också en lärare som undervisar på BP på en annan skola. De betygskonferenser som man har på NV och TE inför betygsättningen av matematik A är överflödiga på BP, menar han, då det ändå inte handlar om att bestämma vem som ska ha MVG och vem som ska få fortsätta till högre studier, utan bara om att passera eleverna, så att de kan få sitt yrkesbevis.

Flertalet lärare berättar också att de gör informella bedömningar av elevernas kunskaper så som de uttrycks i det dagliga samspelet i klassrummet – det kan vara hur de förmår att hantera matematiska problem och delta i matematiska resonemang, som man tar upp gemensamt i klassen. Det kan också vara elevens sätt att ställa och besvara frågor och att svara an på lärarens hjälp, som ger läraren en bild av elevens begreppsliga förståelse och förmåga att resonera. Dessa iakttagelser och bedömningar sker tyst hos läraren och tecknas inte ner, men hos flera lärare framstår de som ganska betydelsefulla för betyget.

Samtidigt finns det lärare (SP och NV) som ser det som mycket viktigt att betygsättningen uteslutande sker på basis av proven, så att de samtal som man för om matematik tillsammans i klassrummet eller i enskild konsultation inte störs av betygsstrategiskt tänkande. För att lektionerna ska bli så givande inlärningsstillfällen som möjligt, är det nödvändigt att eleverna vågar ställa alla tänkbara frågor utan att de ska riskera att drabbas betygsmässigt av att läraren har sett brister i deras kunskap, resonerar dessa lärare.

*Jag gör personligen så för att få bort den gamla taktiktystnaden, att man inte vill avslöja sin okunskap. Bara för att få dem att verkligen fråga och verkligen... då ska man veta, det här du frågar är inte på något sätt betygsnormerande. Jag har min favoritliknelse, om övningskörning av bil. Bara för att det går hopplöst, och du får tjuvstart, och du kör som en kratta de första gångerna, så har du inte förlorat din möjlighet att få körkort. Samma sak säger jag för de andra att OK, proven gäller men det är fortfarande vad du kan i slutet av kursen som gäller, nu har vi den här tiden på oss att försöka jobba för att åtgärda... (Lärare, SP)*

En lärare på SP beskriver hur gruppstorleken tillsammans med få undervisningstimmar har gjort det nödvändigt att förlita sig nästan helt på provresultat i betygsättningen. Elever som räcker upp handen mycket och är väldigt aktiva vet man visserligen en hel del om, menar läraren, men när det

gäller de tysta eleverna är provresultaten nästan det enda som finns att gå på. Denna lärare är också den i materialet som har störst omfattning på skriftliga prov: fyra förutom det nationella provet, samt lite "förtester och småprov". I fall då läraren är osäker på om hon ska ge eleven det ena eller andra betyget, låter hon dessutom ofta elever göra en muntlig tentamen för att visa sina kunskaper i det eller de områden där läraren är osäker.

Ett annat skäl för att låta betygsättningen vila tungt på provresultat, ges av två lärare (BP och NV), som påpekar att risken för att eleverna ska ifrågasätta betygen blir mindre om man kan hänvisa till siffror än till kvalitativa bedömningar. Samtidigt finns en medvetenhet hos lärarna om att det finns elever som av olika skäl inte kommer till sin rätt i provsammanhang. Några berättar om elever vars provresultat inte har varit i paritet med djupet i den förståelse som de har visat på lektionerna. Ibland har man hanterat detta genom att ändra förutsättningarna för prövningen av dessa elevers kunskap, genom att låta elever komplettera med ett muntligt prov, eller låta en elev göra provet enskilt.

Förutom de i olika grad formella och informella bedömningar som lärarna gör av elevernas kunskaper i kursen, så förekommer det också att lärare inkluderar beteendekriterier i betygsättningen, vilket strider mot reglerna. (Lpf 94 kap. 2.7). Medan den vanligaste uppfattningen bland eleverna är att beteendet och attityden (t.ex. arbetsdisciplin och uppvisat intresse) värderas i betygsättningen, är det emellertid endast ett par lärare som faktiskt säger sig göra det som en del i en reguljär bedömning. Några lärare säger dock att dylika kriterier kan spela roll om eleven befinner sig på gränsen mellan två betyg.

*L: Ja, sedan kommer det ju en subjektiv bedömning. Jag har ju inga anteckningar om var och en, men jag menar om man har jobbat med dem ett tag så känner man dem ju... och då, då ingår det ju också förstås att... hur de jobbar och om de visar intresse och om de försöker även om det tar emot. Det får ju väga uppåt eller väga in, det är ju viktigt det också.*

*I: Så två elever som har haft ungefär samma på de här tre proven men, men har... men är olika motiverade och så, de kan få olika...*

*L: Det kan de ju få, ja...*

*I: Och vad är det då för grejer, du sa att det är om de visar intresse...*

*L: Ja... visar intresse, hur de arbetar... alltså, att de verkligen... jobbar någotsånär när de är här... (...) Ja, arbetsdisciplin och... hur de hanterar om de är borta eller har frånvaro hur gör de då, behöver de ta igen eller... Det finns ju en tendens att man borta och då är det likasom en ursäkt, då kan jag inte det... Man behöver inte kunna det om man är ledig eller om man är sjuk eller något sådant. (...) Frånvaro i*

*sig är ju inte det viktiga. Men det är klart att deras intresse och ambition och det speglas ju i frånvaron också... Jag gör ju snarare så att jag ser ju hur de hanterar sin frånvaro, om de är intresserade av att ta igen, om de är borta från ett prov, att de verkligen ställer upp och gör det när de kommer tillbaka utan att klaga. Men det är ju... det där är inte så lätt att bedöma. (...) Men, det är klart, det är en fördel om man kan visa att "han hade så många poäng". (Lärare, BP)*

Arbetsdisciplin och intresse vägs också in i betygsättning av denne lärare, som undervisar på BF på en annan skola:

*(...) om de jobbar ordentligt, försöker och så här för att det tycker jag är ett stort plus, och om de dessutom klarar mycket och så här eller... ja, en del i alla fall, det är också ett plus... och om de är med och svarar när man då har genomgångar och sådant, det är ju också ett plus.*

*I: Påverkar det (frånvaro och se ankomst) också?*

*L: Jag tycker att det skall vägas in litet grand men inte alltför mycket men... är man där mycket och nästan aldrig är borta så måste det ju vara positivt tycker jag.*

*I: Är det mycket skolk och så annars?*

*L: Ja, det är det. Och mycket sena ankomster.*

Båda de lärare som citerats närmast ovan arbetar alltså med elever på yrkesprogram, och beskriver att problemen med skolk och svag motivation, åtminstone i kärnämnen, ofta är ganska stora. I detta läge används betygen uppenbarligen som ett incitament och en belöning för gott uppförande – elever med god arbetsmoral och positiv attityd kan belönas för det i betygsättningen. Den matematiklärare som intervjuades på medieprogrammet, där klasserna utgörs av en blandning av motiverade och "skoltrötta" elever, låter dock inte kriterier som skötsamhet och aktivitetsgrad påverka betyget.

*Nej, jag tänkte säga att jag sätter ju inte betyg på hur pass bra de jobbar i klassrummet, utan jag sätter betyg på vad de har för kunskaper i matematik då. Att komma på varje lektion och räkna jättemycket i 60 minuter ger egentligen ingen...*

På NV har, enligt lärarna, men också eleverna själva, majoriteten av eleverna en hög ambitionsnivå vad gäller studierna. De är ofta måna om att uppfattas som både duktiga och intresserade. För dessa elever framstår studierna som ett projekt, en språngbräda till högre studier. Där anser varken lärare eller elever att "synbar aktivitet" är ett relevant kriterium i betygsättningen:



*(...) jag har haft elever som nästan aldrig har räknat någonting, och de har bara suttit... Jag hade en elev, han satt alltid med armarna i kors och när de började räkna så satt han och tittade i läroboken och jag sa: "Skall du inte räkna nu"... "Nej, jag funderar." Han hade alltid alla rätt på alla skrivningar.*

*I: Så det bekymrar inte dig om de inte liksom är stadda i uppenbart arbete på lektionen? (Skratt)*

*L: Nej, han jobbar ju med... han klarar av att jobba matematiskt utan att behöva skriva ner... alltså, han hade ju matematiska tankarna och att... ja, klara av det, liksom se lösningarna framför sig utan att behöva skriva ner det. (Lärare NV)*

På en av skolorna menar NV-eleverna att "Det är ju absolut inte hur man är i klassen som avgör mattebetyget!" utan istället resultatet på prov, framför allt då det nationella provet som avgör. Några av eleverna på samma skola uttrycker också hur de känner sig kontrollerade och nästan kränkta av att vissa lärare vill fordra deras närvaro på lektionerna. De tycker att det är deras egen ensak att bestämma var och när de bäst lär sig.

En vanlig uppfattning bland elever är att beteende och attityd får betydelse om "man står och väger" mellan två betyg: att man har gjort sitt bästa, har god närvaro, visar intresse och har ett trevligt sätt kan då vara avgörande för att läraren väljer det högre betyget. Flera elever framhåller också att för att få de högre betygen, framför allt MVG, så räcker det inte att man har presterat optimalt på proven, utan man måste dessutom vara skötsam och visa engagemang. Denna uppfattning är relevant, åtminstone för denne lärares elever:

*L: Har eleven skrivit klara VG-prov, då kan jag ju inte sätta MVG för att eleven är ambitiös.*

*I: Kan det dra ner ett betyg då, att man inte lämnar in i tid, man lämnar in lite för sent och så, det kan dra ner ett betyg?*

*L: Ja.*

*I: Fordras det att man lämnar in i tid och sköter sina grejer för att få... de högsta betygen?*

*L: Ja, för MVG tycker jag att man kan ställa större krav. Men på, hamnar man klara VG så har jag svårt att tycka det.*

Både lärares och elevers beskrivningar av hur beteende vägs in i betyget kan dock i viss mån antas vara färgade av deras respektive intressen i sammanhanget, så det är svårt att bara genom intervjuer dra slutsatser om det faktiska läget. Lärare å ena sidan kan i intervjusituationen ha intresse av att framställa

betydelsen av elevers beteende och attityder för betyget som mindre än den är, eftersom de vet att det strider mot reglementet att ta hänsyn till sådana faktorer. Hos eleverna kan intervjusituationen, som för deras del dessutom innebär att prata i en grupp, väcka ett behov av att bortförklara egna tillkortakommanden med att man fått en orättvis behandling och att andra har skaffat sig bättre betyg genom fjäsk. Ibland är det också svårt att dra en skarp gräns mellan den informella bedömning av elevernas kunskaper på andra underlag än prov (som talades om ovan) och bedömning av beteende och attityder – verbalt aktiva elever framstår ju ofta som mera intresserade samtidigt som de visar mera av sin kunskap. I de flesta fall bekräftar ändå lärarnas och elevernas beskrivningar varandra. Eleverna till de lärare som säger att de värderar beteende och attityd, framhåller också detta som mycket betydelsefullt i sina egna beskrivningar av vad som räknas i betygen. De två grupper av elever som hävdar att beteende och attityder inte räknas in i betyget, har också lärare som menar sig enbart värdera elevernas kunskaper i betygsättningen.

### *Bedömningen av det nationella provet*

Ett viktigt syfte med de nationella proven är att bidra till en likvärdig bedömning/betygsättning. Men för att bedömningen av de nationella proven ska ske likadant inom och mellan program och skolor (dvs. att en elevs prestation bedöms lika oavsett vilken skola eller vilket program hon går på eller vilken lärare som bedömer hennes prov) måste bedömningsanvisningarna tolkas och tillämpas på samma sätt av alla lärare. Det ställer höga krav; dels på att bedömningsanvisningarna är entydiga, lättfattliga och praktiska, dels på att lärare kommunicerar med varandra om tolkning och tillämpning.

Enligt enkäten anser åtta av tio lärare i både studieförberedande och yrkesförberedande program att lärmaterialet till det nationella provet i matematik A i hög eller ganska hög grad ger ett stöd för bedömning av elevernas kunskapsnivå. Bland lärarna som har intervjuats, finns olika uppfattningar. En lärare, som undervisar både i yrkes- och studieförberedande program på en liten skola, tycker att bedömningsanvisningarna är så tydliga och precisa, att de tillsammans med de bedömda elevlösningarna, ger ett fullt tillräckligt stöd för bedömningen. Denne lärare har heller inget samarbete med kolleger kring bedömningen av de nationella proven.

Andra lärare menar dock att anvisningarna inte är tillräckligt tydliga för att stå för sig själva – för att bedömningen ska bli likvärdig måste bedömningsanvisningarna därför konkretiseras i en kollegial diskussion.

*Det här, det står "godtagbar lösning" eller nånting sånt där... Det är ju öppet för tolkningar... Och det är sådant då som vi kan prata ihop oss om här, "Vad tycker vi är godtagbart? Är det här godtagbart" och... sedan om de får ihop samma sak i Skellefteå, det vet inte jag. (Lärare SP)*

Den ovan citerade läraren arbetar också på en skola där man samarbetar om bedömningen av de nationella proven; efter att varje lärare har gjort en grovrättning på egen hand, då de noterar sådant som de känner sig tveksamma om, pratar de sig samman om hur de ska se på och värdera olika problem och aspekter av elevernas arbete. För det allra mesta har de då samma inställning: "det är bara att bekräfta att 'är det så här', 'ja, det är det'". Eftersom diskussionen förs i en grupp som består av lärare från flera program, såväl studie- som yrkesförberedande, är läraren som berättar om detta förvissad om att bedömningen är likvärdig inom skolan. Däremot finns inga referenspunkter utanför skolan, som skulle kunna garantera en likvärdig bedömning mellan skolor, menar hon. Även läraren på en annan av skolorna ser bedömningsanvisningarna som alltför öppna för att de i sig själva ska ge en likvärdig bedömning. Också på denna skola har lärarna i matematik diskuterat hur de ska förstås och användas mera konkret, framför allt i relation till specifika elevlösningar.

En av uppgifterna i det nationella provet i matematik A ska aspektbedömas med hjälp av en särskild matris. Bedömningsmatrisen betraktas av flera lärare som ganska omständlig, eller rentav otymplig. En lärare menar att den är så invecklad, att om den skulle tillämpas noggrant och fullt ut, så skulle bedömningen inte vara klar förrän i september om provet görs i maj. Andra ser det dock som väl värt besväret att sätta sig in i matrisen, då den ger stöd för att bedöma viktiga aspekter av elevernas kunskaper på ett systematiskt sätt.

### *Betygsgränserna i det nationella provet*

De uppgifter där eleverna kan visa MVG-kvaliteter i svaret kritiserar av lärare på ett par skolor. Det handlar om att kriterierna för MVG-kvaliteter är oskarpa.

*Det är ju så att om man några speciella uppgifter, soluppgifter som man kallar dom, där de kan visa MVG-kvaliteter... Men sen kan en elev göra hur mycket fel som helst, det är inte det som räknas, utan det är om man kan "resonera matematiskt" eller man visa exempel på saker som ... "krävs för MVG...", enligt de normerna... Och då är det ju inte säkert att man är överens om de normerna. Det kan vara slumpen rätt ofta som avgör. (Lärare NV)*

Ett par lärare har invändningar mot systemet med att betyget MVG erhålles genom att elevernas svar uppvisar vissa kvaliteter, snarare än genom poängsumman, som ju kan vara samma som för VG. En av lärarna menar att det i slutänden inte tillför något att använda en sådan princip istället för att ha rena poänggränser, då kvantitet och kvalitet korrelerar så starkt i matematik

och den andra läraren resonerar på liknande sätt som så att om elever gör många fel, så är det en indikation på att deras förståelse inte har sådan kvalitet som fordras för MVG.

Betygsgränsen för G kommenteras av flera lärare. De flesta anser att den ligger för lågt – nämligen så lågt att man kan nå den, trots att man "kan väldigt lite", dvs. att den signalerar en alltför låg ambitionsnivå, och lägre än vad som representerar den förkunskapsnivå som fordras för att eleverna ska ha en rimlig chans att klara av Ma B.

Ett par lärare på yrkesprogram är dock nöjda med att gränsen för G ligger lågt, då en högre poänggräns skulle innebära att betydligt färre av deras elever skulle få godkänt på det nationella provet. Dessa lärare beskriver också hur de "letar extra poäng" i de fall då eleverna inte har en tillräcklig summa (18 poäng) för att få betyget G på det nationella provet. Statistiken över provresultat indikerar att detta är ett vanligt förfaringssätt, eftersom det finns en tydlig anhopning av elevresultat vid just 18 poäng. Det förekommer också att lärare sätter provbetyget G, även i fall då poängsumman understiger 18 poäng. En lärare försvarar detta med att eleverna i fråga ligger nära gränsen och har mött kraven i andra sammanhang, vilket naturligtvis inte är ett legitimt resonemang när det gäller provbetyget, utan bara när det gäller vilket betyg eleven ska ha i kursen.

PRIM-gruppens<sup>7</sup> sammanställning av enkäten om det nationella provet i matematik A 2002/03, visar att det inte är unikt för denna lärare att sätta ett högre betyg på det nationella provet, än vad som motsvaras av poängsumman, och det gäller inte bara elever som får G: *"Alla lärare har inte följt de direktiv som gavs för provbetygen. Av de elever som fick provbetyget Väl godkänd på vårens prov hade t.ex. drygt 6 % färre än 12 VG-poäng. Cirka 15 % av de elever som fick provbetyget Mycket väl godkänd hade färre än 20 VG-poäng."* (s. 29)

### *Samarbete om bedömningen*

Det är ganska vanligt att lärarna har gemensamma bedömningsseminarier i anslutning till det nationella provet i matematik A – cirka var tredje lärare har i enkäten uppgivit att de har sådana seminarier som regel, lika många att de har det ibland. Det är vanligt att lärare på studieförberedande program har svarat "som regel", medan lärare från yrkesförberedande program oftare har svarat "ibland". En tredjedel av lärarna har dock inte gemensamma bedömningsseminarier. Betydligt ovanligare än bedömningsseminarier är det att lärarna bedömer/rättar varandras nationella prov – bara 3 % gör det som regel, cirka 40 % gör det ibland. Fyra av tio elever känner sig ganska eller mycket osäkra på att alla lärare bedömer de nationella proven

---

7) Den forskargrupp vid Lärarhögskolan i Stockholm, som ansvarar för utvecklingen av de nationella proven i matematik.

i matematik A på samma sätt. Fler på studieförberedande program än på yrkesförberedande känner sig mycket säkra på att bedömningen sker lika mellan olika lärare.

### *Det nationella provet som stöd för betygsättning*

Det nationella provet har både en direkt och en indirekt betydelse för de enskilda elevernas betyg, genom att:

- resultatet utgör ett av flera underlag för att bedöma elevens kunskap
- ge läraren en bild av hur de egna elevgrupperna presterar i förhållande till en norm
- konkretisera kursplaner och betygskriterier.

På dessa sätt är de nationella proven också avsedda att användas som stöd för betygsättningen, men det används också på andra, icke avsedda sätt:

- för att tentera av kursen
- som ”räddningsplanka” för elever som inte har visat att de når målen.

Dessa två användningssätt står i strid med läroplanen, som säger att betyg ska sättas på ett allsidigt underlag i förhållande till kursplanens mål, och med gymnasieförordningen, som säger att nationella prov ska användas som stöd för betygsättningen.

Som underlag för betygsättning av enskilda elever menar de flesta lärare att det nationella provet har en förhållandevis stor tyngd. Sex av tio lärare på studieförberedande och fyra av tio lärare på yrkesförberedande program ser de nationella proven som något eller mycket viktigare än andra bedömningsunderlag. På en skola i intervjustudien viktas de exempelvis som två lokalt utformade prov i betygsättningen på NV och TE. Argument som framförts för att ge särskild stor vikt åt elevernas resultat på det nationella provet är:

- att det är ett slutprov, som spänner över alla områden i kursen,
- att det inte kan förberedas
- att det är ett stort prov
- att det som prov betraktat håller en mycket hög kvalitet
- att det är nationellt, och därmed upplevs som mera objektivt än lokala prov.

Det nationella provet utgör också ibland ”en andra chans” för eleverna att visa att de har inhämtat kunskaper på områden där de tidigare inte har visat det, eller att de har förstärkt sina kunskaper på olika områden.

*... för jag menar, det man har visat att de kan på andra prov och på andra uppgifter, det har de ju visat. Så på nationella provet kan de ju... dels visa det de inte har visat innan och de kan också visa ”nu kan jag det bättre än vad jag kunde förut”. (Lärare, SP)*

Om en elev får IG på det nationella provet, tar läraren

*fram alla gamla skrivningar och resultat och allting så att jag ser lik-som att "OK, du har missat tidigare, att du kan det och det och det och det men det här momentet det har du inte visat"... om det är ett sådant, mindre då... typ vid G. Då kan det hända att jag har en munta på det. (ibid.)*

Det nationella provet kan därför i princip bara höja elevens betyg i förhållande till andra underlag, enligt detta sätt att resonera. I alla fall gäller det för betyget G – för betyget MVG uttrycks av några lärare mera absoluta krav – eleverna ska bevisa sin kunskapsnivå genom att prestera optimalt över hela linjen – också på det nationella provet, som ju är ett stort, sammanfattande prov.

En vanlig kommentar om de nationella provens betydelse för den enskilde elevens betyg, är att man använder resultatet för att verifiera den bedömning som man har gjort av elevens kunskaper i kursen på basis av andra underlag – man söker bekräftelse på sin egen bedömning. En annan är att det nationella provet får avgöra betyget för elever "som ligger och väger" mellan två betyg. En lärare (BF) menar sig ha störst stöd av det nationella provet i betygsättningen av elever som befinner sig i ändarna på betygsskalan. Eftersom IG är ett känslomässigt svårt beslut att fatta, är det "gott att få bekräftelse på att man inte är fel ute". Gränsen mellan VG och MVG kan å andra sidan vara svår att dra i många fall, och då kan resultatet på det nationella provet bli avgörande.

Det nationella provet ger också lärare en uppfattning om vilken "nivå" som det är rimligt att klassens betyg ska ligga på för att vara rättvisa i förhållande till elever i andra klasser och skolor. "De lägger ribban på nåt sätt", säger en lärare (SP), som också menar att de nationella proven är styrande för hur man konstruerar och lägger betygsgränser i de egna proven: "vad är en godkänd nivå, vad är kraven för VG och MVG?" På samma sätt berättar en lärare som undervisar på NV att det aggregerade resultatet på det nationella provet kan få lärarna i kursen att i efterhand modifiera betygsgränserna som man har tillämpat på lokalt utformade prov, om de märker att de systematiskt i sin egen betygsättning har legat över eller under den norm som det nationella provet anger.

Uppgifterna i provet, tillsammans med bedömningsanvisningarna, matri-sen och de bedömda elevexemplen ger också lärare en kvalitativ norm för betygsättningen, dvs. de fungerar som en konkretion av kursplanemål och betygskriterier.

*Ja, det blir på något sätt erfarenhet och sedan så då har vi ju någon församlad bank av nationella prov också, där vi kan se... vad de som*

*är steget ovanför oss bedömer... Det tycker jag är... nationella proven har ju naturligtvis någon sorts betydelse för elevernas betyg. Men framför allt är det ju ett sätt för oss att få veta – vad är det de anser?... Jag menar, det går egentligen inte att läsa läroplanens betygsriterier och se. (...) här får man ju det svart på vitt då... Att det här tycker man ingår och det här tycker man inte ingår, och det här anser man vara VG och det här... Och det, det har man ju i bakhuvudet så småningom. (Lärare SP)*

Ett par lärare trycker på denna funktion som mycket viktig, eftersom de anser att betygsriterierna är alltför vida och abstrakta för att vara praktiska och för att stödja en likvärdig betygsättning. I enkätstudien har tre av tio lärare på studieförberedande program och två av tio på yrkesförberedande program svarat att proven i hög grad fyller denna funktion.

På ett par skolor tillmäts, som vi har sett, det nationella provet så stor vikt som betygsunderlag, att det används för att *tentera av kursen* i matematik A. I de miljöer i studien, där provet används på detta sätt, kan resultatet på det nationella provet utgöra det *enda* betygsunderlaget för vissa elever.

*Det blev ju så i höstas då, eftersom vi kom igång sent, eftersom vi fick vänta på de andra. Så jag hann inte kapitel sex innan (det nationella) provet, men jag tänkte, det är ju bäst att jag gör det som ett test då. Men kapitel sex är ju med en massa grafer och sånt och jag klarade inte de uppgifterna då, så jag ska göra det igen i tvåan för att se om jag kan få bättre då. (Elev BP)*

Det nationella provet är dock inte konstruerat som en tentamen, utan för att utgöra en (visserligen viktig) del av ett större bedömningsunderlag. Ett krav som ställs på prov som ska fungera som tentamen eller examensprov, och som *inte* uppfylls av de nationella proven, är att det prövar alla kunskapsmål.

Det finns lärare som använder det nationella provet som "räddningsplanka" för elever som riskerar att få IG. Ett G på det nationella provet används då för att legitimera ett G i kursbetyget, trots att eleven inte tidigare har visat sig nå kursmålen. Den lärare i studien, som beskriver detta sätt att använda det nationella provet är medveten om att det inte stämmer med intentionerna, men oviljan att sätta betyget IG överväger:

*När det gäller duktiga elever så kanske inte provet... det kan låta som en paradox, men då kanske inte nationella betyder så mycket. Men har man en som ligger ruskigt risigt till, så kan man säga till den att "om du klarar nu G på nationella med någon poäng så, så får du ett G. Så de ger allt inför det här provet och kanske lyckas... få 18 av 18 möjliga eller någonting eller... gränsen går vid 18 och de har 18... Så att för en sådan elev så betyder ju det här kanske provet litet för mycket...*

*(...) det står ju där i föreskrifterna att detta är ju trots allt ett prov som alla andra, man får ju inte... övervärdera det... Men att man kanske gör det i ett sådant fall. (Lärare BP och NV)*

### **Vad säger elever och lärare?**

Elevernas uppfattning om hur de nationella proven används i betygsättningen varierar – de grupper som intervjuats, vars lärare använder provet som en del av ett samlat underlag för att utifrån betygskriterierna bedöma i vilken grad som inte har uppnått kursmålen, tycks i stort vara klara över de nationella provens roll. Elever i andra grupper är mera osäkra om det nationella provets viktighet och funktion i betygsättningen. En elev (SP) säger att hon tror att det nationella provet kan ha en vägmästarroll om man ligger mellan två betyg, men samtidigt att *”det nationella väger väl starkt (...) för det är ändå så pass stort. Men jag tror också att det är väldigt olika från lärare till lärare”*.

Lärarna på de studieförberedande programmen är generellt mer nöjda med det nationella provets förmåga att visa elevernas kunskaper, och 44 % av lärarna på studieförberedande program och 31 % av lärarna på yrkesförberedande program menar att det är mycket vanligt att provresultatet stämmer överens med den egna bedömningen av elevernas kunskapsnivå.

Skillnaderna skulle kunna förklara de statistiska skillnaderna mellan programtyperna när det gäller relationen mellan kurs- och provbetyg (jmf kapitel 1): Om lärare på yrkesprogram värderar provet som mindre viktigt i betygsättningen, mindre förebildligt för egna prov och mindre bra på att visa elevernas kunskaper, är det logiskt att sambandet mellan provbetyg och kursbetyg försvagas av det. En märklighet är då att det, enligt lärarnas enkätsvar knappt finns någon skillnad mellan lärarna på de båda programsorterna när det gäller benägenheten att sätta samma betyg eller höja eller sänka i förhållande till elevernas resultat på det nationella provet. Mellan 60 och 70 % av lärarna i matematik A svarar att det inte är särskilt vanligt att de sätter ett annat betyg på eleverna i kursen än de har fått på det nationella provet, och skillnaden mellan programtyperna är liten.

### **Olika modeller för betygsättning**

Ur intervjuerna med lärare går det att urskilja tre olika modeller, eller förfaringssätt vad gäller betygsättningen:

- 1) Kvalitativ eller analytisk bedömning av elevernas måluppfyllelse
- 2) Kvantitativ eller aritmetisk beräkning av betyget utifrån provresultat
- 3) Blandad modell: kvantitativa provresultat, andra underlag för bedömning av elevens kunskaper, samt elevens beteende och attityd vägs samman i en till stora delar intuitiv helhetsbedömning av elevens ”nivå”.

Den analytiska bedömningsmodellen stämmer med det mål- och kun-



skapsrelaterade betygssystemet – den faller i själva verket ut som den enda logiska modellen i detta system, som bygger på att elevernas grad av uppfyllelse av varje delmål i kursplanen bedöms och vägs samman. Enligt denna modell resonerar en lärare som tar upp det mycket konkreta kravet i läroplanen, att eleven ska uppnå samtliga kursplanemål för att få betyget godkänd:

*För det står uppenbart i betygsriterierna, eller i betygsboken som vi gick igenom 94-95, att man måste ha viss kunskap på alla moment. Det innebär ju motsatsen att man inte ska ha noll kunskap. Så att först tittar man ju om det finns någon som t.ex. aldrig löst en procent-uppgift rätt, då är det i princip IG. (SP)*

Den aritmetiska modellen utgår från att elevens betyg kan beräknas som ett medel- eller typvärde av numeriska provresultat, eller betyg på olika prov och uppgifter. Om varje delmål i kursplanen motsvaras av ett prov eller en uppgift och om proven och uppgifterna är sammansatta på ett sådant sätt att de mäter elevernas kunskaper i förhållande till betygsriterierna på ett tydligt urskiljbart sätt, kan denna modell ses som ett praktiskt sätt att hantera den analytiska betygsättningsmodellen, så att alla elever behandlas lika. På ett par skolor och program motiveras kvantitativa/aritmetiska bedömningsmodeller i linje med detta resonemang. På andra håll tycks man mer oreflekterat utgå ifrån att resultatet på ett antal prov i princip borde avspeglar "nivån" i elevens kunskaper. Det är i konstruktionen av de lokala proven, som kursplanemål och betygsriterier (eventuellt) kommer in.

*L: Ja... man kan liksom inte... man försöker att... man har försökt att lägga in det och lägga in det i prov man har haft och så vidare och så får man försöka att jämkna samman... samman det till ett betyg som... motsvarar det eleverna skall ha då.*

*I: Men i den processen som liksom sker precis innan man sätter betygen, innan man för in dem, då använder man inte betygsriterierna som något arbetsredskap egentligen.*

*L: Nej, nej...*

*I: Går man in och gör någon analys så där liksom, av olika delmål och...*

*L: Det hinner man... orkar man inte, utan att man har försökt få med det på delproven och så. (Lärare, BF)*

Explicita referenser till kursplanemål och betygsriterier i beskrivningen av hur betygsättningen går till förekommer i stort sett bara hos de lärare som tillämpar analytisk bedömning. Som vi ska se nedan, anser lärare inte sällan

att kursplanerna och betygskriterierna är abstrakta och vaga, vilket ju kan vara en förklaring till att de inte används på ett tydligt sätt. En annan kan vara den starka läroboksstyrningen av kursen – kanske förlitar lärarna sig på att målen och kriterierna ligger inbäddade i bokens uppläggning och i uppgifternas klassificering efter svårighetsgrad, så att det räcker att göra en kvantitativ bedömning av eleverna efter varje avsnitt.

Att låta betyget i första hand vila på kvantitativa bedömningar av elevers prestationer på lokala prov, och sedan använda det nationella provet för att verifiera eller höja betyget för de enskilda eleverna är problematiskt ur likvärdighetssynpunkt av flera skäl. Ett av de viktigaste är att de prov som utformas av lärarna själva skiljer sig systematiskt mellan olika program när det gäller svårighetsgrad – något som har tagits upp av både lärare och elever. Problemet tas exempelvis upp av eleverna på NV på en av skolorna, som är övertygade om att SP-elever har lägre krav för att få VG och MVG, eftersom deras prov är lättare, men räknas lika i förhållande till det nationella i betygsättningen, och läraren förnekar inte att det kan finnas en sådan effekt.

På liknande sätt kan skolskillnader uppstå som en konsekvens av den summativa betygsättningsmodellen i kombination med olika svårighetsgrad på proven. På en skola berättar eleverna på NV att de inför de riktiga proven får ”en B-version av kapitelprovet så man kan kolla igenom det då lektionen innan”.

*Och sen när vi få det riktiga provet har vi fördel av det (...) Så vi vet ungefär vad som kommer på provet (...) Samma uppgifter fast olika tal.*

Några av eleverna verkar själva tycka att detta är en genväg till höga betyg, vilket indikeras av mycket fniss och halvkvädna utsagor om att kravnivån på skolan är låg. Ett par av eleverna påpekar att ”man ska ju lära sig något också”.

En lärare (BP) beskriver hur han, i strid med bestämmelserna, godkänner elever som saknar kunskaper i vissa delar av kursen. Denna praktik stödjer han bl.a. på det faktum att det nationella provet är upplagt så att kunskaper i ett område kan uppväga brister i kunskapen på andra. Observera att de nationella proven alltså bygger på en annan mätteoretisk princip än betygssystemet.

*I gruppen är det fem-sex elever som... ligger på fallrepet. Men då ser jag ju det att de inte har hunnit med det riktigt allt, men det är inte hela världen – huvudsaken är att de kan samla ihop så mycket så att de har en rimlig poäng så att de blir godkända. Det nationella provet är ju upplagt så att man lägger en gräns, det är ju en poänggräns, en undre gräns. Och ligger man strax över godkäntgränsen, då kan man*

*det mest grundläggande eller enklaste... Och sedan om man har missat vissa avsnitt... Ja, jag vet inte, någon betydelse har det ju... Men det viktigaste är ju inte att man har lärt sig det och det och det. (...) Idag blir det ju allt mindre viktigt, det viktigaste är ju att de lär sig att lösa problem och så där, sen om de har missat nåt begrepp...*

Elever vars lärare använder en kvantitativ modell, säger att de inte tror att deras lärare söker efter elevernas kunskaper inom specifika områden i proven, utan att de enbart tittar på kvantitativa resultat: poäng och betyg. Eleverna påpekar att när det gäller MVG så går ju den kvantitativa och kvalitativa bedömningen ihop – då ska man ha goda kunskaper i alla delområden, vilket man knappast har om man har missat många poäng på proven, menar de. Elevernas resonemang bygger, liksom lärarnas (i den mån de tar upp kursplanen) på att relationen mellan provresultat och kunskapsstandard i förhållande till kursmålen säkras i provkonstruktionen.

## Sammanfattning

Matematik A gestaltas på mycket olika sätt i de program och skolor som har ingått i studien. Kursens utformning i de olika miljöerna varierade. Faktorer som påverkade var:

- elevernas genomsnittliga nivå av förkunskaper och motivation
- om fler kurser i matematik följer på matematik A
- om kursen ingår i ett program där karaktärsämneskurserna stödjer elevernas utveckling av matematikkunskaper
- vilka läromedel som används
- vilken kunskapssyn som präglar programmet
- programmets inriktning mot fortsatta studier eller mot yrkesarbete.

Skiljelinjen gick oftast mellan studie- och yrkesförberedande program, men inte alltid. Kursens utformning i olika program skilde sig också i viss mån mellan skolorna, bl.a. som en följd av intagningspoängen. På en av skolorna var eleverna på BP i allmänhet duktigare i matematik än eleverna på NV, beroende på att BP där är ett högstatusprogram med höga intagningspoäng och NV ett program dit alla som söker antas och där motivationen och förkunskaperna hos många elever därför ligger på en förhållandevis låg nivå. På en annan skola är intagningspoängen låg i alla program. Där var det vanligt att även eleverna på studieförberedande program hade ganska svaga förkunskaper. Många av eleverna hade också annat modersmål än svenska. För att flertalet elever skulle kunna följa undervisningen lades kursen i matematik A där på en förhållandevis enklare nivå än vad som är vanligt på studieförberedande program.

En följd av dessa skillnader mellan olika program och skolor var att kursen i matematik A på vissa håll begränsades till basala begrepp och färdigheter, och på andra omfattade avancerade begrepp och resonemang, som även gick utöver kursplanen. Det innebär att elever på olika program och skolor fick olika tillgång till de kunskaper som fordras för de högre betygen i matematik A.

I det nationella provet i matematik A fästs stort avseende vid elevernas förmåga till generella och abstrakta resonemang och till att kunna motivera och förklara sina lösningar. Provet innehåller ganska mycket text. Många lärare i studien ansåg att detta gör det svårare för elever med läs- och skrivsvårigheter och med annat modersmål än svenska att visa sina kunskaper i matematik och några påpekar att elever med god språklig förmåga får lättare att visa sin kunskap.

Anvisningarna från Skolverket om vilka elever som ska få proven anpassade är inte särskilt tydliga. Skillnaderna mellan, men också inom skolorna i studien, var också påfallande när det gäller grunderna för att bevilja anpassning. Elever med dokumenterad dyslexi är dock en kategori, som lärare på

alla skolor ansåg skulle få proven anpassade. På ett par skolor grundades beslut om elever skulle få det nationella provet anpassat på resultat från tester och diagnoser, men dessa användes generellt för beslut om olika stödinsatser till eleverna i olika ämnen och måste ses som mycket grova instrument. Alla lärare på skolorna var heller inte insatta i reglerna och olika lärare gjorde på olika sätt. På de övriga skolorna fanns ingen övergripande praxis omkring anpassning av de nationella proven, utan varje lärare gjorde sina egna bedömningar.

I vilken utsträckning och med vad som lärarna i studien var beredda att hjälpa sina elever under det nationella provet varierade stort – vissa lärare ansåg inte att eleverna skulle få någon hjälp alls, medan andra såg det som legitimt att "översätta" matematiska begrepp till vardagsspråk och att indikera för eleverna om de hade förstått uppgiften rätt.

Lärarna i studien lät sin betygsättning vila tungt på prov. Tre principiellt skilda förfaringssätt eller modeller för betygsättning kunde urskiljas:

- En analytisk modell, som innebar att elevernas kunskaper ställdes i relation till kursplanemålen och bedömdes med hjälp av betygsriterier.
- En aritmetisk modell, som innebar att elevernas betyg "räknades fram" utifrån elevens provresultat.
- En blandad eller holistisk/ intuitiv modell– där provresultat, andra underlag för bedömning av elevens kunskaper, samt elevens beteende och attityd vägs samman i en till stora delar intuitiv helhetsbedömning av elevens "nivå".

Matematik A ifrågasattes som kärnämneskurs av flera lärare. De ansåg att kursen har en inriktning som stämmer illa med elevernas förkunskaper, intressen och behov på yrkesförberedande program och att kraven är för höga. Elevernas och lärarnas uppfattning om kursens relevans och kravens rimlighet framstår i studien som betydelsefullt för i vilken mån som lärarna är måna om likvärdigheten i betygen.

## *4. Engelska A och svenska B*

Detta kapitel beskriver de nationella proven i engelska A och svenska B och hur de används i kurserna i olika program och skolor. Ämnena behandlas gemensamt, då de har liknande förutsättningar i de olika programmen och proven liknar varandra i vissa avseenden. Det finns också viktiga skillnader, och i vissa avsnitt separeras ämnena för att det som är särskilt för dem ska bli synligt. I likhet med föregående kapitel som behandlade kursen och provet i matematik A, är detta kapitel kompletterat med några resultat från den enkätstudie som genomförts inom samma projekt. Likaså inleds även detta kapitel med en beskrivning av kursen och det nationella provet, och avslutas med en sammanfattning av resultaten.

## Om kursen och det nationella provet

### *Engelska A*

I ämnet engelska ska eleverna utveckla en allsidig kommunikativ förmåga och sådana språkkunskaper som är nödvändiga för internationella kontakter, för en alltmer internationaliserad arbetsmarknad och för att kunna ta del av den snabba utveckling som sker genom informations- och kommunikationsteknik samt för framtida studier. Utbildningen i engelska har dessutom som syfte att vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld med dess mångskiftande kulturer. I kursplanen fokuseras fem huvudområden:

- *Receptiva färdigheter* – förståelse av talad och skriven engelska i olika situationer.
- *Produktiva färdigheter* – användning av engelska i tal och skrift i olika situationer.
- *Interaktiva färdigheter* – aktivt delta i diskussioner och skriftlig kommunikation.
- *Interkulturell förståelse* – förmågan att reflektera över likheter och skillnader mellan egna kulturella erfarenheter och kulturer i engelsktalande länder.
- *Reflektion* – ansvar för sin egen inläring och medvetenhet om hur språkinläring går till.

Engelska A är en bred kurs som bygger på grundskolans utbildning. Eleven fortsätter att bygga upp förmågan att kommunicera på engelska i olika situationer. Kursen ska öka elevens tilltro till den egna språkliga förmågan i engelskan. Kursen ger tillfälle till läsning för glädje, kunskaper och kulturkännedom.

Enligt enkätstudien ges engelska A på NV och SP så gott som alltid över två terminer. På yrkesprogrammen varierar det. På MP är två terminer den vanligaste kurstiden, på BP fyra och på BF ges kursen lika ofta på två som på fyra terminer.

Det nationella provet i engelska A består av fyra delprov:

- *Focus: Speaking* prövar främst förmågan till fri muntlig produktion och interaktion.
- *Focus: Reading* prövar främst läsförståelse.
- *Focus: Listening* prövar främst förmågan att förstå talad engelska.
- *Focus: Writing* prövar främst förmågan till fri skriftlig produktion.

För att pröva läsförmågan förekommer olika typer av texter, både kortare och längre. Elevernas läsförståelse prövas genom flervalsfrågor, matchningsuppgifter eller frågor med öppna svar där eleverna skriver i ett eller flera ord. I den del som prövar hörförståelse förekommer korta dialoger, inter-

vjuer, nyhetsinslag eller kortare föredrag. Dessa följs av frågor med öppna svar och/eller flervalsoalternativ. I delprovet Focus: Writing får eleverna oftast välja mellan två ämnen. I det nationella provet för engelska A är en av uppgifterna i regel av berättande karaktär. Delprovet Focus: Speaking genomförs oftast av två elever tillsammans men kan även genomföras som samtal mellan tre eller fyra elever.

## *Svenska B*

Svenska B omfattar både språkutveckling som litteraturkunskap och såväl sociologiska som historiska aspekter på språk och text ingår. Kursen syftar till att eleverna ska utveckla sin förmåga att kommunicera i tal och skrift, t.ex. argumentera. De ska också lära sig att söka och använda kunskap från skriftliga källor och utveckla sitt skrivande, bl.a. som medel för tänkande och lärande. Vidare ska eleverna i kursen tillägna sig kunskap om centrala litterära verk och författare från Sverige och andra delar av världen och jämföra och söka samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer. De ska också ha kunskap om olika varianter av svenskan, om minoritetsspråkens ställning i Sverige och om de nordiska språken. För de högre betygen ska eleverna bl.a. kunna göra självständiga analyser och tolkningar av texter och olika media och reflektera över deras samhälleliga och historiska sammanhang och över deras giltighet för vår tid. De ska också kunna använda litterära begrepp och visa en stilistisk säkerhet.

Det skiljer något mellan programmen hur många terminer kursen i svenska B varar, enligt enkätstudien. På alla program är det vanligast att kursen varar fyra terminer, men det är något vanligare på studieförberedande program att kursen läggs ut på kortare tid – två eller tre terminer.

Det nationella provet i svenska B består av tre delprov: Ett muntligt prov och två skriftliga prov – skrivuppgift A och B. Det muntliga provet – ett förberett tal på fem minuter – syftar till att pröva elevernas förmåga att ”informera på ett intresseväckande och engagerande sätt” och att använda källor. Eleverna söker material och utformar sin framställning inom ramen för ett övergripande tema. Tidpunkten för provet väljs av läraren. De två skrivuppgifterna bygger på ett häfte, som innehåller olika slags texter – t.ex. artiklar, utdrag ur skönlitterära verk och dikter, och bilder. B-uppgiften är mest omfattande (fem timmar) och genomförs ett bestämt provdatum. Eleven väljer en av nio uppgifter, som leder till texter av olika slag – t.ex. artiklar, analyser och information. Beroende på vilken uppgift eleven väljer, provas två eller flera kursmål. A-uppgiften, som leder till en kort, utredande text, löses på en 80-minuterslektion under perioden före skrivdagen. Ett syfte är att eleverna ska bli insatta i texthäftet som en förberedelse för B-uppgiften, ett annat att pröva elevernas förmåga att formulera sig kort och koncist och ett tredje att pröva läsförståelse. Alla delprov



är tydligt kommunikativt bestämda, dvs. mottagare och syfte är tydligt angivna i de olika uppgifterna.

### *Bedömning och betygsättning av de nationella proven i svenska B och engelska A*

Sedan höstterminen 2004 ges ett sammanfattande betyg på de nationella proven i svenska B och engelska A. Tidigare sattes betyg endast på respektive delprov. Såväl den muntliga som de skriftliga uppgifterna bedöms med hjälp av allmänna riktlinjer som hör till proven. Bedömningen görs av olika aspekter, där det finns bedömningskriterier för varje aspekt. Som stöd för bedömningen har läraren också bedömda elevexempel, och dessa kan också användas som förberedelsematerial för eleverna.

I det följande delas kapitlet in i fyra huvudrubriker, enligt samma princip som föregående kapitel om provet i matematik A. Först följer ett avsnitt som fokuserar undervisningen och olika faktorer i kursen av betydelse för likvärdighet. Därefter följer ett avsnitt om proven som i sin tur följs av ett avsnitt som fokuserar bedömning och betygsättning. Det fjärde och sista avsnittet utgörs av en sammanfattning av resultaten.

## Undervisningen

### *Gestaltningen av kurserna på olika program och skolor*

Kurserna i svenska B och engelska A ser i praktiken mycket olika ut på olika skolor och program och förbereder därigenom eleverna i olika grad för det nationella provet. Det varierar också i vilken grad som kursplanen är styrande för hur lärare lägger upp kursen. Hur kurserna iscensätts beror på vad läraren ser som möjligt och relevant i förhållande till den egna elevgruppen. Detta har i sin tur naturligtvis att göra med graden och arten av förkunskaper och motivation hos de aktuella eleverna, men också med de enskilda lärarnas ämnes- och elevsyn, skolans organisation och tillgången till resurser av olika slag. Också de skilda utbildningstraditioner och olika klass- och genusmönster i samhället som präglar programmen och skolorna, har betydelse för hur kurserna utformas och vad eleverna till slut lär sig.

Vad innehåller då kurserna i svenska B och engelska A på olika program och skolor? Att analysera texter, "läsa mellan raderna" och dra självständiga slutsatser, är något som nästan alla lärare i studien (med undantag för dem som arbetar på NV) beskriver som något som eleverna ofta tycker är svårt och som kräver mycket träning. Bland lärarna på BF är detta kanske särskilt tydligt. Liksom lärarna på BP menar de också att de flesta eleverna på BF behöver arbeta mycket med språket. Grammatik och stavning är ofta svårt, liksom läsförståelse. Problem med läsförståelsen vållar också svårig-

heter i engelskan. Lärarna på BF och BP, i såväl svenska B som engelska A, talar alla om att relativt mycket tid läggs på att träna dessa ganska basala delar. På den skola där många elever har annat modersmål än svenska, men inte läser svenska som andraspråk, är också ordförståelse något som behöver tränas och upptar mycket tid i svenska B-kursen. Ändå rymms mycket annat i kurserna, framgår det när lärarna på BF beskriver sin undervisning och redogör för de underlag som de använder i betygsättningen. En lärare vid en annan skola ger några exempel:

*[Eleverna har] läst böcker, de har skrivit olika genrer, de har gjort nationella prov, de har gjort tal, de har gjort litteraturhistoria. (...) en fackuppsats, t.ex., som vi har arbetat intensivt med i fyra veckor (...) Bokredovisningar har vi gjort fyra stycken, muntliga bokredovisningar i samband med det också, litteraturprov...*

Ett tydligt mönster är dock att litteraturkunskap får mindre utrymme i yrkesprogram och där eleverna har språkliga svårigheter. En lärare i engelska vid samma skola menar också att ”man gör mer djupdykningar i grammatiken” på studieförberedande program.

Att eleverna läser romaner är något som flera svensklärare påpekar är viktigt. Det viktiga är att de läser, snarare än vad, menar en lärare. Spridningen bland eleverna i klassen återspeglas i deras bokval – medan några läser böckerna om Sune, läser andra romaner av Dostojevskij eller Kafka, och eleverna beskriver hur läraren ger alla elever verktyg på sin nivå för att analysera och förmedla sin läsning. En lärare som undervisar i engelska på BF berättar att eleverna får läsa romaner, tidningstexter och texter på Internet, trots att hon menar att

*de har svårt att ta till sig den typen utav engelska som finns i sådana texter för de är ganska svaga läsare och dåligt självförtroende (...) men samtidigt så måste man ju också utmana dem på något sätt, så att man jobbar också mot de här målen. (Lärare En, BF)*

Att många elever balanserar på godkänthetsgränsen innebär alltså inte nödvändigtvis att kursen läggs på en allmänt basal kognitiv nivå. Men naturligtvis är det inte oproblematiskt att lägga upp undervisningen i en klass där en stor andel elever behöver mycket stöd för att bli godkända, medan en grupp siktar på MVG. Det visar citatet nedan från en av eleverna i en BF-klass där spridningen var mycket stor:

*Det finns ju de som kommer hit som tänker, ja det är lätt, det klarar väl jag av... som går i nian, och inte är speciellt intresserade. Men de har ju liksom lossat då under året. Så nu är det ju liksom bara kärnan kvar. (Elev, BF)*

Där elevernas förkunskaper ligger på en förhållandevis jämn och hög nivå, och eleverna i allmänhet både är angelägna om att få bra betyg och att få en stimulerande undervisning, kan lärarna lägga kursen på en avancerad nivå. På en skola ligger kursen i svenska B i NV på en mycket abstrakt nivå, enligt eleverna. När de exempelvis arbetar med att analysera en bok, kan det vara ur flera perspektiv:

*Å ena sidan, hur hör den till litteraturhistoriskt sett och vad beskriver den och så, å andra sidan analysera språket i den – varför blir det den här effekten. (Elev, NV)*

Undervisningen i denna klass har en tydlig inriktning mot att eleverna ska utveckla redskap för att tänka:

*(...) vi ska ju hålla lektioner nu, där vi ska hålla en pedagogisk lektion för klassen. Och om han ska prata om pedagogik, då går han in och frågar: Vad är undervisning? Han lägger det på en väldigt svår nivå, istället för att ge ss praktiska tips. (Elev, NV)*

### *Infärgning av program*

Infärgning av programmen – i så motto att exempel och uppgifter hämtas från programmets inriktning – tycks däremot inte påverka kurserna i engelska A och svenska B i särskilt stor utsträckning. Enstaka exempel förekommer, som att BF-elever på en skola fått göra ett temaarbete i engelskan inom "social studies" och att BP-elever i svenska B vid ett tillfälle kunde välja att beskriva hur man bygger en friggebod istället för att presentera en författare. Lärare och elever beskriver dock detta mera som enstaka inslag än som typiskt för kursen. En svensklärare som undervisar på flera program, är också skeptisk till att låta programmet styra valet av texter och uppgifter:

*... man kan spendera väldigt mycket tid på att leta texter som handlar om mat till exempel eller så... och sedan är det inte säkert att eleverna ändå tycker att det är särskilt lustigt att läsa om mat för det håller de ju på med hela tiden ändå, ja... så att de kan vilja läsa om någonting helt annat. Det där fordrar ju också då att man hittar bra texter och det är ju inte så enkelt gjort. (Lärare Sv, SP)*

Skillnaden mellan kurserna i de olika programmen handlar istället snarare om utifrån vilka utbildningstraditioner som ämnet tolkas och, liksom i matematik A, vilken nivå som kursen läggs på. Liksom i matematik, finns både i svenska och engelska läromedel som är avsedda för yrkes- respektive studieförberedande program, och där lärarna talar om dem som "enkla"

respektive ”mera avancerade”. De kurser som de olika programmen innehåller utöver kärnämnen, ”stöttar” också i olika utsträckning svenskan, menar en lärare (Sv, SP). Detta kan ske på flera sätt. I ”teoretiska kurser” – som historia, religion och filosofi – tränas exempelvis eleverna i att läsa mycket text och de får ett vidgat ordförråd. Kurserna ger också kunskaper som kan utgöra sammanhang för elevernas tolkning av litterära och andra texter i svenskan. Strukturerade texter av olika slag, t.ex. artiklar, fungerar också mönsterbildande för elevernas eget skrivande, tror läraren, som pekar på att dessa saker ger elever på studieförberedande program stora fördelar i svenska B jämfört med kamrater, som läser på yrkesförberedande program. Vad detta betyder är bl.a. att programinfärgning i en mening sker automatiskt – beroende på program går eleverna in i kursen med olika verktyg för att lära sig ämnet, och får olika tillgång till nya verktyg. Särskild ”programinfärgning” riskerar därför att leda till att de skillnader som följer automatiskt av att de ingår i skilda programkontexter förstärks, så att elever som läser på yrkesförberedande program får sämre förutsättningar att tillägna sig de begrepp, procedurer och tänkesätt som mäts i det nationella provet.

Lokala variationer i programmen och kursutbudet kan också ha stor betydelse när det gäller vilket stöd eleverna kan få för sitt lärande i kurserna svenska B och engelska A. Kurser i retorik och i latin och grekiska, som kan väljas (och ofta väljs) av elever som läser SP och NV på en skola stödjer naturligtvis på ett mycket direkt sätt elevernas kunskapsutveckling i svenska och moderna språk. SP ges på en skola med internationell inriktning och i denna sker den mesta undervisningen på engelska. Också litteraturen i de olika kurserna är på engelska, och eleverna säger att de ibland har engelska begrepp, men saknar svenska, för saker som de lärt sig t.ex. i psykologin. Att undervisningen i olika kurser sker på engelska innebär naturligtvis ett stort stöd för elevernas kunskapsutveckling i engelska A.

### *Elevernas motivation och förkunskaper*

Elevernas motivation och förkunskaper varierar starkt mellan de olika program och skolor som har undersökts, och variationen kan också vara stor inom programmen. Vissa program är dock mer homogena. Det gäller NV, där motivationen och förkunskaperna generellt ligger på en hög nivå. Av lärarna beskrivs eleverna på NV som målmedvetna, men också fordrande: ”De ställer väldigt krav på att man kan sitt ämne och så men det är ju samtidigt väldigt stimulerande”, säger en engelsklärare. En svensklärare på samma skola menar att NV-eleverna kräver ”stor meningsfullhet”. Detta kan illustreras av några elever på NV som i intervjun diskuterade vad de hade lärt sig i svenska B. Eleverna talar om hur textanalys är användbart för att lära sig hur man kan använda olika ”stilistiska drag” för att få fram de ”effekter” som man vill ha i sina texter, och om hur läsningen av klassisk litteratur

har åstadkommit att de öppnat sig för nya genrer och fått nya kunskaper om historia och samhällsförhållanden, förutom en mer självständig relation till litteraturhistorien. En elev menar att det alltid är användbart att kunna skriva olika slags texter, ”speciellt då om man hade tänkts sig att bli forskare av något slag. Även inom naturvetenskap så måste man ju faktiskt skriva sina rapporter och artiklar”. För andra elever tycks strävan efter höga betyg nästan helt överskugga andra drivkrafter där kunskapen tycks få sin mening enbart som medel för att uppnå ett högt betyg. En elev säger skrattande:

*När man får ett MVG så känner man ju inte att man är duktig, utan bara medelmått. Kommer man under så är det...!*

Motivationen kan också se olika ut i olika ämnen – tydligast är detta i BP, som vi har sett, där eleverna ofta kan nöja sig med att klara minimikraven i kärnämneskurserna men där strävan efter yrkesskicklighet blir drivkraften i byggämnena. Också BP framstår som ett ganska homogent program när det gäller elevernas motivation i svenska och engelska, men där tenderar den istället att vara ganska låg. Två lärare som undervisar i engelska A respektive svenska B på byggprogrammet berättar:

*De ser det inte som viktigt. Det är väldigt få av den som kommer att använda engelska i sitt kommande yrke. De flesta av dem är nöjda bara de får ett G, men det är inte alltid ens de tänker på det och att det är viktigt för dem att få godkänt. (Lärare BP, engelska)*

*Svenska är fullständigt onödigt, enligt eleverna och den inställningen har deras föräldrar också. De kan inte förstå varför de ska behöva läsa litteraturhistoria! (Lärare BP, svenska)*

Eleverna själva menar också i de flesta fall att deras ambitioner i svenska B och engelska A inte sträcker sig längre än till att få ett godkänt betyg – det är i byggämnena och på den arbetsplatsförlagda utbildningen som det viktiga lärandet sker, men att få G i kärnämnen är nödvändigt om man vill ha en fullständig examen och det yrkesbevis som efter avslutade studier ger tillträde till byggarbetsmarknaden. Den negativa attityden till framför allt svenska B kan också tolkas som ett uttryck för att genus- och andra sociala normer, bl.a. i närsamhället, återspeglar sig i klassrummet. På en skola menar läraren i svenska att det finns ett förakt mot bildning i bygden och en misstänksamhet mot kunskap som man inte ser någon direkt nytta med och att detta slår igenom i elevernas attityd till svenskämnet i programmet. Karaktärsämneslärarnas sätt att ”hjälpa” den förra svenskläraren, när hon hade problem med skolk och disciplin, visar att lärarna på programmet delvis präglas av samma inställning:

*(...) eleverna på Y var alltså mycket omotiverade när jag tog över. Det hade gått så långt att karaktärsämneslärarna hade fått gå in och tala om för eleverna att de måste ha betyg i svenska B för att få ut sitt yrkesbevis – de måste inte lära sig mycket, men grunderna i alla fall, så att läraren kunde sätta G. Och framför allt – sköta sig och inte skolka. (Lärare BP, svenska)*

På en annan skola framträder ur intervjuerna med lärare i svenska, engelska och matematik olika bilder av elevernas beteende och attityd i de respektive ämnena – på lektionerna i svenska och engelska är eleverna bråkiga och spelar ut en sexistisk jargong. Matematikläraren på samma skola beskriver eleverna som trevliga och positiva, även om deras motivation för ämnet i allmänhet är låg.

Att eleverna inte visar något stort intresse för t.ex. engelska som skolämne, innebär dock inte att de saknar kunskaper i ämnet – några byggelever berättar att de använder engelska på fritiden:

*Tittar på film, lyssnar på musik, Internet, allt möjligt... Man använder ju det eftersom det är ett så stort språk.*

Det förekommer också att de i byggämnena använder engelska manualer för verktyg. Undervisningen knyter dock inte an till dessa erfarenheter av språket.

På de övriga programmen – SP, MP och BF är variationen ofta stor inom klasserna. I en klass finns ofta en blandning av elever som är intresserade av och presterar väl i svenska och engelska, och av elever som har svårt att klara ämnena och svårt att motivera sig.

*Spridningen på elevers förkunskaper och ambitionsnivå är ju extrem. Ovanligt stor spridning är det. Och man har ju hela registret från dem som har valt media med någon tanke om att armbåga sig fram här i världen och kämpa för något drömjobb till dem som väljer lite i brist på en idé och vad de vill göra. (Lärare En, MP)*

Programmen kan också ha olika sammansättning av elever på olika skolor, bl.a. beroende på om intagningspoängen är hög eller låg. Intagningspoängen till BF är låg på de flesta skolor, vilket gör det till ett möjligt alternativ för elever som har svaga eller ofullständiga betyg från grundskolan. Många har stora kunskapsluckor och svagt självförtroende, något som bl.a. märks i att talängslan är vanligt.

*Och så elementära saker som att skriva och tala och sådant, det behöver de träna mycket på. Våldigt många har talängslan. (...) I BF3:an får man vara glad om det blir godkända, faktiskt. I de flesta fall. (...)*

*De är ju inte några teoretiker på något sätt... och skolan är inte någon större hit för många av dem. (Lärare Sv B)*

Men på BF finns också elever som har valt programmet av intresse för karaktärsämnen. Några av dessa siktar på högre utbildning, t.ex. till lärare, socionom eller polis – andra är mera allmänt intresserade av barn eller av att ”arbeta med människor”. Dessa elever har ofta en allmän studiemotivation, men de uttrycker också ett intresse för svenskämnet som sådant (dessa elever intervjuades inte om engelska A):

*Det finns ju ganska många, relativt många som är ganska studiemotiverade här hos oss. Och väldigt många av oss som ska läsa vidare. Så att det... det har väl aldrig varit nåt snack om att nån är pluggis hit och dit, det är väl snarare tvärtom, att om man inte pluggar så är man ju korkad istället. (Elev BF)*

*Jag tycker inte att nånting vi har gjort i svenskan har varit tråkigt. Det har varit jobbigt! Alltså, litteraturprovet vi hade förra året var jättesvårt! Och nu i år också var det ju svårt. Men det är ändå roligt, liksom. Jag tror det handlar väldigt mycket om läraren, vad man har för lärare. (Elev BF)*

Av de intervjuade svensk- och engelsklärarna finns några som undervisar både på BF och SP. Ett par av dessa menar, att medan villkoren för att undervisa i svenska och engelska i dessa båda program tidigare har varit ganska olika, har de närmat sig varandra på senare år. Enligt en av svensklärarna har elevernas intresse för teoretiska studier sjunkit de senaste åren på SP och eleverna har också i allmänhet fått svårare att läsa längre texter – i så motto har elevgrupperna på SP blivit mera lika dem som läser på yrkesprogram, menar hon.

Något som tas upp på en av skolorna av lärare såväl på SP som på MP är att eleverna har ett svalt intresse för samhällsfrågor. Det kan utgöra ett hinder för att förstå texter som man använder i kursen, eller innebära att förståelsen begränsas till vissa nivåer, menar en lärare.

*Väldigt många ser aldrig på nyheter... och de lyssnar aldrig på Program 1 på radion... Tidningarna läser de inte, nyheter och samhällsinformation och sådant... Och väldigt mycket av texterna handlar ju egentligen om samhället, människors situation i ett samhälle... Och om man inte har kunskapen om det här samhället runt omkring, så har de väl svårt att riktigt förstå texterna. (Lärare SP Sv B)*



## *Elever med olika bakgrunder*

Förutsättningarna för att ta till sig begrepp och procedurer så att de blir meningsfulla och möjliga att tillämpa i nya sammanhang varierar naturligtvis mellan olika elever. Förutom i fråga om förkunskaper från tidigare skolgång och allmän motivation, finns stora skillnader mellan eleverna när det gäller vilka relationer på en mera grundläggande nivå som de har skapat till det svenska och engelska språket under sin uppväxt och vilka resurser för att stödja elevernas kunskapsutveckling i svenska och engelska som finns i hemmen och närmiljön.

I engelska och svenska skiljer sig förutsättningarna kanske tydligast mellan elever med svensk och utländsk bakgrund. Att lära sig svenska som första och som andraspråk är helt skilda företeelser, och svenska som andraspråk är ju också ett eget ämne i den svenska grund- och gymnasieskolan. Svenska som andraspråk har inte undersökts särskilt inom ramen för denna studie. Man kan också tillägga att bland gymnasieelever med annat modersmål än svenska följer flertalet kurserna i svenska och inte svenska som andraspråk. Enligt lärare på den skola där majoriteten av eleverna har utländsk bakgrund, väljer elever med annat modersmål ofta att läsa "vanlig svenska" istället för svenska som andraspråk på grund av att det senare anses ha en lägre status. Alla elever har inte heller tillgång till svenska som andraspråk på sin skola – på en av skolorna i studien, där få elever har utländsk bakgrund, ges till exempel ingen undervisning i svenska som andraspråk. Vi kan alltså utgå ifrån att det finns en stor variation när det gäller kunskaperna i det svenska språket bland de elever med annat modersmål som läser svenska B.

När det gäller engelska, är det ett *första* främmande språk för de flesta elever med svensk bakgrund – men ett *andra eller kanske tredje* främmande språk för många elever med utländsk bakgrund. Elever som har invandrat till Sverige under skoltiden har ibland inte läst engelska under sin tidigare skolgång. När de börjar kursen i engelska A på gymnasiet kan deras utbildning i engelska vara flera år kortare än deras klasskamraters eller genomsnittet av svenska elevers. Om det finns många elever som har läst mindre engelska på en skola, förekommer det att skolan ordnar särskild undervisning för dem. Så sker på en skola i studien. På den skolan berättar en elev (SP), som kom till Sverige under senare delen av grundskoleåldern och därför bara har läst engelska i tre år, att hon läser engelska A i en särskild grupp, tillsammans med andra elever som har invandrat och läst mindre engelska än elever i Sverige. Dessa elever har inte mer tid i kursen, men "det är liksom lite lättare, det är anpassat till vår nivå", säger eleven. Det varierar också i vilken utsträckning man möter engelska utanför skolan. Ungdomar med bakgrund i delar av världen, där engelskan inte har samma hegemoniska ställning som exempelvis i Sverige, har andra språkliga och kulturella referensramar och ofta en annan relation till engelskan, än ungdomar med svensk bakgrund som under sin uppväxt mer eller mindre ständigt omges av engelska och av anglosaxisk kultur via media.



## *Att hjälpa varandra eller att konkurrera*

I vissa skolmiljöer hjälper eleverna varandra att bearbeta kunskaperna i kurserna och stödjer varandra i lärandet, i andra inte. Av de elever och lärare som intervjuats om engelska och svenska på BP, framstår det som att normen i klassrummet är att inte vara intresserad av dessa ämnen, medan eleverna på BF hjälper varandra i gruppen och menade att ”vi är pluggisar allihopa, om man inte pluggar så är man ju dum”. I de elevgrupper som framstår som mest betygsorienterade i studien är inställningen olika till klasskamraterna som stöd för lärandet. Bland eleverna på NV på en av skolorna är normen att hjälpa varandra – eleverna resonerar som så att deras eget betyg inte har någon relation till klasskamraternas, och tycks ha fullt förtroende för att betygen sätts på basis av vars och ens egna meriter. Därför vinner alla på att hjälpa varandra att nå så goda resultat som möjligt. I en av SP-klasserna på en annan av skolorna upplever eleverna istället att de konkurrerar med varandra om betyg – de kan stötta varandra inom små grupper, men andra elever bevakas misstänksamt. Här lever det relativa betygssystemet kvar som tankefigur hos eleverna. Om eleverna stöttar varandra eller upplever konkurrens, framstår i de olika elevgruppernas berättelser som delvis kopplat till i vilken utsträckning som lärarna på ett klart och tydligt sätt har kommunicerat på vilka grunder som betygen sätts, och givit återkoppling till eleverna i enlighet med detta.

## *Processinriktad undervisning och bedömning*

Generellt tycks undervisningen i svenska och engelska präglas av en processinriktning. Det tar sig bl.a. uttryck i att bedömning och undervisning ofta är integrerade, och att förhållandevis mycket tid läggs på att kommunicera med de enskilda eleverna om deras utveckling i ämnet och på att ge återkoppling, framför allt på skrivuppgifter. Detta processinriktade arbetssätt beskrivs av flera lärare och elever som ett viktigt inslag i svenska B och engelska A. En svensklärare berättar hur hon sätter preliminära betyg på olika uppgifter och sedan håller öppet för elever som vill vidareutveckla och få en ny bedömning:

*Jag brukar ge dem respons på uppgifter och ibland ett preliminärt betyg och sedan får de välja om de ska arbeta om uppgifterna och lämna in igen efter responsen. Och det är väldigt olika hur de väljer att göra det. En del är nöjda med ett G. Andra kommer sedan, efter några månader eller några dagar eller vad det kan vara, och lämnar in. De får alltså ett preliminärt betyg och sedan får de lämna in igen och då justerar jag det. Vilket är ett dumt (skratt) sätt att jobba på, för det blir väldigt mycket arbete för mig! (Lärare Su, MP)*

Det processinriktade arbetssättet kräver inte bara lärarens engagemang – det bygger också på att eleverna själva är motiverade att ta del av och använda responsen för att förbättra sina kunskaper och produkter. En lärare på BF försöker arbeta med ”portfolio” – hon samlar varje elevs arbete, och meningen är att eleverna också ska göra det – inklusive de kommentarer som läraren skriver. Idealt ska ett arbete kunna gå fram och tillbaka flera gånger, så att läraren och eleven får en dialog kring hur arbetet utvecklas och det som eleverna lär sig ska de kunna använda i nästa text. I praktiken fungerar detta dock inte som läraren har tänkt i de flesta fall, då elevernas engagemang för ämnet inte räcker för att hålla processen igång. Det ska också noteras att läraren vid tidpunkten för intervjun undervisar ett mycket stort antal elever i engelska – fyra hundra – vilket måste innebära att en utförlig skriftlig kommunikation med varje elev i anslutning till varje uppgift resulterar i en enorm arbetsbörda. Lärarnas arbetsbörda och elevgruppernas storlek varierar mellan skolorna och programmen i studien, och innebär vid sidan av andra faktorer mycket skilda villkor för undervisningen.

Att ställa tydliga krav på eleverna, dels genom utförlig feedback på uppgifter, dels i utvecklingssamtal, är något som alla de lärare som intervjuats om svenska och engelska på BF beskriver som en viktig och ganska stor del av lärararbetet. Elever som riskerar att inte nå målen blir varnade och får chansen att komplettera och förbättra sina resultat. På en av skolorna är avhoppet trots detta många på BF – med några veckor kvar till studenten återstår i en klass endast åtta av de tjugofem elever som började. Inställningen till svenska B hos de fyra av dessa elever som jag träffar är dock nästan extremt positiv, och den stora entusiasmen är i stor utsträckning knuten till lärarens omsorgsfulla sätt att följa upp och stödja deras lärande.

## Provet

### *Kursen och det nationella provet*

När det gäller att anpassa kursen till det nationella provet, kan tre olika sätt att resonera urskiljas bland de intervjuade lärarna:

- 1) Inga särskilda anpassningar behöver göras av kursen, eftersom man arbetar utifrån kursplanen och det nationella provet stämmer bra överens med den.
- 2) Det nationella provet blir en norm för hur man ska tolka kursplanen, där målen är alltför vaga för att ge tillräcklig vägledning för kursens konkreta utformning. Som en konsekvens läggs stor vikt i kursen vid moment som testas i provet. För svenska B på BP på en skola innebär det t.ex. att eleverna får mycket träning i att sammanfatta och analysera texter, eftersom det är något som de anses ha svårt för, men som är centralt i det nationella provet.
- 3) Inga särskilda anpassningar görs, utan lärarens egen tolkning av kursplanen bestämmer uppläggningsen eftersom det nationella provet inte

betraktas som ett styrmedel utan som ett bland många instrument för att utvärdera elevernas kunskaper. Eftersom elevernas resultat på det nationella provet inte väger tyngre än andra underlag i betygsättningen finns ingen anledning att anpassa kursen till det. Denna inställning uttrycks bl.a. av läraren i engelska A på NV på en av skolorna.

Enligt enkätstudien påverkas de flesta lärarnas planering av kursen och val av kursinnehåll, arbetssätt och läromedel av de nationella proven, men en ungefär lika stor andel av lärarna har svarat att de påverkas i låg grad som i hög grad. I svenska B är anpassningen till provet något större på yrkesprogrammen. Ett flertal av lärarna på båda programtyperna anser att provets påverkan på kursen är ganska positiv. Tendensen i både svenska och engelska är att lärare på studieförberedande program i högre grad värderar detta inflytande som ganska positivt medan lärare på yrkesförberedande program oftare svarar att det är ganska negativt. Ett förtydligande kan ges genom intervjustudien där en svensklärare på BP menar att det nationella provets inriktning mot analys och skriftlig framställning har inneburit att undervisningen snävats in. Eleverna måste tränas mycket i t.ex. referatteknik och språkkriktighet för att klara det nationella provet. De personlighetsutvecklande och kreativa aspekterna på ämnet trycks då tillbaka.

Resultatet från enkätstudien ger en något svårtolkad bild av hur relationen ser ut i olika program mellan kursens innehåll och vad som mäts i de nationella proven. Lärarnas uppfattning om vilken grad de kunskaper som mäts i det nationella provet stämmer med programmålen, skiljer inte mycket mellan studie- och yrkesförberedande program. Inte heller skiljer sig uppfattningen hos elever och lärare från de två programslagen om i vilken grad provet tog upp viktiga saker i kursen. Samtidigt är lärarna överens om att de nationella proven både i engelska A och svenska B passar bäst på de studieförberedande programmen. När det gäller svenska B, instämde 82 % helt eller till stor del i att det nationella provet passar bättre på studieförberedande program, i engelska A 68 %. Att det nationella provet passar bättre på yrkesförberedande program instämde bara 8 % helt eller delvis i när det gäller svenska B och när det gäller engelska A knappt 1 %.

Ur elevsvaren på enkäten framstår det som att det nationella provet i engelska A generellt har stämt bättre med undervisningen än det nationella provet i svenska B. Varannan elev i engelska A, jämfört med var fjärde i svenska B, tyckte att provet hade tagit upp "viktiga saker i kursen".

### *Särskilda förberedelser för det nationella provet*

Enkätstudien ställde frågor till både lärare och elever om särskilda förberedelser inför det nationella provet. Nedanstående tabeller redovisar lärare och elevers beskrivningar av vilka förberedelser som görs. Hur mycket man ägnar sig åt förberedelser skiljer sig markant mellan de bägge ämnena, och

till viss del mellan yrkesförberedande eller studieförberedande program. Detta gäller både om man ser till lärares eller elevers svar.

**Tabell 3. Engelska A – särskilda förberedelser inför kursproven. Svarsfördelning i procent. Lärare och elever i olika typ av program**

Särskilda förberedelser/ anpassningar inför kursprovet		Lärare i engelska A			Elever i engelska A		
		Studie- förbere- dande program	Yrkes- förbere- dande program	Total	Studie- förbere- dande program	Yrkes- förbere- dande program	Total
Tog upp aktuellt kursinnehåll	I hög grad	6	7	6	16	30	23
	I ganska hög grad	28	31	29	47	48	47
Arb med liknande uppgifter	I hög grad	18	17	17	35	54	45
	I ganska hög grad	48	57	52	46	32	39
Informerade om bedömning	I hög grad	39	39	39	15	28	22
	I ganska hög grad	44	41	43	35	41	38
Arb med tidigare givna nationella prov <sup>1</sup>	I hög grad	-	-	-	53	62	57
	I ganska hög grad	-	-	-	28	24	26

1) Alternativet "arbetade med tidigare givna nationella prov" fanns endast i elevenkäten.

**Tabell 4. Svenska B – särskilda förberedelser inför kursproven. Svarsfördelning i procent. Lärare och elever i olika typ av program**

Särskilda förberedelser/ anpassningar inför kursprovet		Lärare i svenska B			Elever i svenska B		
		Studie- förbere- dande program	Yrkes- förbere- dande program	Total	Studie- förbere- dande program	Yrkes- förbere- dande program	Total
Tog upp aktuellt kursinnehåll	I hög grad	17	19	18	23	29	25
	I ganska hög grad	45	44	44	56	46	51
Arb med liknande uppgifter	I hög grad	30	30	30	29	26	28
	I ganska hög grad	52	57	54	41	33	38
Informerade om bedömning	I hög grad	61	50	56	29	29	29
	I ganska hög grad	36	40	38	39	41	40
Arb med tidigare givna nationella prov <sup>1</sup>	I hög grad	-	-	-	46	28	38
	I ganska hög grad	-	-	-	28	40	33

1) Alternativet "arbetade med tidigare givna nationella prov" fanns endast i elevenkäten.

Enligt lärarna förbereds eleverna främst genom att informeras om bedömning och betyg, därefter genom att de får arbeta med liknande uppgifter och genom att läraren tar upp det kursinnehåll, som hon/han tror kommer på provet. I engelska A finns det en tendens att lärare på yrkesförberedande program i högre grad än lärare på studieförberedande program förbereder sina elever genom arbete med liknande uppgifter. Lärare i svenska B uppger generellt i väsentligt högre utsträckning än lärare i engelska A att man förbereder sina elever på olika sätt. Vad gäller provet i svenska B finns en tendens att lärare på studieförberedande program i högre grad än lärare på yrkesförberedande program informerar eleverna om principerna för bedömningen.

Ser man till elevernas svar om förberedelser inför proven skiljer det mellan ämnena. Väsentligt fler elever i engelska A uppger sig bli förberedda genom att få arbeta med liknande uppgifter eller med tidigare prov. Detta är inte lika vanligt menar elever som svarar för provet i svenska B. Här skiljer det istället mellan programmen, där elever i studieförberedande program i väsentligt högre grad än elever i yrkesförberedande program arbetar med tidigare prov. (Notera, i likhet med föregående kapitel om matematik A, att lärarenkäten inte som elevenkäten innehöll alternativet att arbeta med gamla prov). I intervjustudien framkommer också att eleverna får göra olika förberedelser direkt avsedda för det nationella provet.

### *Särskilda råd*

Läraren ger eleverna särskilda råd, kollektivt eller enskilt, om vad de ska tänka på i samband med det nationella provet, t.ex.:

*Källhänvisningar, styckeindelning, lite formalia. Det andra ska de kunna för det är sådant vi övat på under hela kursen. Det här med att samla information och bearbeta och sammanställa, läsförståelse. (Lärare Sv, MP)*

En lärare försöker lära sina elever ”strategier för hur man väljer ämne”:

*Vi tar gamla uppgifter och så analyserar vi och tittar vad det är man skall göra i de olika uppgifterna, och så säger jag det att ”är det så att du är på gränsen att klara kursen, så är det kanske litet dumt att välja ämne där man kan få ända upp till MVG. Då kanske du skall sikta in dig på något som ligger mellan G och VG. (Lärare Sv, BF)*

En engelsklärare använder utvecklingssamtalet för att ge de enskilda eleverna råd om vad de behöver utveckla inför det nationella provet:

*Du måste kanske jobba litet med hur du skriver, att du måste försöka få det mer nyanserat, försöka plocka in vissa ord, en bättre struktur och*

*kanske mer nyanserad då du pratar, försök att lägga in mer precisa ord och... förstår du, att inte ha nice hela tiden och sådana saker, det är vad som krävs då. (Lärare, BF)*

### **Arbeta med häftet**

I det nationella provet i svenska B ingår att lärare och elever inför skrivuppgifterna gemensamt ska arbeta med det texthäfte som uppgifterna sedan bygger på. Förberedelserna ska anpassas till gruppens behov. På BF och SP på en av skolorna används i regel en lektion för detta – eleverna läser texterna, man resonerar om dem gemensamt i klassrummet och eleverna kan fråga om sådant som de inte förstår. Båda de lärare, som intervjuas om svenska på skolan, påpekar vikten av att gå igenom texthäftet tillsammans, särskilt för elever med utländsk bakgrund, då texterna ibland utgår från en utpräglat svensk eller västerländsk erfarenhetssfär. De tar upp en dikt som fanns med detta år, Tage Danielssons "Livet är kort", som beskriver ett livslopp enbart med hjälp av förkortningar. Många elever saknade de referenser till typiskt svenska företeelser som var nödvändiga för att förstå dikten. Av olika skäl kommer dock inte alltid gemensamma förberedelser till stånd, som i en BF-klass, där läraren blev sjuk och en vikarie sattes in. Eleverna upplevde att några texter var mycket svåra att förstå och att de hade haft ett bättre utgångsläge om de hade haft tillfälle att diskutera dem med läraren innan provet.

*F1: nej, men jag tycker bara att det var så synd att vi inte gick igenom häftet med nån lärare eller nånting, för den här första texten... den här Egalias döttrar, eller vad den hette...*

*F2: Jag förstod ingenting!*

*F1: När jag satt på bussen in till provet... då förstod jag: "aha! De kallar Gud för hon!" För jag fattade inte det innan!*

*F2: en annan text som var svår, det var ju från Lifarens guide till galaxen, Restaurangen vid världens ände. Men jag hade ju den turen att jag hade läst den innan, läst boken innan. Så då hade man ju den turen att man vet vad det handlar om. Det var ju jättesvårt, det var ju en helsida som handlade om vilken tidsbestämmelse som man kan ha och inte kan ha! (skratt) (Elever BF)*

Ett par lärare, som undervisar på BP, nöjer sig med att skicka med eleverna texthäftet hem – i ett fall bara någon dag innan den korta skrivuppgiften skulle genomföras. I båda fallen menar lärarna att elevernas praktikperioder har hindrat att man har kunnat arbeta gemensamt med häftena. En lärare berättar:

*Eleverna skulle precis starta en praktikperiod när texthäftena kom. Jag kallade in eleverna till skolan för att hämta häftet, men eftersom de*

*var ute på praktik hela perioden fram till provet, så kunde vi inte ha någon gemensam genomgång, utan de fick förbereda hemma själva så gott de kunde. (Lärare BP)*

### *Liknande provformat*

Både i engelska A och i svenska B ordnas på några håll prov som till både form och innehåll liknar det nationella provet. Vid en av skolorna motiveras detta på NV främst utifrån att det nationella provet genererar ett rikt betygsunderlag och därför är en bra modell för lokala prov. Dessa lokala prov fyller också en kalibrerande funktion, eftersom de används på fler program. Lärare på yrkesförberedande program motiverar istället införandet av prov som liknar de nationella med att provformen är ovan för eleverna och att de behöver träna på att koncentrera sig under lång tid. En lärare i engelska vid en annan skola menar att de prov de vanligen har, och som hör till det läromedel man använder, är betydligt mindre och prövar mindre samsatta kunskaper – ofta är det glosprov eller raka översättningsövningar. En engelsklärare vid en tredje skola, på NV menar å andra sidan att det läromedel som NV-eleverna på skolan har är så fullständigt, att om man följer det, så blir eleverna mycket väl förberedda för det nationella provet.

### *Tidigare prov*

Det nationella provet i engelska är vanligtvis sekretessbelagt i tio år. Äldre prov som inte är sekretessbelagda kan användas som övningsmaterial<sup>8</sup>. Att arbeta med tidigare givna nationella prov som förberedelse är vanligt. I engelska förekommer det att eleverna får göra ett helt prov med alla delarna under samma betingelser som det ordinarie provet, men ett vanligare sätt är att delar av tidigare prov läggs in på några lektioner under perioden innan skrivningsdagen. Man kan t.ex. göra några hörövningar och "lucktest". När det gäller Speaking- och Writing-delarna, anser en lärare att de kräver alltför mycket arbete och tid för att göras som förberedelse. Speaking tar mycket lektionstid från läraren och är svårt att organisera och Writing ger mycket text att bedöma. När det gäller det nationella provet i svenska B, upphävs sekretessen terminen efter respektive provdatum, men det finns inga exempel i studien på att elever har gjort gamla prov som förberedelse.

### *Bedömningsanvisningar och elevexempel*

Att man tittar på bedömda exempel på skrivuppgifter som elever har löst, och diskuterar exemplen och bedömningarna gemensamt, är ett sätt att hjälpa eleverna att förstå hur kvaliteten i deras skrivuppgifter kommer att bedömas och hur man kan åstadkomma god kvalitet i texter av olika slag.

---

8) Provuppgifter i engelska A som inte längre är sekretessbelagda finns tillgängliga för elever och föräldrar på Skolverkets hemsida.

Detta görs i några av de klasser där de elever och lärare som medverkat i studien finns. Ett par elevgrupper har också fått göra bedömningar av de elevtexter som bifogas proven som exempel. Påfallande är dock att några lärare och elever i studien menar sig inte alls arbeta med bedömningsanvisningarna som förberedelse för de nationella proven. Detta gäller med undantag för en lärare, dem som intervjuats på NV, och en motivering är att det är svårt att precisera vad som krävs för exempelvis ett MVG, eftersom vad som utgör kvalitet i en text är så komplext.

En lärare på BP menar å andra sidan, att det bara är meningsfullt att analysera bedömda elevexempel med elever som är "teoretiska" – de elever som han undervisar på byggprogrammet har mera nytta av att förberedas på vad de ska göra i provets olika moment, anser han. Denne lärare visar eller diskuterar inte alls med sina elever vilka krav som ställs för de olika betygen, utan om de är intresserade får de själva ta initiativ till att fråga. De kan dessutom titta på de allmänna kraven i den lokala kursplanen, menar läraren. Den går man igenom i början på terminen, men eleverna brukar inte vara intresserade av vad som krävs för att få högre betyg, enligt lärarens erfarenhet. På en annan skola, där en grupp SP-elever från olika klasser intervjuas, tycker sig ingen av dessa veta hur en uppsats i engelska ska vara för att få bra betyg – även om man har arbetat med olika förberedelser i klassrummet, så har bedömningen av elevernas texter inte tagits upp.

## *Att genomföra provet*

### *Tid och stress*

I svenska B upplevde många elever att tiden för A-delen, den korta skrivuppgiften, var alldeles för kort. Det var svårt att på så kort tid bestämma ämne och komma igång med skrivandet. Ett par elever berättar att de "skrev så att pennan glödde" och att de använde varje minut och inte hann skriva rent sina texter. På B-delen, den långa skrivuppgiften, menar dock eleverna i samtliga grupper att tiden räckte väl till. Vid två av skolorna på BP påpekar dock lärarna att eleverna inte är vana att skriva prov i flera timmar och att de ofta blir nervösa och tappar koncentrationen när de ska skriva så länge. Därför kan de inte utnyttja använda de fem timmarna skrivtid, menar lärarna.

*Mina BF-elever, de hade ju 5 timmar till förfogande och... ja, väldigt många var ju klara efter 2 timmar. Det var ju så. Då hade man uttömt sina resurser. (Lärare BF)*

När det gäller det nationella provet i engelska A finns olika uppfattningar bland eleverna om hur väl tiden räckte. Eleverna på BP på en av skolorna tyckte att den räckte väl och de använde inte hela skrivtiden.

Ungefär hälften av eleverna som besvarat enkäten uppger att de kände



sig stressade och ängsliga inför det nationella provet i engelska A. Andelen elever som känner sig stressade och ängsliga i hög grad, är dock i engelska högre bland elever på yrkesförberedande program och i svenska bland elever på studieförberedande program.

### *Hjälp och anpassning*

När det gäller vilket stöd som alla elever kan få när de skriver provet, är lärarna på olika skolor och program samstämmiga, och det finns ingen uppenbar skillnad mellan svenska och engelska. Det som lärarna uttrycker är att eleverna under proven framför allt behöver uppmuntran och moraliskt stöd – ”då är det mest handpåläggning och tryggheten i skrivsituationen som betyder väldigt mycket”, säger en lärare (Sv BF). Lärarna menar att de aldrig svarar på frågor om innehållet, eller om hur eleverna ska göra. När de får sådana frågor bollar de tillbaka dem till eleverna, och ber dem t.ex. läsa instruktionen en gång till. Men de kan också ”lotsa” eleverna genom att nicka, le eller fälla en positiv kommentar om de ser att eleven är på rätt väg, samt påminna dem om att de fått råd under lektionerna innan provet.

Alla nationella prov ska anpassas för elever som har personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst mål. Dessa elever ska få den hjälp som de brukar få i provsituationer, men anpassningen bör ske på ett sådant sätt att de mål som avses bli prövade fortfarande prövas. Vidare måste det beaktas i bedömningen av eleven om provet har varit anpassat. Detta anges i lärarinstruktionen för respektive nationellt prov. Anpassningar som kan göras av det nationella provet i engelska A är t.ex. (för elever med stora läs- och skrivsvårigheter) utökad provtid, förstorad text och kopiering på färgat papper, samt möjlighet att läsa upp sina svar för läraren, och att besvara vissa frågor muntligt. Elever som brukar använda dator kan få göra det och elever med hörselnedsättning kan få använda en free-style. Det är den enskilda skolan som bestämmer vilka elever som ska få ett anpassat prov och vilka anpassningar som ska göras.

Att elever inte alls gör det nationella provet på grund av att de inte har förutsättningar att klara det, då de har funktionshinder eller behov av särskilt stöd, förekommer, men är ganska ovanligt. Av lärarna i enkätstudien uppger fyra av fem att det är mycket ovanligt, eller att de inte känner till att det har hänt. Det är dock vanligare på yrkes- än studieförberedande program. Att elever avstår från det nationella provet på grund av att de har kort vistelsetid i landet är, enligt enkätstudien, mycket ovanligt.

Tydligheten när det gäller vilka elever som ska få det nationella provet anpassat skiljer sig mellan skolor, liksom tillgången till extra resurser. Ofta tar lärarna upp att elever som har en ”diagnos”, t.ex. dyslexi, är berättigade till anpassning av det nationella provet. När det gäller elever som inte har

en ”diagnos”, men ändå har exempelvis läs- och skriv- eller koncentrations-svårigheter, är osäkerheten stor bland lärarna om vilka rättigheter de ska anses ha till anpassade prov.

Om det finns riktlinjer på skolan om anpassning av de nationella proven, så är det inte säkert att de är kända av alla lärare och det kan vara svårt att få de resurser som behövs.

*Men, det var ju ganska svårt att få den här salen till dem. Jag fick trycka på det ganska mycket. Eller, svårt, det var ingen som visste vem som skulle ordna det och så. Och så var det någon som frågade om de verkligen har diagnostiserad, så... Jag vet egentligen inte, och de hade det ju då. Men hade de inte haft det, så vet jag inte. (...) Då tycker man att det kanske ska gälla dem också, men liksom jag har aldrig fått några regler, så jag vet faktiskt inte. (Lärare Sv B, BF)*

På en skola finns tydliga rutiner för att stödja elever med dyslexi:

*Två stycken av mina elever är uttalade dyslektiker. De fick sitta i datasal. Och de har gått de här... språkliga medvetenhetskurserna och sådant där, så det finns liksom papper på allting, och de gjorde riktigt fina uppsatser. (Lärare BF)*

På BP på en skola får elever särskilt stöd i undervisningen och på NP, i mån av resurser, om de har fått IG på ett diagnosprov som alla gör när de startar på programmet (lärare Sv B och En A). Elevers möjligheter att få särskilt stöd under det nationella provet om de har läs- och skrivsvårigheter är alltså inte beroende av vad som bedöms vara orsaken till svårigheterna, utan av vilka resurser i form av datorer, speciallärare och lokaler som finns att tillgå vid en given tidpunkt. Eftersom det finns ett underskott på resurser i förhållande till behovet, blir det i praktiken så att lärarna själva får driva på om stöd för enskilda elever, och det skiljer starkt mellan lärarna hur de ser på vem som ska få stöd – somliga anser att eleverna ska ha ett dokumenterat funktionshinder, andra att det räcker med att de har stora svårigheter i ämnet. En lärare berättar om en elev för vilken han har utverkat att hon får sitta enskilt under det nationella provet i engelska, eftersom hon är ”fruktansvärt svag i engelska”:

*Hon är fruktansvärt svag i engelska och hon behöver kanske lite längre tid, hon blir lugnare och inte lika stressad, tystare och lugnare alltså och kan koncentrera sig bättre.*

En elev på NV med hörselproblem fick göra Listening-delen ensam i ett grupprum, där hon själv fick sköta bandspelaren. Läraren tycker att det är

svårt att veta i vilken mån provet kommer att spegla elevens kunskap, när hon har gjort denna anpassning:

*Det är ju jättesvårt då när hon inte hör vad som... vad som sägs, och det går ju... är svårt att avgöra "vad hör eleven, vad hör eleven inte", det kan ju hända att... hon/han... spolar tillbaka för att höra litet bättre. (Lärare Eng NV)*

Lärarna har alltså inte bara att fatta beslut om vilka elever som ska få särskilt stöd under de nationella proven, utan också vilket slags stöd eleven ska få, eller annorlunda uttryckt, hur proven ska anpassas till olika elevers speciella förutsättningar, så att de kunskaper som ska provas fortfarande provas. Lärarens bedömning omfattar inte bara mättekniska övertaganden, utan också etiska. Komplexiteten framträder i denna episod, som återges av en lärare på BF: En förälder till en elev med grav dyslexi, hade kontaktat rektorn dagen innan provet och frågat om anpassning av det nationella provet i engelska. Föräldern ville att elevens skulle få läsförståelsedelen uppläst, och rektorn hade svarat att eleven självklart skulle få det. Men läraren var bekymrad, eftersom en sådan anpassning skulle innebära att elevens läsförståelse faktiskt inte skulle provas. Läraren hade tidigare tagit upp detta med eleven, som dock efter förälderns samtal med rektorn, när hon kom till provet var inställd på att hon skulle få lyssna.

*Då satt jag här med henne i alla fall, "du kan få sätta dig här bredvid mig", sa jag, "så om det är några ord så kan du läsa... viska dem till mig då..."...förstår du, så hon fick sätta sig vid ett bord där då, då blev hon nöjd med det. (...) Nu kände jag att det går så himla långsamt, så att hon blev ju... Hon kände att hon inte orkade, det blev för svårt så att hon började gråta... förstår du... och tyckte att det var jättejobbigt det här. (Lärare Eng, BF)*

Utifrån enkäten framstår det som att det ändå förekommer ganska mycket diskussion på landets gymnasieskolor om genomförandet av provet, inklusive anpassning. Sju av tio lärare hävdar, att de som regel diskuterar provens genomförande – och bara knappt 8 % gör inte det.

### *Skrivsituationen*

Elever på en skola, på både SP och BF, berättar att skrivsituationen har störts av att andra elever har kommit för sent, rört sig i klassrummet, fört oväsen och bråkat med de vaktande lärarna. I ett fall (engelska A på SP) var det eleverna i den egna klassen som störde, och framför allt Listening-delen påverkades av detta – eleverna hade bitvis ingen chans att höra vad som

sades och läraren ville inte låta eleverna lyssna en extra gång, eftersom hon uppfattade att det stred mot reglerna för det nationella provet.

*F: (...) Men det var så, killarna började bråka med läraren när vi skulle lyssna på bandet. Och då hörde man ju inte bandet, utan killarna och läraren som bråkade. Och när vi frågade läraren om vi kunde få höra en gång till. För vi hörde inte vad de sa. Hon bara: "Nej, det kan jag inte gör för det står att man ska bara lyssna en gång".*

*F2: Ja, så var det för oss också.*

*I: Bråk och...?*

*F2: Ja, precis när hon satte på bandet, så efter två-tre minuter, så kom tre-fyra personer in. De kom för sent. Så började de, de drog ut stolarna, medan de satte sig och drog fram stolarna, vi frågade henne, – Kan du spola tillbaks? Hon bara: "Nej, det går inte". Så hon ville inte. (Elever SP)*

På en annan skola fick eleverna extra gynnsamma villkor för genomförandet av det nationella provet i engelska, genom att läraren gjorde pauser i uppspelningen av Listening-delen för att eleverna skulle få tid att skriva svaren. Läraren bedömde att pauserna som fanns inlagda var alltför korta för att eleverna skulle hinna tänka och skriva ordentligt och att det skulle ge en felaktig bild av elevernas förmåga att lyssna, om de inte fick tillräckligt med tid att svara – "för det står ju också att det inte är något tidsprov".

Vid det nationella provet i svenska B blev elever i BF störda på samma sätt av elever i en annan klass som skrev provet i samma sal, och de lärare som vaktade lyckades inte skapa arbetsro – en av dem började istället "noncha tillbaka", enligt eleverna, som beskriver att det var mycket svårt att koncentrera sig under dessa villkor.

### *Elever som är frånvarande på skrivdagen*

Vad som sker om en elev av en eller annan anledning missar det nationella provet, varierar. På en skola skiljer det sig mellan svenska B och engelska A, men också mellan olika program på skolan. Det finns ingen överordnad policy, utan lärargrupperna beslutar själva hur elever som t.ex. varit sjuka på skrivdagen ska behandlas. På en del av skolan får elever som har varit frånvarande vid det nationella provet i svenska B möjlighet att göra det vid ett senare tillfälle – man ordnar ett "uppsamlingsprov" för dem. Detta är dock inte något som eleverna får information om i förväg. Om eleverna på samma skola (dock inte alla program) missar det nationella provet i engelska A, får de däremot inte chansen att göra provet senare, och eftersom man har bestämt att det nationella provet ska ingå i betygsunderlaget för alla

elever, får elever som inte har gjort provet IG i kursbetyget – oavsett vad de har presterat i övrigt i kursen. De förutsätts då skriva det nationella provet terminen som följer, och då görs en ny betygsbedömning. Jag har också fått rapport från en förälder till en elev på en skola utanför studien, där man har samma policy i engelska A. Föräldern berättade att hennes barn för att undvika ett IG i betyget hade skrivit det nationella provet i engelska trots hög feber. På vissa skolor får en elevs frånvaro på det nationella provet inga konsekvenser, om läraren har tillräckligt med underlag i övrigt för att kunna bedöma elevens kunskaper.

### *Provets innehåll – svenska B*

#### *Svensk bildningskultur och elever med olika kön och från olika bakgrunder*

En lärare (SP) påpekade att det nationella provet i svenska B speglar ”svensk bildningskultur”, andra kommentarer är att det passar bäst för elever från studievana hem och på studieförberedande program. Dessa kommentarer speglar en uppfattning av provet som inte helt neutralt i förhållande till elever med olika bakgrund. Det är emellertid viktigt att notera att de lärare som pekar på att deras egna elever kommer till korta på grund av detta främst är lärarna på byggprogrammet. BF torde ha ungefär samma socioekonomiska (sned-) rekrytering som byggprogrammet, men lärarna där lyfter inte på samma sätt fram den kulturella normen i provet som ett problem för sina elever. Inte heller på MP görs detta. Här finns alltså en skillnad, inte bara mellan yrkes- och studieförberedande program, utan också mellan olika yrkesförberedande program, och skillnaden speglar troligen skilda genusmönster. Dessa skillnader återspeglas också i intervjuerna med eleverna på BP och BF, där eleverna på BF (nästan enbart kvinnliga) är mera positiva och betydligt mera utförliga i sina kommentarer om provet och också uppvisar en variation i valet av uppgifter, medan eleverna på BP (i intervjugruppen endast manliga) visade en mera neutral eller oengagerad inställning och uteslutande valde en uppgift.

Enkätstudien bekräftar att kön har olika betydelse på yrkes- och studieförberedande program – medan de flesta lärarna på studieförberedande program anser att provet är neutralt i förhållande till könen och lika många anser att pojkar som flickor har fördel, så är en större andel av lärarna på de yrkesförberedande osäkra och 12 % tror att flickorna har fördel, jämfört med 3 %, som anser att pojkarna har det.

Om provet speglar ”svensk bildningskultur”, så gynnar det sannolikt elever från studievana hem, men det tycks alltså även stämma bättre med kvinnliga än med manliga genusnormer på de yrkesförberedande programmen.

Om det specifikt är svensk bildningskultur som speglas i provet har det naturligtvis också betydelse: Elever med ursprung i andra kulturer får svå-

rare att känna igen sig. I enkätstudien uppger drygt hälften av både lärarna och eleverna att de tror att det nationella provet i svenska B missgynnar elever med utländsk bakgrund, åtminstone i någon mån. De flesta lärarna som tror att det finns en sådan effekt, anger emellertid den språkliga svårighetsgraden i texterna och uppgifterna och mängden text som viktiga orsaker, snarare än att uppgifterna "förutsätter ingående kunskaper om svensk kultur och samhälle" (även om cirka hälften av de aktuella lärarna även tror att detta är en faktor).

Enkäten ger ingen information om vilken innebörd de lärare och elever, som har svarat att de tror att provet missgynnar, faktiskt lägger i detta begrepp. Menar de att det är svårare för elever med utländsk bakgrund att lyckas på provet, eftersom deras kunskaper i svenska språket och svenska förhållande i genomsnitt kan förväntas vara mindre än svenska elevers? Eller menar de att det nationella provet ger elever med utländsk bakgrund sämre förutsättningar än elever med svensk bakgrund eller svenska som modersmål, att visa sina kunskaper? Det är bara i det senare fallet som det egentligen är relevant att tala om att provet missgynnar. Men frågan hänger också ihop med hur man definierar vad det innebär att ha kunskap i ämnet. I vilken utsträckning handlar kursmålen om språkliga och litterära kunskaper och kognitiva färdigheter, som inte är specifikt knutna till svenskan, och får elever med annat modersmål och kulturell bakgrund samma chans i det nationella provet att visa sådana kunskaper? Dessa frågor som handlar om rättvisa och om proven mäter rätt saker, är komplicerade och behöver utredas vidare. I intervjustudien efterlyser en lärare texter från olika delar av världen i det nationella provet i svenska B – texter som representerar skilda erfarenheter och stilistiska koder.

Två av de lärare i studien, vars elever i stor utsträckning har utländsk bakgrund, menar å ena sidan att provet är svårare för elever med utländsk bakgrund, å andra sidan att dessa elever bör sättas in i de svenska språkliga och kulturella normerna – "man kan inte hålla dem hemliga för dem, för de lever ju i det svenska samhället". Samtidigt skulle de för dessa elevers skull önska att ord- och hörförståelsetest ingick det nationella provet, då träning i dessa delar är viktiga och upptar mycket av kurstiden för elever med utländsk bakgrund. Dessutom är det särskilt viktigt när det gäller elever med annat modersmål, menar lärarna, att provet ger stöd för att bedöma även dessa mera basala färdigheter.

### *Lärare och elever om texterna*

Lärarnas inställning till texterna i häftet är överlag mycket positiv, även om de två lärarna som ingår från BP inte tyckte att texterna (på temat Tid) stämde med deras elevers intressen. En av dessa lärare menade att det egentligen bara var en text som tilltalade hans elever – en text som handlade om stress och knöt an till sport. Båda lärarna på BP framhåller att

eleverna på BP är vana vid konkreta texter och uppgifter. Av de elever som intervjuades om svenska B på BP, fem manliga elever på en av skolorna, hade samtliga valt sportuppgiften. En elev menade att han inte hade velat läsa en av texterna i häftet, eftersom det var en del av en Tolkien-berättelse som skulle komma som film på bio och han inte ville veta hur filmen skulle sluta. Ett par elever bekräftade att de tyckte att det var dumt att denna text hade kommit med i texthäftet så snart innan filmen skulle visas på bio. I stort hade eleverna svårt att minnas vilka texter som fanns med, förutom den som handlade om idrott, och hade inte så många kommentarer till dem.

Att lärarna upplever texterna som svåra för eleverna och inte anser att de knyter an till elevernas intressen, behöver dock inte innebära att de inte uppskattar dem – texter som överskrider elevernas vanliga intresse- och erfarenhetssfärer kan också vidga dessa sfärer, påpekar en lärare. En elev på BP berättade att han hade tyckt att texterna var ganska intressanta och nämnde särskilt texten ”Egalias döttrar”, som han menade hade varit både klurig och tankeväckande – den hade fått honom att upptäcka att vårt sätt att prata faktiskt är laddat med föreställningar om kön. Läraren till dessa elever, menar att ”texterna var alltså svåra, men bra”, och att

*Det är bra att uppgifterna har det innehållet (...) Jag menar, eleverna kan ju tänka, och det är ju det som är meningen med svenskundervisningen, att eleverna utveckla sitt tänkande och sitt språk, få ord på saker och reflektera. Man ska få möta andra saker än det dagliga, det som finns hemma och allra närmast. Svenskan handlar ju egentligen om att bilda sig, att vidga sitt tänkande. (Lärare Sv, BP)*

På BF har lärarna och eleverna mera blandade uppfattningar om texterna. I gruppen elever som intervjuades, menade flera att ett par texter var svåra att förstå på egen hand, men de uttryckte också att de hade funnit några av texterna intressanta och utmanande. En lärare menade att temat etik och moral inte hade passat hennes elever på BF och att det kan ha lett till att eleverna hindrades från att visa sina kunskaper fullt ut. Svenskläraren på MP på samma skola, tyckte att samma tema passade hennes elever utmärkt:

*Det har varit väldigt bra ämnen. Det har varit etik och moral och det borde de flesta kunna relatera till på något sätt.*

Ett par lärare som undervisar i svenska B på BF på en annan skola, tyckte visserligen att texterna (på temat Tid) var ganska ”filosofiska” och ”jobbiga”, men menade att eleverna ändå hade ”tagit till sig dem” bra, särskilt dikterna. Elevernas ämnesval hade också varierat och flera hade valt en uppgift av utredande karaktär, som av läraren beskrevs som ”rätt svår”. Texten som



var underlag för denna uppgift lyfts också fram av elever både på BF och SP, som beskriver att de fascinerades av den. Eleverna som intervjuades på SP och NV tyckte över huvud taget att texterna var intressanta.

### *Lärare och elever om provens uppgifter*

Både lärare och elever är mera kritiska till uppgifterna än till texterna. Det är främst A-uppgiften (den korta skrivuppgiften) som kritiken gäller, medan B-uppgiften (den långa) i stort uppskattas. A-uppgiften görs inte på en skola (NV och SP), trots att lärarna är medvetna om att den är obligatorisk, eftersom den anses ta för mycket tid i anspråk i förhållande till vad den tillför när det gäller bedömningen av elevernas kunskaper. Då vill man hellre kunna ägna mera tid åt t.ex. litteraturkunskap. Lärarna på skolan anser att de skrivuppgifter, som eleverna gör i kursen, genererar tillräckligt med underlag för att man ska kunna bedöma deras läsförståelse och förmåga att skriva korta och koncisa texter. Denna uppfattning delas även av två lärare som undervisar på BF och SP på en annan skola. Dessa lärare är kritiska mot de nationella proven, som de upplever det, ensidiga inriktning på skrivande:

*(...) A-uppgiften är ganska onödig i de nationella proven. Då skulle jag hellre ersätta med just, som du säger, någon läsförståelse eller ordkunskap eller gärna rubbet alltså så att man får en bred profil över elevernas kunnande. För att vi gör ganska mycket skrivande hit och dit (...) Men jag skulle faktiskt hellre vilja ha lite bredare syn på det hela. (Lärare Sv, BF och SP)*

När det gäller A-uppgiftens funktion att tjäna som en förberedelse för B-uppgiften, är det uppenbart att behovet skiljer stort mellan olika elevgrupper, beroende på deras allmänna förmåga och vana vid att läsa och skriva olika slags texter. Trots att det är obligatoriskt för lärarna att genomföra de nationella proven i sin helhet med varje elevgrupp, är det en ganska stor andel av lärarna som avstår från att göra det. I en undersökning (Skolverket, 2004 b) har endast 55 % av eleverna gjort alla delarna av det nationella provet i svenska B. Det vanligaste är att man avstår från just A-provet (den korta skrivuppgiften) och den muntliga.

Ett par lärare (SP/BF och NV) vid olika skolor, påpekar att det är bra att uppgifterna är realistiska på så sätt att de är tydligt kommunikativt bestämda, och att provet har blivit bättre och bättre:

*B-uppgifterna är ganska trevliga när det gäller det nationella provet, för att det är mottagare och de är realistiska och jag tycker att de blir bättre och bättre förankrade gentemot eleverna, det tycker jag, det har varit bra ämnen, det tycker jag är OK. (Lärare NV)*



För de flesta eleverna på BP är dock både A- och B-uppgiften för svåra, enligt de intervjuade lärarna. ”De vill ha konkreta saker och de skriver väldigt konkret – de är inte vana vid att tycka och tänka”, säger en lärare. Men det är inte givet att vissa elevers bristande förmåga eller vilja att lösa det nationella provets uppgifter beror på att de är ovana vid att ”tycka och tänka” i allmänhet. I studien finns exempel på elever som under intervjun demonstrerar en stor förmåga att reflektera och att uttrycka sig, och som gärna läser på fritiden – men som känslomässigt värjer sig mot att förhålla sig till texter på ett distanserat och kognitivt plan.

*Jag tycker inte så mycket om det, jag är inte så bra på att tänka utanför... Läser jag en text, så är jag inte beredd på.... ”aha! Jag måste liksom läsa mellan raderna! (...) det är inte riktigt min grej, att plocka isär saker och skära sönder det. (Elev BF)*

Den muntliga uppgiften är besvärlig att organisera, enligt flera lärare – särskilt i klasser där det lätt kan bli kaotiskt i klassrummet om rutinen bryts eller delar av klassen lämnas ensamma. På en skola avstår lärarna från att göra den muntliga uppgiften, då de anser att den inte är värd den tid som den tar. En elev (SP) tyckte att den är rolig att göra, eftersom den så fri, medan en annan elev i samma klass upplevde att uppgiften var alltför fri och kände sig pressad att inom dessa ramar åstadkomma ett tal som var mycket speciellt och originellt.

Förberett tal är en främmande form av muntlig kommunikation för vissa elever, anser en lärare på BP, som menar att hans elever är duktiga på att ”prata” och att argumentera i spontana situationer, men inte på att strukturera. Det är intressant att notera lärarens observation att de roller eleverna antar som talare, får konsekvenser för hur de lägger upp sitt tal – och samtidigt att det nationella provet förutsätter en specifik och annan slags ”talarroll”.

*Framför allt det här med glimten i ögat och humor, det har de. Ofta... analyserar bra också, argumenterar bra. Men som sagt när de ska tala då, inför... då handlar det ju om att man strukturerar upp det och så. Det är det de inte gör, va. De är mer direkta... och spontana och sådär. Så att går de fram, så är det mera att de är ’stand-up comedians’. (Lärare SvB, BP)*

### **Vilka mål prövar provet?**

Lärarnas uppfattningar om vilka kunskaper och förmågor som det nationella provet i svenska B mäter varierar. Flera lärare uppfattar provets spektrum som alltför begränsat i förhållande till kursmålen – skrivande provas visserligen noggrant, men andra viktiga delar saknas:

*(...) jag tycker att de är lite enkelspåriga de här nationella proven. För de testar skrivförmågan och lite grann läsförmågan och sådant. Men jag skulle vilja ha mer som det är på högskoleprovet, faktiskt. Mer av ordkunskap, mer av läsförståelse och gärna någon hörförståelse också. (Lärare BF och SP)*

Andra anser att provet utvärderar fler aspekter av elevernas kunskaper, t.ex.:

*(...) elevernas förmåga att jämföra och analysera texter och samla information från olika källor och hur de skriver språkligt och till vilken säkerhet och sånt där (...) det är mycket mer de stora dragen som man kan se – samband mellan människor och texter i olika tider, i olika miljöer. (Lärare Sv, MP)*

Att litteraturhistoria till största delen faller utanför det nationella provet i svenska B tycks det dock finnas en enighet kring – texterna i häftet är ju i stort sett moderna. Å andra sidan påpekar ett par lärare, att denna del av kursen vore mycket svår att pröva i ett nationellt prov, då valet av litteratur görs på lokal nivå. Eleverna kan därför inte förväntas ha kunskap om särskilda böcker.

Några elever tar upp detta som ett generellt problem – de ifrågasätter hur ett prov kan spegla den stora variationen som finns i svenska B i landet, och det skapar ett obehag, eftersom de upplever att det nationella provet – just genom att alla elever gör det – får en stor tyngd i betygssättningen.

*F: ... Jag tycker inte att det ger en rättvis bild av en människas kunskaper i svenska! Om man säger så då. Jag tycker massa olika prov hellre än det här stora. Och vi har så mycket ändå. Det är så viktigt. För att alla gör det!*

*F1: Så gör man helt olika prov i nio år och sen ska man liksom göra samma prov allihop. Fast man har haft olika lärare och lagt upp svenskan på jättemånga olika sätt, liksom!*

## *Provets innehåll – engelska A*

Inställningen till det nationella provet i engelska A är blandad, men övervägande positiv, särskilt bland lärarna. Tre av fyra lärare som har deltagit i enkätstudien instämmer exempelvis helt eller till stor del i att provet prioriterar viktiga kunskaper i kursen, och nästan lika många är positiva till det nationella provets påverkan på undervisningen. Lärare som undervisar på studieförberedande program är mest positiva, men skillnaden är liten. Yrkeselever tycker i större utsträckning än elever på studieförberedande program att provet stämmer med vad de har lärt sig i kursen

Den lärare i intervjustudien (MP), som är mest positiv, beskriver det

som ”ett oerhört bra” och ”våldigt relevant” prov, och det har också förekommit vid ett par tillfällen att lärare som har intervjuats om svenska, men också undervisar i engelska, framhåller de nationella proven i engelska som bl.a. mer heltäckande och allsidiga. Men det finns också kritiska röster, som beskriver provet som bl.a. ointressant (BF) och alltför tidskrävande i förhållande till vad man får ut (NV). Bland eleverna är åsikterna mera jämna – i stort ganska positiva, utom när det gäller delprovet Listening, där de pekar på en rad problem (se avsnittet Att skriva provet).

### *Innehåll*

I Writing-delen av provet kan eleverna välja mellan två uppgifter – det aktuella året hade båda en koppling till en berättelse, som eleverna hade tagit del av i Listening-delen. Den ena var en uppgift där eleverna skulle jämföra tonåringars livssituation idag med den som skildrades i berättelsen (tiden för andra världskriget) ur några aspekter. Den andra uppgiften var att skriva en text om Andra världskriget, baserad både på fakta och personliga tankar och intryck.

Båda uppgifterna hade en historisk vinkling. En elev (BP) påpekar, att ”om man hade varit kass på historia, så hade ju bägge de uppgifterna varit svåra eftersom... ja, de hade ju bägge två med dåtid att göra”. Både lärare och elever har påpekat att elever som har ett specialintresse för Andra världskriget eller allmänt goda kunskaper i historia hade fördel av det, då djupare kunskaper ju ger uppslag och inspiration till egna berättelser. Ett par lärare (NV och SP) anser att ämnesvalet i det nationella provet gynnade deras elever starkt i förhållande till elever på yrkesprogram. Många uppsatser på temat blev mycket bra i de bägge klasserna, menar de. SP-eleverna hade nyligen läst om Andra världskriget i programmet och flera elever var specialintresserade av Andra världskriget.

*Men sedan förstår jag ju att de har specialkunskaper där för att det är ju som du säger med ordförrådet där, det var ju mycket avancerat med en del av de här eleverna, det får jag ju säga. (Lärare NV)*

Också läraren på MP upplever att man har ”haft tur med teman och ämnen som har passat”, men han tror inte att dessa teman och ämnen missgynnar några särskilda grupper.

Eleverna på BP anser dock inte, trots att de inte har historia i sin utbildning, att det nationella provet passade dem illa. Ämnesinnehållet i provet framstår för dem som neutralt i förhållande till olika grupper av elever. Om provet hade handlat om ”stereogrejer”, eller om verktyg, hade det däremot inte varit neutralt i förhållande till elever på olika program, menar de:

*P: Det var ingen direkt specialisering på någonting. Så hade provet t.ex. handlat om, som stereogrejer och sånt, så hade ju mediaelever fat-*

*tat provet tio gånger bättre än vad vi hade gjort. Medan om provet hade handlat om... ja, verktyg och sånt där, då hade vi klarat provet bättre än vad de hade. Men de kan ju inte ta och göra någon specialisering på det, för då blir det ju...*

*I: Men ni känner inte sådär att... när det är så här provet ser ut, så kan jag ju inte visa den engelskan som jag kan!*

*P: Nej. (Elev BP)*

## *Elever på olika program och med olika bakgrund*

Enkätstudien visar inga större skillnader mellan elever från yrkes- och studieförberedande program, när det gäller hur meningsfullt de kände att det var att göra provet (sex av tio elever instämde helt eller till stor del i att det kändes meningsfullt, men en större andel på studieförberedande program instämde helt). När det gäller i vilken utsträckning eleverna tycker att de fick visa sina kunskaper på ett bra sätt finns ingen skillnad mellan eleverna på de båda programsorterna. Däremot instämde bara varannan elev helt eller till stor del i att de fick visa sina kunskaper på ett bra sätt. Ungefär var femte elev instämde helt eller till stor del i att provet handlade om saker som de inte vet något om eller känner till. Andelen är något större i yrkesförberedande program, men skillnaden är liten. Elever på yrkesprogram instämmer i högre grad än elever på studieförberedande program i att det nationella provet i engelska A var svårare än andra prov, men i svenska finns ingen skillnad mellan programtyperna. Där är andelen elever som instämmer helt respektive inte alls ungefär lika stora, vardera en femtedel av eleverna.

En lärare framhåller att elever med utomeuropeisk bakgrund kan missgynnas av provets ämnesinnehåll – Andra världskriget har framför allt en central plats i europeisk historia och utgör därmed en del av svenska elevers kulturella referensramar. Elever från andra delar av världen har inte samma relation till Andra världskriget. Även ett begrepp som "teenager" kan vara främmande för vissa elever:

*(...) kommer man från ett annat land och inte har varit så länge i Sverige, kanske bara 3-4 år, man borde ju kunna skriva om det här... jämför med... Men ordet "teenager" är inte alltid självklart. Man kanske har fått nästan leva... eller haft en vuxens ansvar så man har inte alls de referenser till hur ungdomar... Och man lever också ganska isolerat här i Sverige just... Jag menar, här har vi elever som är gifta! (Lärare En, SP)*

En annan lärare på samma skola menar å andra sidan, att ämnet Andra världskriget skulle kunna passa bättre för elever med utländsk bakgrund

– troligen syftar hon på att många av de elever med utländsk bakgrund som finns på skolan har personliga erfarenheter av krig att relatera till.

Denna lärare tycker annars i princip att det nationella provet i engelska var "själlöst", och upplevde att eleverna på BF tyckte att uppgifterna var svåra och ointressanta. I synnerhet läsförståelseuppgiften saknade koppling till dessa elevers erfarenhet och intressen och därför hade de svårt att motivera sig, menar läraren. Provet passar bättre på studieförberedande program, eftersom eleverna där oftare har en "medelklassattityd" till skolan, som innebär att de finner sig och gör uppgifter även om de tycker att de är tråkiga, menar läraren – yrkeseleverna ifrågasätter mer och disciplinerar sig inte lika mycket om de upplever att uppgifterna är svåra och tråkiga. Läraren tror därför att det nationella provets innehåll och omfattning hindrar att yrkeselevernas kunskaper i engelska kommer till sin rätt.

Delprovet Listening har av olika skäl inte fungerat väl, enligt elevernas uppfattning. Samtliga elevgrupper som intervjuats om det nationella provet i engelska A har kritiska synpunkter på någon del eller aspekt av delprovet: Hög ljudvolym har försvårat avlyssningen i en grupp, och i flera grupper påpekas att det inspelade talet var för snabbt och hade en "konstig accent", nämligen brittisk och inte, vilket är den engelska som eleverna är vana vid från musik och filmer, amerikansk. I en grupp stördes också eleverna av att andra elever kom för sent, skrapade med stolar och "tjafsade med läraren", så att det inte gick att höra vad som sades. När eleverna inte har hört eller förstått det inspelningen har de också gått miste om information som uppgifterna i Writing bygger på.

Lärarna på referensskolan anser i stort att det nationella provet i engelska ger en god bild av elevernas kunskaper i de fyra momenten tala, läsa, skriva och lyssna. Både de lärare som intervjuats på den skola med högre andel elever med utländsk bakgrund (och där många elever har skolsvårigheter) och på den skola där andelen elever med utländsk bakgrund är låg (och studieresultaten är extremt höga), är mera tveksamma till vad proven mäter. När det gäller lärarna på skolan med hög andel utlandsfödda elever är skälet, som vi sett, framför allt de anser att provet utgår från att eleverna delar vissa kulturella referensramar. Läraren på den andra skolan (NV) menar å sin sida att provet, genom de hårt styrda uppgifterna i Reading, Listening och Speaking, i allt för hög grad mäter passiv förståelse av engelska och allmän intelligens, samt att vokabulär och språkriktighet fått en alltför underordnad betydelse. Flera lärare tar upp att elevernas läsförståelse och allmänna förmåga att analysera och strukturera text har stor betydelse för hur de lyckas på det nationella provet i engelska A, dvs. en vana vid och förmåga att läsa och skriva som ej är specifikt knuten till engelska.

I enkäten uppger en mindre andel av lärarna i engelska A att de tror att elever med annat modersmål missgynnas, än vad som vad fallet med det nationella provet svenska B – cirka en fjärdedel jämfört med hälften. Med hänvisning till diskussionen i anslutning till svenska B om vad det innebär

att provet missgynnar, är det dock osäkert vad denna skillnad står för. De som tror att provet missgynnar elever med utländsk bakgrund, tror främst att det beror på mängden text och på den språkliga svårighetsnivån.

### *Bedömningen av det nationella provet*

Att lärarna bedömer elevernas prestationer på de nationella proven på samma sätt är naturligtvis av kritisk betydelse för hur proven bidrar till likvärdigheten i betygsättningen. Själva bedömningsprocessen har dock inte undersökts i denna studie. Däremot har lärarna i studien svarat på frågor om hur de anser att bedömningsanvisningarna fungerar, vad som är svårt i bedömningen, och om de samverkar kring bedömningen av proven med kolleger, vilket kan ge en bild av hur villkoren för en likvärdig bedömning ser ut i olika miljöer.

#### *Bedömningsanvisningar*

I stort är lärarna mycket nöjda med bedömningsanvisningarna, visar enkäten. Nio av tio (91 %) lärare på studieförberedande program och nästan lika många (85 %) av lärarna på yrkesförberedande program anser att lärarmaterialet till det nationella provet i engelska A i hög eller i ganska hög grad ger ett stöd för bedömning av elevernas kunskapsnivå. För provet i svenska B är motsvarande förhållanden 86 % och 81 %. Men de intervjuade lärarna har också vissa kritiska synpunkter.

Kritiken mot bedömningsanvisningarna till det nationella provet i svenska B gäller att de är alltför vaga för att stödja en likvärdig bedömning. De ger i princip ingen vägledning om hur man ska värdera stavning, styckeindelning och andra saker i förhållande till varandra, anser en lärare (BP). En följd är att olika lärare på bedömer på olika sätt, beroende på vilken inställning de har till ämnet, menar läraren vidare.

*Som en lärare, han räknade rent kvantitativt, hur många gånger har eleven citerat från källan t.ex. Ju fler gånger de har gjort det, desto bättre. Har de med alla grejer, har de gjort den grejen, har de gjort den grejen... Har de inte gjort det, så... drar de av lite grann så där då. Det är ju ett sätt att göra då. Ett annat kanske är att man kanske läser igenom alltihop och ser att det här var bra skrivet. (Lärare Sv, BP)*

En lärare tycker att det kan vara svårt att förstå de motiveringar som Skolverkets bedömargrupp har till vissa av de bedömningar som de har gjort av exempeluppsatser. Det gör dem mindre användbara som stöd i den egna bedömningen:

*Att elever kan få t.ex. ett godkänt fast man jättemycket har uppehållit sig kring textens brister och att en elev kan få t.ex. väl godkänt, som*

*det står ibland, med god marginal eller så och det finns egentligen bara en brist. (...) och ibland är den helt i paritet med vad man upplever själv alltså. (Lärare Sv, NV)*

Det nationella provet i engelska är lättare att bedöma än det i svenska, menar en lärare som undervisar i båda kurserna. Lärarna i engelska tycks allmänt inte finna det lika problematiskt som vissa av svensklärarna att med hjälp av bedömningsanvisningar och bedömda elevexempel åstadkomma vad de uppfattar vara en likvärdig bedömning – få lärare kommenterar anvisningarna i engelska A dem som vaga eller svår använda – däremot pekar en lärare (BF) på att anvisningarna inte är helt konsekventa: Å ena sidan kan det stå i uppgiften att eleverna ska jämföra tre punkter – å andra sidan kan Skolverkets bedömargrupp godkänna en lösning där eleven bara har jämfört två. Ett par lärare efterlyser fler bedömda elevexempel. En lärare säger:

*Bedömningsanvisningar är ju bra men eleverna skriver alltid andra saker än det som står där ändå, man har ju en uppsjö av varianter! (Lärare En, NV)*

Att lärarna finner Listening- och Reading-delen i provet relativt enklare att bedöma, är det inte förvånande eftersom det bundna svarsformatet lämnar lite utrymme för subjektiva tolkningar.

### *Elevexempel*

När de gäller de produktiva delarna av de nationella proven i svenska och engelska, kan elevernas lösningar variera i oändlighet – ändå ska de bedömas lika utifrån de anvisningar som finns. Till stöd har lärarna också bedömda och kommenterade elevexempel, som kan jämföras med de texter som eleverna har skrivit. Lärare i såväl svenska B som engelska A önskar dock fler sådana exempel för respektive betygssteg. Dels efterlyser man exempel som kan belysa en variation av texter, som är starka och svaga i olika aspekter, så att man kan få en bild av hur tungt de olika kvaliteter som man ska bedöma väger i förhållande till varandra. En lärare uttrycker det på följande sätt:

*Det finns olika exempel, typelever, och det finns en typelev som inte finns med, och som är väldigt vanlig hos oss – och det är den som uttrycker sig med "fluency", alltså pratar med "gott flyt i språket" eller "skriver sammanhängande och bra men med väldigt begränsat ordförråd". Och de är svåra att bedöma. De passar inte riktigt in. De har ju på sätt och vis god språkfärdighet i princip, fast väldigt begränsat ordförråd, fast så går de runt problemet genom att kalla alla substantiv för "thing" och alla adjektiv för "good" eller "bad". Och det funkar ju.*

*Men någonstans går gränsen när man får börja med form eller nivå, och säga att "du gör visserligen inga fel, men det här är inte A-nivå, det är B-nivå" (Lärare En, MP)*

Dels önskar lärarna texter av olika kvalitet, som har fått samma betyg, så att de kan få en bild av hur "spannet" ser ut för respektive betyg och var gränserna går. Det är ju gränssfallen som är svårast att betygssätta och där vill man ha ett ökat stöd. Särskilt gäller detta för gränserna mellan IG och G och mellan VG och MVG.

*Ibland tycker jag att de här exemplen är så tydliga MVG:n, förstår du... Att de väljer ut väldigt tydliga exempel som är självklara MVG:n, de är oftast inga problem att sätta, utan det är de här som är litet otydliga. Som inte är bra, de är inte rakt igenom bra i alla aspekter men de kanske har någon väldigt stark aspekt. Det är ju det svåra och där är man ju förstås alltid färgad som lärare då man läser en elevs uppsats, är det en elev som brukar skriva eller som har gjort det så läser man ju det mer eller mindre välvilligt. (Lärare En, BF)*

## *Skevheter i bedömningen*

I det nationella provet i svenska B finns en skillnad mellan vissa uppgifters formulering och bedömningsanvisningarna, har en lärare uppmärksammat:

*För ett MVG på många av de här texterna, talar man om att "resonemanget har ett samhällsperspektiv och innehåller tänkvärda synpunkter". (...) Och i många av de här uppgifternas MVG-kriterier ingår det här med samhällsperspektiv. Eleven har inte i uppgiftsformuleringen fått veta att han ska anslå ett samhällsperspektiv! (...) Ja, man kan ju... anlägga ett moraliskt perspektiv, ett filosofiskt, ett rätt allmängiltigt perspektiv... som inte är personligt. Men vad menar man då... jag kan förstå att en text lyfter om den anlägger ett perspektiv. (...) Här ska anläggas ett perspektiv oavsett vad det vore... ja, som man inte har fått reda på i uppgiften. (Lärare Sv, NV)*

I engelska A menar två lärare att det finns en risk att man som bedömare har en högre tolerans för svensk brytning än för brytning på andra språk i talad engelska och för typiskt svenska språkfel i skriven engelska. En lärare (MP) tar upp att en sådan skevhet rent av kan finnas inbyggd i Skolverkets material:

*Vi hade en diskussion min amerikanska kollega och jag som var väldigt intressant, för hon högg lite grand på exemplen på den talade delen*



*på A-nivån, där någon av dem som hade gjort ...bedömt exemplen pekade på att den här eleven talade med en spansk brytning. Och det var intressant för att hon tyckte inte att det påverkade på något sätt, utan konstaterade lätt att alla svenskar pratar med en svensk brytning. Och det är ju väldigt illa om det är så, att det finns en skevhet där, att de som gör de här, som sätter normerna för vad som är VG och vad som är G och gör exemplen och väljer ut osv, att de ser lite med svenska ögon på engelskan.*

## *Medbedömning*

På vissa skolor och program är medbedömning av de nationella proven i svenska B och engelska A regel – särskilt i svenska B, där drygt hälften av lärarna har uppgivit i enkätstudien att de som regel rättar varandras prov, i engelska A är det en dryg tredjedel som gör det som regel. Något fler lärare på studieförberedande program samarbetar som regel med kolleger kring bedömningen av de nationella proven.

På en skola är medbedömning ”obligatoriskt” i svenska B, medan lärarna på en annan skola själva ser till att organisera diskussionsmöten och medbedömare. På andra håll organiserar lärarna möten kring bedömningen av de nationella proven för dem som är intresserade. Samarbete kring bedömning sker främst inom ramen för ett program eller för likartade program. Den viktigaste funktionen som medbedömningen fyller ur likvärdighetssynpunkt är naturligtvis att den bidrar till att lärarnas bedömningar blir mera lika.

*(...) det som vi gör då är ju faktiskt det att vi bestämmer var ribban skall vara någonstans. Om man då har...du kanske har en hel hög med... som ligger mellan IG och G, och får man då hjälp med en uppgift och säger ”jo, det här är ett G”, då åker ju resten med automatiskt! Så oftast är ju ribban vi bestämmer i olika sammanhang, ”är det här ett MVG eller är det inte och varför är det det”... är det ett MVG, då har vi ett gäng till, då kanske vi läser dem och tittar ”Jaha, men då är det och det inte det” och så vidare, så att... det är oftast så... (Lärare Sv, SP och BF)*

Men medbedömningen ger också en pedagogisk diskussion, som kan leda till en större samsyn och jämnare kvalitet på undervisningen, då lärarna gemensamt gör en djupare analys av ämnet och av kvaliteter i elevernas arbeten:

*Jag tycker att NP främjar samarbetet mellan svensklärarna och är positivt av det skälet. Det måste ju samordnas praktiskt och schemamässigt, men sen har vi också tittat på uppgifterna tillsammans, t.ex. A-uppgiften och diskuterat vilken vi skulle välja till y-eleverna. När uppsatserna*

*ska bedömas, så byter vi mellan programmen. Först läser man sina egna elevers uppsatser, och sen skickar man vidare till en medbedömare. Då anger man inte hur man själv har bedömt, utan kollegans bedömning ska vara oberoende. Oftast hamnar man på samma betyg. (...) det finns nog en skillnad när det gäller vad man tittar på. Jag tittar främst på att de har förstått uppgiften, att de får ner sina tankar och att det finns någon sorts logik i det hela. Kollegan på SP tittar mycket mera på det språkliga, på språkriktighet och disposition. Jag uppskattar när uppsatser har en viss snits – jag hade t.ex. gärna velat sätta MVG på en djärv uppsats, där eleven hade vågat sig på att använda en ovanlig meningsbyggnad. (Lärare Sv, BP)*

De lärare i studien som inte deltar i organiserat samarbete kring bedömning av de nationella proven, konsulterar varandra om enskilda prov, där de känner sig osäkra om bedömningen. Det är framför allt för delprovet Writing i engelska och svenskans "B-uppgift" (den långa skrivuppgiften) som lärarna vänder sig till varandra för att få stöd i bedömningen. Flera lärare berättar att samarbetet kring bedömningen av nationella prov var större tidigare – nu finns inte tiden på samma sätt för att läsa andras uppsatser eller delta i långa konferenser.

## Betyg

Synen på betygsättningen skiljer sig bland de lärare i svenska och engelska som ingår i studien – det gäller såväl vilka underlag man har för betygsättningen och vilka måttstockar man använder för att värdera dem som hur systematiskt eller formellt man går tillväga. Några lärare arbetar strikt efter styrdokumentet och andra låter den egna lärarerfarenheten spela en stor roll i betygsättningen. Likaså används det nationella provet på olika sätt av olika lärare i betygsättningen. Generellt märks, som nämnts, en större processorientering hos lärarna i svenska B och engelska A än hos matematiklärarna när det gäller bedömning. Det innebär att elevernas kunskaper utvärderas med en mångfald olika metoder och på flera håll ger lärarna kontinuerligt utförlig feedback till sina elever, med avsikten att de ska utvecklas vidare. Två lärare i studien (sv B, MP och eng A, BF) gav, som vi såg, eleverna chansen att förbättra sina arbeten och få dem bedömda på nytt.

## *Regelrätta prov eller bedömning integrerad i undervisning?*

Regelrätta prov är inte alls lika vanligt i svenska B och engelska A som i matematik A, även om det skiljer mellan skolor och program – i engelska på SP och NV på en skola utgörs stommen i det underlag som eleverna

betyg sätts på, av gemensamma salsskrivningar med det enda syftet att mäta elevernas kunskaper. Till skillnad från mera processorienterade bedömningsformer, som fyller det dubbla syftet att mäta elevernas kunskap och att vara ett stöd i utvecklingen, får eleverna oftast inte behålla dessa skrivningar, utan måste lämna dem ifrån sig när de har tagit del av sitt resultat- detta för att proven ska kunna återanvändas. Ett mönster tycks vara att lärare, som undervisar grupper av elever som är starkt betygsorienterade och där många elever aspirerar på höga betyg, i högre grad grundar sin betygsättning på skriftliga underlag och att bedömningen av dessa fokuserar slutprodukten. En lärare (Sv NV) berättar att han alltid skiljer mellan betygsgrundande bedömning och bedömning som görs i syfte att hjälpa eleverna att utvecklas. Eleverna ska veta vilka delar av deras arbete som kommer att utgöra betygsunderlag. Läraren kan då ge eleverna en uppgift som bedöms, kommenteras och betygssätts enbart i pedagogiskt syfte. När eleverna har analyserat sin lösning i förhållande till lärarens respons och eventuellt diskuterat den med honom, kan en liknande uppgift ges som har ett renodlat syfte att utgöra grund för betygsättning.

I svenska B är litteraturhistoria ett område där man ofta prövar elevernas kunskaper med hjälp av prov – möjligen då det nationella provet inte omfattar litteraturhistoria och lärarna vill ha åtminstone ett underlag som är jämförbart för alla elever även inom detta område. I engelska förekommer ofta mindre prov, eller läxprov på glosor och grammatik (framför allt på yrkesförberedande program). Det finns också lärare i studien som inte använder några prov i traditionell mening utöver det nationella. De grundar sin betygsättning på olika slags arbetsuppgifter som eleverna genomför och på basis av framför allt informella bedömningar som lärarna gör av elevernas språkliga förmåga i deras skrivande och i olika situationer i klassrummet.

Samtliga intervjuade lärare i svenska B och engelska A refererar till att ämnena består av olika moment – läsa, skriva och tala, som är färdigheter som eleverna ska utveckla i båda ämnena och därutöver litteraturhistoria som är en del av svenska B, samt (vilket bara nämns av en lärare) realia som ingår i engelska A. Några lärare beskriver hur de utifrån kursplanen och betygskriterierna, och ibland också med viss vägledning av vad som tas upp i de nationella proven, planerar vilka uppgifter som kursen ska innehålla för att eleverna ska nå kunskapsmålen och samtidigt producera underlag för lärarens bedömning av deras måluppfyllelse. Flera lärare både i svenska och i engelska betonar att elevernas kunskaper ska utvärderas med allsidiga uppgifter. Det ger dels en mera sammansatt bild av kunskaperna, dels är det rättvist, eftersom olika elever föredrar olika uttryckssätt (lärare BF och SP).

Några lärare i olika program hänvisar till lokala kursplaner där de olika kunskapsområdena har konkretiserats i arbetsmoment – anvisningar om vad eleverna ska göra inom respektive område. För andra lärare tycks valet

av uppgifter ske utifrån en i lång lärarerfarenhet grundad uppfattning om dessa färdigheter som en självklar bas i ämnet. De lärare som explicit hänvisar till styrdokumentet när det gäller utformningen av kursen, gör det också när det gäller hur de ska värdera nivån i elevernas kunskaper när det gäller t.ex. läsning eller skrivning, medan lärare som inte gör sådana referenser hänvisar till sin egen erfarenhet också när det gäller bedömningskriterier. Här finns ett mönster, där de som betonar erfarenheten och någon form av lokal konsensus som instrument för bedömningen är lärare med lång tid i yrket, och de som säger sig arbeta systematiskt utifrån styrdokumentet (i de flesta fall) är lärare med nyare utbildning.

### *Konkreta underlag i betygsättningen*

Vad är det då mer konkret för slags underlag som används för betygsättningen av eleverna i engelska A och svenska B?

- Det nationella provet är naturligtvis ett underlag, men i svenska B gör eleverna på en av skolorna i studien bara en del av det nationella provet – B-delen. Skälet är att lärarna på skolan anser att svenska B-kursen så som de har utformat den innehåller så många moment där eleverna får visa sin förmåga att läsa och producera utredande text och sin förmåga till förberett tal, att de övriga delarna av det nationella provet inte behövs.
- Bokredovisningar är mycket vanliga både i svenska B och engelska A och utformas på många olika sätt. Ofta får eleverna i uppgift att analysera böckerna ur flera olika perspektiv – exempelvis litterärt, historiskt, språkligt eller i relation till samtiden, och redovisningsformen kan vara både skriftlig och muntlig. Vilket eller vilka perspektiv som ska anläggas varierar mellan olika kontexter, troligen beroende både på elevgrupp och på lärare. Sammansatta uppgifter kan ge underlag för att bedöma elevernas kunskaper i flera kunskapsområden eller aspekter av ämnet.
- Större lokala prov, liknande de nationella används både i svenska och engelska på ett par håll och likaså mindre prov som korresponderar mot någon del i det nationella provet, t.ex. hörövningar och lucktest i engelskan.
- Muntligt framförande används både i svenska B och engelska A, och uppgifternas svårighetsgrad varierar stort, framför allt mellan olika program. Till de mer avancerade hör "retoriskt förberedda föreläsningar" (SP och NV), ibland i kombination med redovisning av ett specifikt ämnesinnehåll – som en "pedagogisk lektion om modernismen" (NV). Exempel på enklare taluppgifter är presentation av en nobelpristagare, eller en beskrivning av hur man bygger en friggebod (BP). Också talsituationen anpassas till elevgrupperna. I engelska A är gruppdiskussioner ett vanligt sätt att utvärdera elevernas muntliga förmåga.
- Läxförhör med glosor, översättningsövningar och grammatik är vanligt i engelska A.

- Uppsatser av olika slag skrivs i båda ämnena. Exempelvis ingår en omfattande "fackuppsats" i svenska B i en BF-klass.
- Autentiska skrivuppgifter, som att skriva en debattartikel till en tidning (svenska B, SP).

När det gäller hur elevernas kunskap i olika aspekter av ämnet vikts i betygsättningen i förhållande till varandra, skiljer det mellan lärare. Två lärare i studien berättar explicit att de värderar elevernas kunskaper i olika kunskapsområden eller aspekter av ämnet olika i betygsättningen. En lärare i engelska (MP) menar att han, med stöd i kursplanen, lägger störst vikt vid elevernas förmåga att kommunicera och mindre vikt vid språkriktighet, t.ex. stavning och meningsbyggnad. En lärare i svenska, menade att han baserade betyget i första hand på elevernas språkliga förmåga och i andra hand deras kunskaper om litteratur.

### *Vad spelar mer in i betygsättningen?*

En fråga, där de intervjuade lärarna är splittrade, gäller hur elevernas närvaro ska hanteras i betygsättningen – ska den räknas som en faktor eller ej? Även om gymnasieförordningen är tydlig, betyget ska enbart gälla hur eleven uppfyller kursmålen, inte beteende, så är frågan komplicerad i förhållande till svenska och engelska. De flesta har den inställningen att man måste ta hänsyn till elevernas närvaro i betyget i svenska och engelska, eftersom dessa är färdighets- och kommunikationsämnen: Det är när eleverna deltar i diskussioner och samtalar med läraren och klasskamraterna som de visar sin förmåga att använda språket för att kommunicera om olika saker och i olika sammanhang. Om eleverna inte kommer får läraren inte tillräckligt underlag för att bedöma eleven i förhållande till samtliga av kursens mål. Mindre komplicerad framstår då frågan om man kan väga in ordning i betyget – men det tycks inte vara helt ovanligt i gymnasieskolan – det finns lärare i studien som talar öppet om att de gör det, trots att det uppenbart strider mot reglerna.

På en skola blir eleverna inte godkända om de har mer än 25 % frånvaro. På denna skola, där för övrigt frånvaron är mycket hög, har man "löst" dilemmat genom att i de lokala betygskriterierna skriva in att "eleven ska ha deltagit i vissa moment". Det gör det också möjligt för lärarna att kräva att eleverna gör alla uppgifter. Därför har man för svenska B-kursen gjort en blankett, där alla uppgifter och moment i kursen finns angivna, och denna blankett används för att följa upp att varje elev har fullföljt alla moment – eller måste komplettera. Frånvaro dokumenteras noga och kan också dra ner en elevs betyg – liksom för sent inlämnade uppgifter. Här används alltså beteendekriterier i bedömningen av eleverna, och lärarna legitimerar denna praktik genom de lokala betygskriterierna som beskriver vad eleverna ska göra snarare än vad de ska kunna.

På en tredje skola har lärarna – åtminstone på vissa delar av skolan – fått

tydliga signaler från skollädaingen att närvaro inte får vägas in i betyget. En lärare (Sv SP) berättar att hon finner det mycket problematiskt att stå utan medel/sanktioner av krav på närvaro. Frånvaron är mycket stor och de elever som mest behöver undervisningen för att klara kursens mål kommer bara sporadiskt. Några kommer heller inte att kunna få betyg pga. bristande underlag, men för att det inte ska bli fler har läraren känt sig tvingad att alltmer gå över till skriftliga uppgifter för att få betygsunderlag. I denna situation låter läraren ändå frånvaron få viss betydelse för betyget.

*Om det är någon som har varit mycket frånvarande mycket, drar ner så att säga då betyget därför att de har liksom inte visat fullt ut... Och samtidigt, de som då har varit där och varit med i debatter och analyser och allting sådant, de kan ju få en bonus för att de är... med i klassrummet då.*

För ett par lärare i engelska (BF och MP) på samma skola är det självklart att frånvaron räknas in i betyget – just med hänsyn till att engelska är ett kommunikativt ämne. Att eleven kan visa att hon eller han har de kunskaper som fordras för ett visst betyg räcker inte, om eleven har haft stor frånvaro:

*Kursen innehåller ju vissa moment. Det är ju inte bara att man kommer och hämtar av för att visa att man talar och läser och skriver tillräckligt bra, så att säga. För då får man väl göra en särskild prövning, om det är det sättet man vill läsa på. (Lärare En, MP)*

Det finns också lärare som själva uttrycker också en kluven inställning i frågan. En lärare (sv och en), säger bestämt att han inte låter betyget påverkas av frånvaro eller t.ex. för sent inkomna inlämningsuppgifter. Samtidigt berättar han att god närvaro och gott uppförande kan hindra dem av hans elever som inte når målen från att få IG:

*(...) om elever bara sköter sig ska det mycket till för att jag ska sätta IG. Men däremot om de skolkar mycket och så där. Och liksom inte ens försöker då. Då kan det hända att jag sätter det.*

### *Det nationella provets betydelse som betygsunderlag*

Liksom i matematik A används de nationella proven i engelska A och svenska B på olika sätt i betygsättningen, och olika lärare framhåller olika funktioner hos provet som viktigast. Under intervjun är det dock flera lärare, i såväl engelska som svenska, som inte spontant nämner det nationella provet som en del av betygsunderlaget eller i betygsättningsprocessen. Vanligast är att lärarna, både i engelska A och svenska B, talar om det natio-

nella provet som en del av underlaget för bedömningen av enskilda elever. Två lärare (Sv och En på MP) – som visserligen också är mycket positiva till provens förmåga att ge en god bild av och goda verktyg för att värdera de enskilda elevernas kunskaper, menar å andra sidan att det nationella provet har sin absolut viktigaste funktion i att ”känna av grupper och hela program” och förhindra att lärare blir ”hemmablinda” när de sätter betyg på samma elevgrupper år efter år. En av dessa lärare framhåller att det nationella provet inte är ett examensprov. Eftersom enskilda elevers prestation på provet är sårbar för tillfälligheter, måste man ha flera underlag. Denna inställning – att det nationella provet är ett bland flera underlag – och att elevernas betyg kan avvika både uppåt och nedåt i förhållande till provbetyget, uttrycker flera lärare. Men även om det nationella provet inte i princip värderas högre andra, så kan det få en hög dignitet på grund av att det är stort och tar mycket tid i kursen, både att förbereda och att genomföra.

Ett annat sätt att förhålla sig till det nationella provet som stöd för betygsättningen känns också igen från matematiken – att använda det som verifikation av den egna betygsättningen. Det innebär att läraren betraktar den bedömning som hon/han gör på basis av alla andra tillgängliga betygsunderlag som finns på eleverna som den egentliga bedömningen. Det betyg som denna bedömning resulterar i jämförs sedan med betygen på det nationella provets delprov, och kan i osäkra fall hjälpa läraren att fatta beslut om att sätta det högre eller lägre betyget.

Det nationella provet används också som en form av styrdokument – bedömningsanvisningarna och de bedömda elevexemplen ger lärarna en uppfattning om hur de kvaliteter som beskrivs i betygsriterierna kan identifieras i elevernas arbeten och var nivån för olika betyg ska ligga. Särskilt beskriver lärare att bedömningskonferenser kring de nationella proven och att arbeta med medbedömning av uppsatser som kollegers elever skrivit, har varit mycket befrämjande för att utveckla en ”inre bedömningsmall” och dessutom att kalibrera sin bedömning i förhållande till kollegerna (Lärare i svenska B på BF på två skolor och på BP på en tredje av skolorna).

En lärare i engelska A menar att hon tillmäter det nationella provet stor betydelse som underlag för betygsättningen, trots att hon egentligen inte gillar dess inriktning, eftersom betygsprofilen på skolan är sådan att lärarna behöver kunna legitimera betygsättningen i förhållande till en nationell standard både inför eleverna, som ofta misstänker att kraven för betygen är hårdare på denna skola än andra, och inför samhället, som kan misstänka att skolan gynnar sina elever betygmässigt, eftersom nästan alla elever får MVG.

En tydlig skillnad finns mellan studiens lärare i matematik A och framför allt engelska A, när det gäller hur de resonerar om det nationella provet i relation till enskilda elevers betyg. Lärarna i svenska B intar en mellanställning. En mycket vanlig inställning bland matematiklärarna var att det nationella provet inte kan sänka, bara höja betyget, eftersom:



- eleverna i det nationella provet fick en extra chans att visa kunskaper som de tidigare inte visat
- ett provbetyg som är lägre än det betyg som läraren skulle ha satt utan provet tolkas som ett utslag av att eleven inte fullt ut kunnat visa sin kunskap just vid provtillfället
- ett provbetyg som är högre än det som läraren skulle ha satt tolkas som mera riktigt än lärarens betyg och visar att läraren underskattat elevens kunskaper eller varit ”för snål”.

På samma sätt resonerar två svensklärare (NV och BF/SP), som menar att eleverna visserligen kan ha tur eller otur på det nationella provet, men de kan ju inte prestera över sin egen kunskapsnivå. Bland engelsklärarna är ett vanligare sätt att resonera att ”eleverna ska inte tro att de kan få ett VG eller MVG i betyg, bara för att de hade det på det nationella provet! Kursen innehåller så mycket mer än vad som mäts i det nationella provet, och eleven kan ha haft tur med uppgifterna. För att få ett bra betyg i kursen måste man ha deltagit i alla moment.”

Resultatet från enkätstudien visar att lärarna i svenska B nästan aldrig låter ett sämre provresultat än förväntat sänka en elevs kursbetyg. Det är dock inte helt ovanligt i engelska A, även om det är vanligare att höja efter ett högre provresultat än förväntat. I svenska B är det vanligare att elever på studieförberedande program får ett högre kurs- än provbetyg.

Fler engelsk- än svensklärare anser att det nationella provet är något eller mycket viktigare än andra prov vid betygsättning, enligt enkäten och lärare på studieförberedande program tycker att det är viktigare som betygsunderlag än lärare på yrkesförberedande program.

## *Olika modeller för betygsättning*

Hur bestämmer då lärarna värdet av de olika betygsunderlagen och vilket betyg de tillsammans ska generera för en enskild elev?

Ofta sätter lärarna betyg på de uppgifter som eleverna gör i olika moment. Betygen – G, VG, MVG – kompletteras nästan alltid med ett eller flera plus- eller minustecken. Om det är ett prov som eleverna får poäng på, kan lärarna sätta ut hur många poäng eleven fick och vart betygsgränserna eller medeltalet låg. Ett par lärare berättar dock att de ibland avstår från att sätta betyg på uppgifter – istället sparar de arbetena eller noteringar, som de använder i betygssamtal med eleven. Det vanliga är att lärarna har en ganska utförlig dokumentation, men en lärare har mycket litet nedskrivet om varje elev.

Bedömningen av de enskilda underlagen utöver de nationella proven innehåller ett ganska stort mått av subjektivitet – lärarna bestämmer själva vad de anser vara en rimlig nivå för olika betyg på en uppgift. Ofta finns dock ett genomtänkt resonemang bakom, relaterat till en egenhändigt kom-



ponerad norm av nationella och lokala betygskriterier, nationella prov och samtal med kolleger.

Värre är det när lärarna ska väga ihop de olika underlagen till ett samlat betyg för eleven. Olika delar är olika viktiga, prov som eleven gjort i slutet ses av vissa lärare som viktigare än dem i början, olika uppgifter är olika omfattande, vissa mäter flera kriterier etc. etc. Både erfarna och yngre lärare beskriver betygssättningen som en komplicerad och oexakt process.

*Nej, man skulle gärna vilja ha så där att man knappa in på datan, så här blev det... Det går ju inte. Alltså jag har inte kommit på ett system... Jag försöker, försöker och sitter med de här poängen, som jag har på mina olika saker och ser på och går in genom olika (Lärare Sv, BF, arbetat i två år)*

*Nej, jag har suttit nu och räknat... adderat poäng litet grand (...) Då fick jag fram vinnare. (...) då är inte alla bokredovisningar till exempel inte med i det... utan dem satte jag när jag fått med de här poängen här. Då satte jag dit de här bokstavsbetygen under där för att se hur det såg ut, och jag tyckte att jag fick en litet klarare bild av det. Men ibland så känns det litet hemmagjort detta. Men var och en av oss använder sitt eget lilla system! (Lärare Eng SP, arbetat i cirka 25 år)*

Förvånande är det kanske då att flera lärare tycker att det är ganska oproblemiskt att sätta betyg – åtminstone på flertalet elever. Vissa lärare litar starkt på sin känsla i betygssättningen:

*I: Och när du skall göra en värdering av alla de här underlagen som du har, så säger du att i många fall där det inte liksom är fråga om gränsfall, så har det här på något sätt ackumulerats under... så att man har ett intuitivt omdöme och egentligen är...*

*L: Jag behöver inte gå tillbaka och titta på något, jag vet att det här är solklart det ena eller det andra. Men det... jag har ju... jag har ju elever som [är svårare att betygssätta] också. (Lärare Eng, NV)*

En iakttagelse möjlig att göra från studien, om än ej möjlig att generalisera, är att elever vars lärare har oklara bedömningskriterier visar en misstro mot objektiviteten i bedömningen. Bland elever i två sådana grupper förekommer uttrycken "MVG-barn" och "VG-barn", som syftar på att betyget betecknar en (av läraren tillskriven?) egenskap hos eleven, snarare än elevens kunskapsnivå i ett ämne.

## Sammanfattning

Elevernas förhållande till svenska och engelska som skolämnen skilde sig mellan studie- och yrkesförberedande program, men också mellan skolorna i studien. Tydligast var skillnaden i svenska B, som hade en låg status framför allt på byggprogrammet, men ganska hög i NV.

Medan elever i studieförberedande program ofta generellt motiverades i sina studier av strävan efter höga betyg, var det också flera elever där som berättade hur kunskaper i svenska och engelska kunde tas i bruk i andra ämnen och i fortsatta studier. Några elever uttryckte en uppskattning för svenskämnet som bildande och personlighetsutvecklande, och bland dessa fanns också elever från BF. Bland eleverna på BP däremot hade svenskämnet en påfallande låg status. Eleverna på BP uttryckte generellt en inställning till kärnämnen som något som man måste passera med godkänt resultat för att nå en fullständig yrkesexamen. Genusnormer i olika samhällsklasser och yrkessfärer tycks ha betydelse för elevernas förhållningssätt till svenskan och engelskan. Flickorna uttryckte generellt en mera positiv och engagerad attityd till kurserna i engelska A och svenska B, men skillnaden var störst på yrkesförberedande program.

Skillnader i ämnens status och villkor kunde också iaktas mellan skolor. På en skola med en historia som läroverk värderades svenskan och engelskan traditionellt högt, medan en svensklärare på en ung gymnasieskola på landsbygden upplevde att det omgivande samhällets traditioner och attityd till teoretisk kunskap utgjorde ett hinder för att lansera svenska som ett meningsfullt ämne för eleverna.

Som en följd av skilda förutsättningar gestaltades kurserna i svenska B och engelska A på mycket olika sätt i de program och skolor som besöktes. Lärare som undervisade både i yrkes- och studieförberedande program, beskrev stora skillnader i hur de valde stoff och lade upp kurserna i de olika programmen. I yrkesförberedande program ägnades stort utrymme åt grundläggande språkfärdighetsträning och läsförståelse. Litteraturkunskap betonades mindre och man använde ofta enkla och korta litterära texter, eller utdrag från en antologi anpassad till program där elevernas motivation och förkunskaper ligger på en förhållandevis låg nivå.

I de studieförberedande programmen ägnades mer tid åt litteratur och eleverna läste hela verk och lärde sig att analysera och själva producera många olika slags texter. I de studieförberedande programmen var det också vanligt att eleverna fick planera och hålla olika slags föredrag och lektioner, som de fick utförlig feedback på.

Liksom när det gäller matematik A är det emellertid också viktigt att här påpeka att skillnaderna i kursernas gestaltning inte på ett enkelt sätt kan hänföras till distinktionen mellan yrkes- och studieförberedande program. Lokala och individuella förhållanden hade stor betydelse för undervisningens

utformning och för nivån på kurserna. En lärare påpekade också att skillnaden mellan exempelvis SP och BF har minskat kraftigt de senaste åren, då eleverna på SP finner allt större svårigheter i att ta del av längre texter.

Det nationella provet i svenska B beskrevs av lärare i studien som en spegling av svensk bildningskultur och därmed som mera i linje med de kulturella och språkliga referensramarna hos elever med svenskspråkig bakgrund och högutbildade föräldrar. Ur elevernas synpunkt föreföll provet också tilltala flickor mer än pojkar. När det gäller det nationella provet i engelska A förekom kritik mot ämnesvalet i skrivuppgiften – det fanns både lärare och elever som menade att elever med specialkunskaper om ämnet gynnades och ett par lärare påpekade att elever på studieförberedande program hade en fördel av att de läst om ämnet i en annan kurs. Det fanns olika meningar om huruvida det nationella provet i engelska A gynnade eller missgynnade elever med utländsk bakgrund.

I vilken utsträckning som lärarna i studien ägnade tid åt att förbereda eleverna för de nationella proven i svenska B och engelska A varierade stort – från att en stor del av lektionstiden ägnades åt individuell vägledning, genomgång av tidigare prov, diskussion av bedömda elevlösningar, lyssningsövningar etc. till inga förberedelser alls. Det nationella provet i svenska B bygger på att elever och lärare arbetar med texthäftet gemensamt perioden före skrivningsdagen och elever i klasser där så inte hade skett (i samtliga fall var detta på yrkesförberedande program), hade antingen inte läst alla texter eller hade inte förstått vissa texter.

Villkoren för genomförandet av de nationella proven i engelska A och svenska B varierade, både mellan och inom program och skolor, såväl när det gällde arbetsro som tillgång till hjälp och möjlighet till anpassning.

Lärarna i svenska B och engelska A utgick i sin betygsättning oftast från en mängd underlag av olika slag, såväl texter och olika slags arbeten och inlämningsuppgifter som prov och läxprov på specifika avsnitt. Tillvägagångssättet varierade vad gällde att väga samman alla underlag och komma fram till ett beslut om vilket betyg eleverna skulle ha. Det nationella provet användes på olika sätt i betygsättningen – vissa såg det främst som vägledande för vad som ska värderas i betyget och som en konkretion av betygsriterierna, andra som mycket tungt vägande för de enskilda elevernas betyg.

## *5. Rektors roll och lärares samarbete*

Vad görs centralt på de olika skolorna och enheterna för att säkra likvärdigheten i betygsättningen? Vilken roll spelar rektor, lärares samarbete och skolans inre organisation?

## Rektors roll

Rektorerna i studien har ingen aktiv del i de delar av processen som är direkt kopplade till likvärdighet – som att utfärda direktiv om, eller ta initiativ till att samordna, hur eleverna ska förberedas för de nationella proven, vad som ska gälla för att man ska göra särskilda anpassningar av proven för olika elever<sup>9</sup>, eller hur lärarna ska samverka i bedömningen av proven. Snarare är ämnesgruppen, i den mån det finns en fungerande sådan som möts regelbundet, det forum där den här typen av frågor diskuteras och beslutas – det är då fråga om att komma överens om en rutin, snarare än om att fatta formella beslut. På de enheter där samarbetet i ämnet endast sker informellt saknas tydliga, gemensamma rutiner kring t.ex. förberedelser, anpassning och bedömning. Rektorerna på dessa enheter hänvisar till att lärarna har varit med om att genomföra de nationella proven så många gånger, att de vet hur det ska skötas – lärarna själva har ”rutin” att hantera de nationella proven. Rektorernas roll i samband med de nationella proven är att ta ansvar för de administrativa delarna – lokalbokning, vaktschema, att proven buntas och kommer ut i skrivningslokalerna och att de hanteras på ett säkert sätt fram till dess att eleverna ska skriva.

När det gäller i vilken mån resultaten på de nationella proven följs upp på central nivå och vad de används till, skiljer det sig mellan olika enheter. Två rektorer tillmäter de nationella proven en mycket stor vikt, dels som ett mått på de egna elevernas allmänna kunskapsnivå, dels som referenspunkt för de egna lärarnas betygsättning och som ett instrument för rättvisa och jämförbara betyg i landet. En av dessa rektorer analyserar resultaten av de nationella proven i relation till kursbetygen på klassnivå, i de alla kurser där betygen finns, och dessutom i relation till samma klassers betyg i övriga ämnen för att få en bild av kvaliteten i betygsättningen. I matematik använder lärarna också klassernas genomsnittliga provresultat för att kalibrera den egna betygsättningen. Den andre rektorn gör inte själv någon sådan analys – däremot gör lärarna det själva för att kontrollera (och legitimera) sin betygsättning. Båda rektorerna jämför dessutom den egna skolans resultat med statistik på nationell nivå för att veta hur de egna elevernas resultat och den egna betygsättningen förhåller sig till andra skolor.

Två rektorer gör ingenting alls vid provresultaten – i ett fall samlas de inte alls in och i ett fall läggs de ”på hög”. Övriga rektorer samlar in och

---

9) När det gäller vilka elever som har rätt till anpassade prov, hänvisar ett par rektorer dock till tester som görs av eleverna när de börjar på gymnasiet. I ett fall är det fråga om ett språktest, i ett annat om mer generell studieförmåga. Resultatet på testerna används för att identifiera vilka elever som behöver t.ex. språkligt eller specialpedagogiskt stöd och kan också motivera anpassningar av de nationella proven för vissa elever. På de skolor där man använder testen, finns dock inga enhetliga direktiv om hur de ska användas för beslut om anpassningar av de nationella proven, och rektorerna menar att det är de enskilda lärarna som avgör.

tittar på resultaten för att skapa sig en bild av ”hur det gick” för eleverna, en av dessa med fokus på förhållandet mellan det antal IG-varningar som utfärdats till elever och antalet elever med IG på de nationella proven. Det förekommer att lärarna i ämnet gemensamt analyserar resultaten på de nationella proven och jämför med den egna betygsättningen och med andra skolor, trots att deras rektor inte gör det. Variationen är alltså stor när det gäller hur insatta rektorerna är i hur eleverna på deras skola har presterat på de nationella proven och hur betygen och betygsättningen på den egna skolan ser ut i jämförelse med andra skolor.

En rektor, som ser de nationella proven som ”oerhört viktiga” för en likvärdig betygsättning, menar att de mister sin funktion när de inte är styrande för betygsättningen, utan bara ska vara vägledande. Som det nu är, är det ganska meningslöst, menar han, eftersom ”man kan förhålla sig som man vill till dem ute på skolorna”.

Av lärare, är det hälften av lärarna i matematik A, och sju av tio lärare i engelska A och svenska B som inte diskuterar resultaten av det nationella provet med sin rektor eller skolläddning, enligt enkäten. Bara 7 % av lärarna i matematik A, 5 % av lärarna i engelska A och 3 % av lärarna i svenska B gör det som regel.

## Lärares samarbete

Kanske är det ändå lärarnas samarbete kring proven som har den mest konkreta betydelsen för likvärdigheten i bedömning. Vilka möjligheter finns på de olika skolorna och programmen för lärare att möta kolleger inom samma ämne och hur används dessa möjligheter?

Lärare på de aktuella kurser och program som studien fokuserade tycker generellt att man har goda möjligheter att samarbeta med sina kollegor om proven. Det visar enkätstudiens resultat, där nio av tio lärare i alla tre ämnen instämmer i detta. Ungefär halva gruppen uppger till och med att möjligheterna är mycket goda. Det är inte några stora skillnader mellan lärare inom olika program och kurser, men en tendens är ändå observerbar. Något fler lärare på yrkesförberedande program tycker sig ha små möjligheter till samverkan. Det är också något vanligare att lärare som undervisar i svenska B tycker sig ha sämre möjligheter att samverka om proven med sina kollegor.

De oftast ganska goda möjligheter till samverkan som de flesta lärarna alltså menar sig ha, motsvaras dock inte alltid av en så hög grad av samverkan i realiteten. När det gäller anpassning av de nationella proven, är det lärare i svenska B och engelska A på yrkesprogram som samverkar mest – två tredjedelar av dem diskuterar som regel anpassning med sina kolleger. I matematik A gör cirka hälften av lärarna det. Däremot är det i matematik A som man oftast har bedömningsseminarier kring de nationella proven –

fyra av tio lärare på studieförberedande och tre av tio på yrkesförberedande program har det som regel. I engelska och svenska är bedömningsseminarier något ovanligare, och bara var femte lärare som undervisar i svenska eller engelska på yrkesförberedande program har svarat att de som regel har bedömningsseminarier. Där är det å andra sidan betydligt vanligare att man rättar varandras prov, det har fyra av tio engelsk- och svensklärare svarat att de gör som regel, och i svenska på studieförberedande program så mycket som sex av tio. Det finns alltså skillnader mellan ämnena och programtyperna när det gäller vad samverkan är inriktad mot, men överlag kan man också se att det bara är ungefär hälften av lärarna som har uppgivit i enkätstudien att de samverkar kring användningen av de nationella proven ”som regel”. Ett betydligt vanligare svar när det gäller samverkan är att det sker ”ibland”.

Samverkan om provens bedömning sker främst informellt mellan ett par eller några ämneskolleger och diskussioner om vad man mäter och hur det man mäter svarar mot målen i kursplanerna är ovanliga.

## Samverkan med andra skolor kring betygsättning

Ingen av de rektorer som deltar i studien samverkar med rektorer på andra skolor kring betygsättningen, eller har initierat att lärarna ska göra det. Två rektorer berättar dock att lärare på program som de har ansvar för ingår i nätverk med lärare från andra skolor. I dessa nätverk är frågor om bedömning och betyg en del av vad som diskuteras. Dessa kontakter med kolleger kan vara nog så viktig för enskilda lärares betygsättning, men samarbetet sker alltså inte på en övergripande skolnivå. En rektor har däremot tidigare, inom ramen för en regional ämneslärarförening (inte i sin rektorsfunktion) engagerat sig i att undersöka och diskutera skillnaden i betygsättningen mellan skolor. På en skola sker ett samarbete kring kurser med ett par andra skolor. I detta samarbete ingår naturligtvis betygsättningen. Det är dock inte fråga om kurser som har nationella prov.

I enkätstudien framgår också att det är mycket, för att inte säga extremt ovanligt att samarbeta med andra skolor om provens användning. Enligt Skolverkets kvalitetsgranskning av betygen (2000) är det också ovanligt att man samverkar kring betygsättningen mellan skolor, och när det förekommer handlar det främst om att enskilda lärare ingår i nätverk med varandra. Endast i ett fåtal fall sker det på skolledares initiativ. Enligt samma rapport anser lärare, att skolornas konkurrens om elever inte skapar gynnsamma förutsättningar för samverkan.

## Skolans inre organisation

Även skolans inre organisation kan skapa mer eller mindre gynnsamma förutsättningar för samverkan runt proven. Skolorna som ingår i studien är organiserade efter olika modeller. De två stora skolorna i studien hade tidigare en organisationsmodell som byggde på att lärarna som undervisade i kärnämnen hade sin främsta bas för samverkan i ämnet. Detta innebär att:

- samverkan företrädesvis skedde mellan lärare inom samma ämne
- varje lärare undervisade på flera olika program och nivåer
- varje lärare mötte andra lärare som undervisar i samma kurser i såväl samma som andra program.

Särskilt utpräglad var denna samverkansmodell på en av skolorna. På denna skola har samarbetet i ämnet också, i högre utsträckning än på den andra skolan, överskridit gränsen mellan yrkes- och studieförberedande program, vilket bl.a. möjliggjorde mindre grupper för elever med stora svårigheter. Omorganisationen innebär att lärare istället skulle knytas till olika program.

Vid tiden för studiens genomförande arbetade de lärare som jag talade med i svenska, engelska och matematik fortfarande i flera program. Inom alla tre ämnena samverkade de på ett organiserat sätt med varandra för att bedömningen av de nationella proven och betygsättningen skulle ske likadant. I matematiken använde man exempelvis gemensamma prov och rättningsmallar, hade bedömningskonferenser efter det nationella provet och konsulterade varandra i betygsättningen – visserligen bara i fall där man var tveksam, å andra sidan hade alla lärare samma betygsunderlag att utgå ifrån, och man har haft samma standard för att bedöma proven. På motsvarande sätt såg lärarna i svenska till att få jämförbara betygsunderlag, genom att de använde en ”blankett”, som de utformat tillsammans och där de betygsgrundande uppgifter som ingick i kursen skulle noteras för varje elev. Efter det nationella provet i svenska B deltog alla lärare i medbedömning av skrivuppgift B, så att varje uppsats blev bedömd av två lärare (om dessa hade kommit fram till olika betyg, anlidades en tredje).

Den nya programorganisation där lärare ingår i programbaserade arbetslag betyder bl.a. enligt intervjuade lärare att tiden för samverkan om nationella prov och bedömning inom ämnet, t.ex. matematik, blir alltför knapp. Vid mötena går tiden istället åt att diskutera helt andra, kanske praktiska eller elevsociala frågor, och fokus förskjuts ifrån bedömningsaspekter inom ämnet/kursen. Lärarna på yrkesprogrammen tar också upp att basen för ämnesbaserat samarbete blir liten då antal lärare, som t.ex. inom matematik eller engelska är få, beroende på att högre kurser i ämnet inte är obligatoriska och att elevunderlaget är litet. Detta får konsekvenser för lärares samverkan om bedömning då pedagogiska diskussioner inom den programbaserade organisationen oftast får ske på informell basis.





## *6. Sammanfattning och diskussion*

En ambition i denna studie har varit att undersöka hur de nationella proven fungerar som stöd för en likvärdig betygsättning i gymnasiet. I detta avsnitt är det nu dags att sammanfatta, diskutera, och till del problematisera studiens resultat. Vad går att säga utifrån studien? Vilka konsekvenser får de ibland mycket skiftande villkor, på elev-, lärar- och skolnivå, som underliggert hanteringen och bedömningen av de nationella proven och betygsättningen av eleverna? Var finns svagheter i systemet och motsättningar som hotar likvärdigheten i betygsättningen?

## Undervisningen

Ett av studiens huvudresultat kan uttryckas som att elever ges olika, ibland mycket olika, förutsättningar att lära inom de olika program och kurser som studien avser. Sådillvida erbjuder olika skolor, program och klasser mycket skilda villkor för elevernas kunskapsutveckling i kärnämnen. I studien finns lärare som talar om de olika programmen som ”skilda världar”, en beskrivning som också används av Bergman-Claeson (2003) om de olika undervisningsmiljöerna på fordons-, samhälls- och naturvetenskapsprogrammet. Dessa skillnader leder till att kärnämneskurserna i praktiken läggs på helt olika nivåer i olika program och skolor, vilket i sin tur innebär att eleverna ges olika förutsättningar för att nå målen och utveckla kunskaper som motsvarar kraven för högre betyg.

### *Nivå*

När det gäller hur väl undervisningen i kurserna på de olika skolorna och programmen förbereder elever för de nationella proven, har vi sett att det finns en mycket stor variation. Det är t.ex. inte ovanligt att man begränsar kursen till ett visst betygsspann, beroende på vilken ambitionsnivå och vilka kunskapsmässiga förutsättningar som olika elevgrupper bedöms ha, och det kan leda till att elever som avviker från den norm som har styrt nivån – antingen det är ”uppåt” eller ”nedåt” – inte får rätt stöd och stimulans.

På de studieförberedande programmen anpassas innehållet och nivån i kurserna också till de kunskapskrav, som ställs av nästa kursnivå, av andra ämnen i programmet och ibland till och med av högre utbildning. I alla tre ämnena erbjuder läromedelsmarknaden olika läromedel till yrkes- och studieförberedande program. I matematik A erbjuds flera varianter anpassade till olika program och de skiljer sig åt, inte bara i inriktning, utan också i svårighetsgrad och abstraktionsnivå. Också i svenska och engelska finns läromedel av olika svårighetsgrad, men bara i två versioner. Dessa är dock i princip avsedda för de respektive programslagen – yrkes- och studieförberedande program.

Det finns lärare som menar att man inte kan tala om matematik A som samma kurs i t.ex. BP och NV. Om svenska och engelska fällt visserligen inga sådana direkta omdömen i intervjuerna, men de skillnader som framträder mellan kurserna i olika miljöer är i sig slående också i dessa ämnen. En studie som gjordes nyligen i svensk gymnasieskola bekräftar bilden:

*Mellan gymnasieprogrammen finns djupgående skillnader i undervisningens villkor, och man måste fråga sig i vilken mån svenska B på Fordonsprogrammet är ”samma kurs” som svenska B på Samhällsvetenskapsprogrammet eller Naturvetenskapsprogrammet. (ibid., s.7)*

## *Hjälpämnen*

De olika programmens sammansättning ger olika sammanhang för kärnämneskurserna och relationen mellan karaktärsämnen och kärnämnen kan se mycket olika ut i studie- och yrkesförberedande program. Kärnämnenas struktur och substans liknar betydligt mer de teoretiska karaktärsämnena i de studieförberedande programmen, än yrkesprogrammets företrädesvis praktiska karaktärsämneskurser. Därför är det rimligt att anta att karaktärsämnena i NV och SP bidrar på ett mera direkt sätt till begreppsutvecklingen i kärnämnen, samtidigt som de ger tillfälle till färdighetsträning och tillämpningar. Naturligtvis kan karaktärsämnena även i exempelvis BF eller BP stötta lärandet i kärnämnen – meningen är ju att kärnämneskurserna ska anpassas till programmets karaktär genom val av stoff och arbetssätt. Denna ”programinfärgning” ger pedagogiska fördelar som att underlätta för eleverna att få sammanhang i sina kunskaper och dra nytta av sina förkunskaper. Men de kunskaper som mäts i de nationella proven i exempelvis svenska och som fordras för högre betyg, är snarare av det slag som utvecklas genom *språkliga praktiker* som textläsning, skrivande och diskussion (inom t.ex. historia och filosofi) och hantering av abstrakta symbolsystem (inom t.ex. fysik) än genom hantverks- och erfarenhetsbaserat lärande.

## *Studievillkor*

Andra faktorer som påverkar elevernas möjligheter att utveckla de kunskaper som mäts i de nationella proven, och som varierar stort mellan de olika miljöer som har undersökts i studien, är mängden undervisning i kursen, gruppstorleken och elevernas möjlighet att få personlig vägledning och återkoppling av sina lärare. Naturligtvis har också lärarens ämnesdidaktiska och allmänt pedagogiska kompetens betydelse, men den har inte fokuserats i denna studie (se dock Skolverkets lägesrapport 2004, som bl.a. visar att var fjärde lärare i gymnasiet saknar lärarutbildning inom det ämne de undervisar i). Även kamraterna och klimatet i klassrummet har betydelse: I vilken mån det anses legitimt (är socialt accepterat) att visa intresse för studierna, vara aktivt engagerad i diskussioner på lektionerna och lägga ner mycket tid på läxor och provförberedelser, skiljer sig starkt mellan olika program, men också skolor och klasser. Möjligheten till arbetsro under lektionerna är också olika och en del av elevernas villkor för lärande i kursen. I klasser där de flesta är studiemotiverade skiljer det sig också ifråga om i vilken utsträckning eleverna hjälper varandra med läxor, uppgifter och provförberedelser, och i vilken mån man konkurrerar med varandra.

## Provet

### *Förberedelser*

Elevers möjlighet att förbereda sig inför proven ser mycket olika ut på olika skolor och program, och på vissa håll får eleverna knappt något stöd i sina förberedelser.

Variationen är stor mellan olika skolor och program när det gäller i vilken mån elever bereds möjlighet till aktiviteter som är direkt avsedda att förbereda dem för de nationella proven. Det kan t.ex. gälla att arbeta med gamla nationella prov, få individuell vägledning eller att arbeta med särskilda moment. I studien finns exempel på klasser som får klara förberedelserna helt på egen hand, och klasser där man i förväg noga har gått igenom hur proven är uppbyggda och hur de bedöms, och där eleverna har fått lösa gamla nationella prov, och fått respons på lösningarna från sin lärare. I engelska kan man t.ex. ha gått igenom olika lyssningsövningar. Det nationella provet i svenska B, som kan beskrivas som mer processinriktat, bygger på att eleverna förbereds genom att texthäftet bearbetas gemensamt, i den omfattning och på det sätt som läraren finner att elevgruppen behöver. Ändå finns det klasser i studien som inte alls har arbetat gemensamt med texthäftet. I en av klasserna fick inte ens alla elever tillgång till häftet innan provet.

### *Kursens tidsmässiga relation till det nationella provet*

På vissa skolor görs de nationella proven i svenska B och matematik A en annan termin än den då kursen avslutas, vilket strider mot direktiven. Förskjutningarna får konsekvenser för provresultatens jämförbarhet, och därmed för likvärdigheten i betygen. Förutom att mixtrandet med tidpunkten för de nationella provens genomförande i relation till kursslutet ger olika elever olika chanser, så påverkar det troligen betygens prediktiva värde.

Kurserna i de tre ämnena kan läggas ut på olika lång tid. Hur en kurs ska läggas ut tidsmässigt beslutas av rektor. Oftast lägger man ut kärnämneskurserna på fler terminer i de yrkesförberedande än i de studieförberedande programmen. De nationella proven i matematik A, svenska B och engelska A ges varje termin. Avsikten från statsmakterna är att eleverna ska göra proven i anslutning till att de avslutar kursen. Studien visar dock att det förekommer flera varianter på när, i förhållande till kurslut, som elever på olika program och skolor gör de nationella proven. Det är i matematik A och svenska B som avvikelserna har funnits bland studiens skolor.

- På NV på en skola görs det nationella provet i matematik A och B samma termin, med bara någon veckas mellanrum. Skälet är att A- och B-kursen inte är distinkt åtskilda, utan i viss mån integrerade, och att de moment

som behandlas i matematik A inte är helt färdiga när det nationella provet som ges i slutet av höstterminen kommer.

- På SP på en skola blev kursen i matematik A, som där är utlagd på två terminer, inte helt klar i tid för det nationella provet på våren. Detta är ett återkommande problem. Eleverna i klasser som inte är klara får inhämta återstoden av kursen på egen hand.
- På en skola, där matematik A är utlagd på fyra terminer i byggprogrammet, får eleverna möjlighet att göra det nationella provet under kursens gång – om de vill, redan den första terminen. Om eleverna då får godkänt betyg, kan de (informellt) avsluta A-kursen då och gå vidare till B-kursen. Betyget rapporteras dock inte i förrän i slutet av den fjärde terminen, och elever som vill förbättra sitt resultat tillåts att göra provet flera gånger fram till dess. Det nationella provet används alltså som en särskild prövning.
- På ett par skolor görs det nationella provet i svenska B på hösten, trots att kursen avslutas först på våren. Lärarna har motiverat detta med
  - 1) att man vill undvika att ha nationella provet i svenska B samma termin som i engelska A, då arbetsanhopningen annars blir för stor på våren för lärare som undervisar i båda kurserna,
  - 2) att provet ändå inte mäter litteraturkunskap/litteraturhistoria och genom att spara dessa delar och lägga det nationella provet redan i slutet av höstterminen, kan man få mera sammanhängande tid åt att arbeta med litteraturkunskap/litteraturhistoria,
  - 3) att det nationella provet kan fylla en diagnostisk funktion, genom att det presenterar lärare och elever med en bild av elevens starka och svaga sidor medan ännu en termin återstår för eleverna att ta igen missade kunskaper.

Det är uppenbart att elever som går i klasser, där det nationella provet i matematik A görs terminen efter att kursen har avslutats, har en fördel framför elever i klasser som tvingas göra provet innan de har hunnit igenom kursen. Dessa elever har både hunnit med hela kursen och fördjupat sina kunskaper under en termin, genom att läsa matematik B. Att elever tillåts göra det nationella provet flera gånger för att förbättra sitt resultat, strider mot reglerna, och elever som gör provet mer än en gång har givetvis fördel av det framför elever som bara får en chans. I svenska B är det mera osäkert hur det påverkar elevernas chanser på det nationella provet om de har läst hela kursen när de skriver provet, eller om de har litteraturkunskapen kvar.

När man låter elever som inte har genomgått hela kursen få godkänt betyg om de klarar det nationella provet, innebär det i praktiken att man använder det nationella provet som en "prövning". "Prövning" har elever rätt att få, som inte har fått betyg eller godkänt betyg i en kurs som ingår i deras individuella studieplan, och likaså personer som *inte* är elever i gymnasieskolan,

men önskar betyg i en kurs. De nationella proven är inte heller utformade som examensprov och uppfyller inte de krav som ställs på ett prov som ska mäta alla de kunskaper och aspekter på kunskaper som ingår i kursen.

## *Språk och kulturella referensramar*

I matematik A påverkas elevernas resultat på det nationella provet av deras läsförmåga och behärskning av det svenska språket. Elever med vissa kulturella erfarenheter och referensramar har lättare än andra elever att dra nytta av dem i de nationella proven – kanske särskilt i svenska B. Detta kan bero på såväl kursplanernas innehåll som på att de nationella proven representerar en ”monokulturell” tolkning av kursplanerna. Frågan om de nationella proven, särskilt i svenska, missgynnar en eller annan kategori av elever är oupplösligt förenad med frågor om lärarnas val av undervisningsstoff och hur de väljer att organisera och presentera detta för eleverna.

Hur väl stämmer de nationella proven med olika elevers språkliga och kulturella referensramar? Förutsätter proven några särskilda erfarenheter och kunskaper som inte ingår i kursen och missgynnas eller gynnas en eller annan elevgrupp som en följd av detta? Inget av de tre proven undgår helt kritik som handlar om att utformningen och innehållet ger olika elever olika goda förutsättningar att visa de kunskaper som provet är avsett att mäta. När det gäller det nationella provet i matematik A, gäller kritiken att *mängden text* utgör ett hinder för elever med läs- och skrivsvårigheter och elever med annat modersmål än svenska (och som saknar förtrogenhet med det svenska språket). Mot bakgrund av Basil Bernsteins (1973) forskning om språkliga koder i olika samhällsklasser, kan man mena att de krav som ställs i provet (åtminstone för de högre betygen) på eleverna, att de ska kunna föra och formulera generella och abstrakta resonemang, gynnar elever med medelklassbakgrund, eftersom de bygger på ett för medelklassen typiskt förhållande till språket. I den mån som det nationella provets betoning av förmågan att föra och presentera abstrakta resonemang är i linje med kursplanen, är det inte dock primärt provet som sådant som är diskriminerande. Problemet ur jämlikhetssynpunkt är då snarare kursens inriktning.

Om det nationella provet i svenska B påpekas i studien att det speglar ”svensk bildningskultur”, och att ”de tankemönster som genomsyrar de här texterna [i texthäftet] är typiskt västerländska”. Synpunkterna uttrycker en uppfattning att provet gynnar såväl elever med svensk bakgrund som elever från högt utbildade hem. Den muntliga uppgiften representerar en talsituation som för vissa elever känns van utifrån deras erfarenheter både i skolan och utanför, men som för andra ter sig främmande, visar studien, eftersom den är förknippad med en social position, som dessa elever inte identifierar sig med och sällan befinner sig i.

Utifrån det faktum att i stort sett alla de elever på byggprogrammet

som ingick i studien, trots det stora urvalet, valde samma uppgift på det nationella provet i svenska B och hade få kommentarer till texterna, medan elever på natur- och samhällsvetenskapligt program valde olika uppgifter och fann texterna intressanta, är det rimligt att anta att texterna appellerade mindre till elever på yrkes- än studieförberedande program. I de intervjuer som har gjorts framträder å andra sidan skillnaden mellan könen minst lika starkt – flickorna är överlag betydligt mera positivt inställda till texthäftet än pojkarna. Dessa skillnader mellan de kvinnliga och manliga eleverna i studien, finns också när det gäller allmänna vana av och intresse för att läsa litterära texter.

Engelskan drabbas i någon mån, men betydligt mindre, av samma kritik i studien som svensksprovet – att innehållet skulle gynna elever med viss bakgrund. Dock påpekas att valet av tema för skrivuppgiften ett år gynnade elever med specialkunskaper inom ett område. Uppgiften kunde visserligen lösas utan några särskilda faktakunskaper, men en förtrogenhet med ämnet och goda faktakunskaper skapar gynnsamma förutsättningar för att skapa en intressant och språkligt avancerad text, vilket både lärare och elever i studien uppmärksammade.

En annan fråga som restes av lärare i studien är i vilken mån provet mäter *allmän* läs- och skrivförmåga. Huruvida de nationella proven i svenska B och engelska A gynnar eller missgynnar olika grupper av elever, måste vidare relateras till kursmålen och vad som kan anses vara en legitim uttolkning av dem. Det är logiskt att elever med annat modersmål än svenska i allmänhet har mindre förtrogenhet med det svenska språket. I vilken utsträckning ska det nationella provet mäta förtrogenheten med just det *svenska* språket och den *svenska* kulturen? Frågan hänger samman med i vilken grad som kursmålen och betygskriterierna i svenska B är bundna till just svenskan och i vilken grad de mera generellt handlar om språklig förmåga och kunskaper om litteratur och kultur från olika delar av världen?

### *Att genomföra provet*

I vissa klasser som ingår i studien har eleverna tvingats att genomföra de nationella proven under kaotiska förhållanden, som ibland har inneburit att de mest grundläggande förutsättningarna för att kunna lösa vissa uppgifter inte har varit uppfyllda. I andra klasser har eleverna fått favörer, som går utanför det tillåtna. I några klasser får eleverna ingen hjälp alls under proven, medan elever i andra klasser nästan kan lirka svaret ur sina lärare – eller i alla fall få dem att verifiera lösningarna innan provet lämnas in. Sådan hjälp överskrider gränsen för vad som kan vara tillåtet, eftersom det påverkar det som provet mäter. När elever genomför de nationella proven under så olika villkor, blir resultaten naturligtvis inte jämförbara. En del av förklaringen till att lärare förhåller sig så olika till elever som signalerar



att de behöver hjälp kan vara att informationen om vad som är tillåtet inte framgår tillräckligt tydligt i Skolverkets instruktioner till lärarna.

När det gäller villkoren för genomförande av de nationella proven, finns stora skillnader mellan de miljöer som har undersökts i studien och skillnaderna finns i alla tre provämnena. Framför allt märks skillnader mellan skolorna – på en av skolorna i studien var det mycket stökigt i vissa salar, när de nationella proven genomfördes – elever som intervjuades berättar om elever som kom för sent, förde oväsen och bråkade med vaktande lärare. Detta störde naturligtvis koncentrationen hos många elever. Den andra delen av delprovet *Listening* i engelska A är särskilt känsligt för yttre störningar, eftersom eleverna bara får lyssna till inspelningen en gång. I ett klassrum där avlyssningen hade störts så mycket att eleverna hade gått miste om delar av uppspelningen, fick de inte chansen att lyssna igen. I ett annat klassrum på samma skola hade läraren stannat bandet i pauserna för att eleverna skulle ha tid att skriva ordentligt och läst upp de skriftliga frågorna som hörde till uppgiften. Delprovet *Listening* har ibland också störts av att ljudkvaliteten vid avlyssningen har varit dålig.

När det gäller vilken hjälp elever kan få under tiden som de skriver de nationella proven, så varierar det stort mellan skolor och program, men också mellan ämnen. Det tycks vara vanligare i matematik A, att eleverna söker hjälp från läraren under provet än i svenska B och engelska A. I svenska och engelska handlar det mest om att ge eleverna känslomässig stöttning – ”handpåläggning”, som en lärare uttrycker det, genom att gå runt och bekräfta att eleverna har kommit igång. I matematik är frågorna mera konkret kopplade till lösningen av enskilda uppgifter. Medan de flesta lärare är noga med att framhålla att de enbart ger sådan hjälp som inte har med det matematiska innehållet i uppgiften att göra, finns det också exempel på lärare som hjälper sina elever med att översätta matematiska termer till vardagsspråk, och lotsa dem i olika grad genom att ge små ledtrådar, betona vissa ord i uppgiften om de märker att eleven har missuppfattat, eller med ansiktsuttryck bekräfta att eleven är inne på rätt spår. Ett par lärare menar att eleverna inte ska få hjälp av något slag på de nationella proven. Även i grundskolan är det i matematik, som eleverna får mest hjälp under det nationella provet, och också där förekommer att lärarna bistår med att förklara begrepp och tolka uppgifter åt eleverna (Skolverket, 2004 b).

Elever med annat modersmål har rätt att ha med lexikon på de nationella proven, om de använder det i det vanliga skolarbetet (det anges i informationen till lärare, som följer med de nationella proven). I studien framkommer att det inte är överallt som eleverna utnyttjar eller kan utnyttja denna möjlighet – troligen känner varken eleverna eller deras lärare till att den finns. Till och med inom samma skola och ämne varierar det mellan klasser om elever som inte fullt ut behärskar det svenska språket har med sig lexikon till det nationella provet.

## Anpassningar

När det gäller vilka elever som ska få de nationella proven anpassade och hur proven kan anpassas, är de nationella riktlinjerna mycket vaga, och man kan komma fram till olika praxis på olika skolor. Vid de skolor som ingår i studien finns emellertid ingen starkt sammanhållen praxis, utan ofta är det de enskilda lärarna som själva fattar beslut. Besluten beror också på vilka resurser som finns för att ge elever särskilt stöd. Där resurserna är små i förhållande till behoven, är det svårare för elever att få extra stöd och därmed en anpassning av de nationella proven. För att anpassningen av nationella prov ska ske på ett enhetligt sätt, behövs såväl tydligare nationella riktlinjer som samordning mellan och inom skolor.

När det gäller anpassning av de nationella proven är anvisningarna till lärarna olika utförliga i de tre ämnena – mest i svenska B och minst i matematik A. I lärarinstruktionen till det nationella provet i svenska B anges, att de elever som behöver extra stöd, till exempel i form av utsträckt tid eller speciella hjälpmedel, ska få det i samma utsträckning som de får vid vanliga prov. I lärarinstruktionen för engelska A återges den text om anpassning som finns publicerad på Skolverkets hemsida och som gäller för alla nationella prov, och några tillägg görs som gäller specifikt för engelska. Till det nationella provet i matematik A ges inga anvisningar om anpassning. På Skolverkets hemsida anges följande, som alltså gäller för samtliga nationella prov:

*Proven kan anpassas om det finns särskilda skäl. Med särskilda skäl avses personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst mål. Vid anpassning bör dels eleven få den hjälp han eller hon får vid liknande provsituationer; dels bör proven anpassas på ett sådant sätt att de mål som avses bli prövade fortfarande prövas.*

Vad som ska anses utgöra ”personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett hinder för att eleven ska kunna nå ett visst mål”, är inte givet, utan något man måste tolka och komma fram till på de enskilda skolorna. Men på skolorna i studien saknas tydliga riktlinjer och enhetlig praxis om vad som krävs för att elever ska kunna få de nationella proven anpassade och vilka anpassningar som kan göras. Rektorerna menar att det i stort sett är en bedömning som lärarna får göra. Skrivningen att elever som behöver extra stöd ”bör få den hjälp han eller hon får vid *liknande* provsituationer i samma utsträckning som vid övriga prov” gör det inte mer entydigt, om det inte finns tydliga regler på skolan när det gäller vad som krävs för att få särskilt stöd på vanliga prov.

På ett par skolor testas eleverna när de startar gymnasiet, och testresultatet ligger till grund för beslut om eleverna ska få stöd av specialpedagog

eller annan hjälp i kurserna, men är också det underlag som man har för att besluta om anpassningar av de nationella proven. I ett av dessa fall är testet ifråga ett språktest, i det andra om diagnoser som gör i respektive ämne. Om en elev har mycket svaga kunskaper i ämnet kan det alltså på vissa skolor vara en grund för att anpassa det nationella provet – vilket står i strid med idén med anpassning, som bygger på att mätningen av elevens kunskap i en kurs inte ska störas av om eleven har brister i *andra* förmågor som provet *inte* är avsett att mäta. Även om man inom en skola har en praxis som omfattas av samtliga eller flertalet lärare, ger den oprecisa formuleringen fortfarande ett stort utrymme för variation i tillämpningen mellan olika skolor.

Grunden för beslut om vilka elever som kan få de nationella proven anpassade skiljer sig alltså inom, såväl som mellan skolorna. Lärarna uttrycker oftast också en stor osäkerhet om vilka deras befogenheter är, när det gäller att bevilja anpassningar. Flera lärare i gymnasiestudien tar upp att elever som har dyslexi och "har papper på det" har rätt att få de nationella proven anpassade. Därutöver tycks det vara ganska sällan som man medger anpassningar. Till stor del beror det troligen på att riktlinjerna är så oklara (om de ens finns), men en annan orsak är att möjligheterna till speciella anordningar för olika elever ofta är små – det saknas resurser att vakta elever som sitter utspridda i flera små lokaler, eller det saknas datorer i den omfattning som skulle behövas. På de skolor i studien där många elever har svårigheter av olika slag med studierna, är enskilda elevers möjligheter att få de nationella proven anpassade små, medan den skola där flertalet elever har mycket goda studieresultat kan göra betydligt mer för det fåtal elever som behöver särskilt stöd i undervisningen eller anpassning av det nationella provet.

Osäkerheten om på vilka grunder elever ska få de nationella proven anpassade (om det t.ex. fordras en dokumenterad dyslexi) finns också bland grundskolans lärare, visar en studie (Skolverket, 2004 b), och precis som i gymnasiet varierar synsättet i grundskolan när det gäller vilka elever som ska få göra provet i annan eller enskild lokal, både mellan lärare och mellan skolor.

### *Bedömning av det nationella provet*

Bedömningen av själva proven är den del i processen som framstår som minst problematisk ur likvärdighetssynpunkt – å andra sidan är det också den del som vi har minst kunskap om. Det vi vet är att lärarna i stort är *nöjda* med det lärarmaterial som är till för att stödja bedömningen av de nationella proven – även om det förekommer kritiska synpunkter, som att bedömningsmatrisen i matematik är alltför omständlig och att fler bedömda elevexempel skulle behövas i svenska och engelska för skrivuppgifterna.

Utrymmet för variation i bedömningen är minst i det nationella pro-

vet i matematik A och i de receptiva delproven i engelska A (*Reading och Listening*), och störst i skrivuppgift B i det nationella provet i svenska B. Där utrymmet är stort, fordras ett systematiskt samarbete mellan lärarna för att elevernas prov ska bli likvärdigt bedömda. I studien av de nationella proven i grundskolan (Skolverket, 2004 b) framhåller framför allt svensk- och engelsklärare att bedömningsanvisningarna måste *tolkas och diskuteras med kolleger* för att bedömningen ska bli likvärdig. Då är det oroande att var tionde lärare i gymnasiet helt saknar eller har dåliga förutsättningar för att samverka med kolleger om användningen av de nationella proven, och att samarbetet kring bedömningen av de nationella proven för en stor andel av lärare bara sker sporadiskt och inskränker sig till att man informellt rådgör med en eller några kollegor om enskilda elevers prov, som man känner sig osäker på.

I matematik A, där statistiken visar att en osannolikt stor andel av eleverna har just den poängsumma som fordras för godkänt betyg på det nationella provet, finns lärare i studien som beskriver hur man i yrkesprogram där många elever har svaga resultat, söker i lösningarna på provuppgifterna hos elever som har hamnat någon eller några poäng under gränsen för godkänt, efter en möjlighet att sätta extra poäng, så att eleven kan få godkänt resultat. Det förekommer också i matematik A, att lärare ger provbetyget G till elever som inte har nått poänggränsen. Skälet är troligen det faktum att det nationella provet på vissa håll används som "räddningsplanka" för elever vars prestationer i kursen inte i övrigt räcker för ett godkänt betyg. Att lärare är "snälla" när de rättar proven, särskilt när det gäller elever som ligger på gränsen till G, framkommer också i grundskolestudien (Skolverket, 2004 b).

## Betyg

### *Att sätta kursbetyg*

Lärare använder olika modeller för att på basis av olika underlag komma till beslut om vilka betyg eleverna ska ha. Det normrelaterade betygssystemet lever kvar i ett par av dessa modeller och påverkar betygsättningen. Lärarnas kunskaper om och kompetens att sätta mål- och kunskapsrelaterade betyg varierar. Ett tänkande om betygsättning som baserar sig på det tidigare normrelaterade betygssystemet lever kvar på vissa håll, och det är inte ovanligt att elevers beteende och attityd vägs in i betyget. Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet bygger på att lärare samverkar inom skolor om innehåll och lokala betygsriterier. Sådan samverkan förekommer på ett par enheter i studien, men på andra håll förekommer knappt någon samverkan kring betygen, och det finns lärare i studien som inte alls samverkar med kolleger kring betygsättningen. Resultaten bekräftar vad som har framkommit såväl i Skolverkets egna undersökningar (2000 och

2004 b) som i en nyligen framlagd doktorsavhandling om betygsättningen i grundskolan (Selghed, 2004).

Hur lärare konkret går tillväga när de sätter betyg och vilka underlag som de bygger sin betygsättning på, skiljer sig mellan ämnen i studien. Troligen kan skillnaden hänföras såväl till ämnenas olika karaktär, som till att olika kunskapssyn och förhållningssätt till bedömning präglar de olika ämnena. Skillnader finns emellertid även mellan skolor, program och enskilda lärare.

## *Modeller för betygsättning*

Tre huvudsakliga modeller för betygsättning kan urskiljas:

- Analytisk: Elevernas kunskapsprofil analyseras visavi målen i kursplanen och betygskriterierna. Det nationella provet används som en av flera källor för information om respektive elevs måluppfyllelse. Vilket betyg eleven fick på provet är mindre intressant än vad provet säger om vad eleven kan.
- Aritmetisk: Elevernas betyg *räknas* fram på basis av provresultat och betyg på olika uppgifter som har ingått i kursen. Proven och uppgifterna är utformade för att visa elevernas kunskaper i förhållande till de olika målen i kursplanen, och redan i konstruktionen beaktas ibland att de ska ge underlag för att skilja mellan olika betygsnivåer – ofta sätts betyg på de enskilda uppgifterna och proven. Det nationella provet räknas in som ett underlag vilket som helst.
- Blandad – relativ: Elevernas betyg bestäms utifrån en blandning av överväganden – provresultat, lärarens allmänna intryck av elevens kunskapsnivå, närvaro, attityd och lektionsaktivitet. Fokus ligger på lärarens bedömning av elevens allmänna kunskapsnivå i ämnet – inte vilka specifika kunskaper de har – och referensramen utgörs av lärarens samlade erfarenhet av att undervisa och betygssätta olika elevgrupper i ämnet. Genom denna praktik menar sig läraren ha utvecklat en känsla för vilka elever som t.ex. ska ha MVG i betyg. Det nationella provet används för att verifiera lärarens egen bedömning och kan vara utslagsgivande i fall där läraren anser att eleven väger mellan två betyg. För vissa lärare bildar elevernas resultat på det nationella provet istället *utgångspunkten* för betygsättningen – provbetyget ”sätter” kursbetyget, om det inte helt avviker från lärarens övriga bedömning av elevens kunskapsnivå.

De olika modellerna uppträder i mer eller mindre renodlad form – de enskilda lärarnas resonemang om sin betygsättning domineras ofta av den första eller andra modellen och bär inslag av den tredje. Den analytiska modellen är vanligast i svenska B och engelska A, och den aritmetiska i matematik A. Den eklektisk-relativa modellen används framför allt i svenska B och engelska A.

## *Det nationella provets status i betygsättningen*

De nationella proven används på olika sätt av olika lärare i betygsättningen. Oftast bekräftar elevernas resultat på de nationella proven lärarens egen bild av var, betygsmässigt, som eleven befinner sig. För många läraren har de nationella provens funktion som vågmästare – de kan avgöra betyget för elever som lärarna uppfattar "ligger och väger" mellan två betyg. En vanlig uppfattning är att de nationella proven bara kan "höja" en elevs betyg, inte "sänka" det, och för elever som riskerar att få IG i kursbetyg, kan det nationella provet vara en "räddningsplanka".

När det gäller hur det nationella provet kommer in i betygsättningsprocessen, har vi sett att det skiljer mellan de olika modellerna, och därmed i vis mån mellan ämnena. Lärarnas inställning till vilken *status* det nationella provet ska ha som underlag för betygsättningen skiljer sig också något mellan ämnena, men kanske mera mellan olika program. Följande sätt att resonera om det nationella provets "viktighet" i betygsättningen förekommer bland lärarna i studien:

- Det nationella provet är mycket viktigt som mått på kunskapsnivån i gruppen, i förhållande till en nationell standard. Om en stor del av eleverna i en klass får MVG på det nationella provet, vet man att det är en "duktig klass". Då är det rimligt att kursbetygen ligger högre i den klassen än i en klass där godkänd är det vanligaste provbetyget. För den enskilde eleven är resultatet på det nationella provet däremot inte nödvändigtvis viktigare än andra.
- Det nationella provet kan bara höja elevens betyg i förhållande till den bedömning som läraren gjort på basis av andra underlag.
- Det nationella provets status som betygsunderlag skiljer sig inte från andra prov
- Elevernas resultat på det nationella provet är det underlag som har i särklass störst tyngd i betygsättningen (på vissa håll tillmäts det nationella provet så stor betydelse att elever som är frånvarande på provdagen inte kan bli godkända i kursen)
- Det nationella provet är en räddningsplanka: Godkänt betyg på det nationella provet legitimerar att läraren godkänner elever i kursen, även om de inte har varit där eller har visat att de uppfyller alla kursmål
- Elever som inte har uppnått godkänt betyg på det nationella provet och inte uppfyller alla mål, kan bli godkända i kursen ändå, genom att göra omprov och genom att ha hög närvaro och ett positivt sätt.

Den strängaste hållningen uttalas i studien av lärarna i engelska, där flera påpekar att det "inte räcker att få bra betyg på det nationella provet", utan att eleverna för att få ett visst betyg måste ha presterat på den nivån genom hela kursen. Engelskan är också det ämne där elevernas närvaro betonas

starkast (även i betygsättningen), och – vilket kan verka paradoxalt – där man på vissa enheter kräver att eleverna deltar i det nationella provet för att bli godkända.

Synsättet att ”det nationella provet bara kan höja betyget” finns emellertid hos lärare i alla tre ämnena. Matematik framträder i studien som det ämne där lärarna är mest benägna att använda det nationella provet för att legitimera godkännande av elever som inte har visat att de uppnår målen, men det förekommer även i de andra ämnena. Eftersom det nationella provet inte mäter alla mål i kursplanen och är kompensatoriskt, vilket innebär att inte alla de mål som mäts behöver vara uppfyllda av eleven för att hon/han ska få tillräckligt många poäng för ett godkänt betyg, strider det mot reglerna att använda det nationella provet som ”räddningsplanka” på detta sätt.

Det är viktigt att notera att i studien förs resonemang enligt 4 ) och 5) endast i förhållande till elever på yrkesprogram – främst på byggprogrammet. Resonemangen förekommer hos samtliga lärare i studien på byggprogrammet, utom en som undervisar i svenska, men bara hos en lärare som undervisar på barn- och fritidsprogrammet (också svensklärare). Argumentet är att det är viktigare att inte hindra eleverna från att få ett fullständigt betyg och därmed yrkesexamen, om de åtminstone är skötsamma, än att deras betyg ska vara jämförbara med elevers på andra program. Resonemanget att det nationella provet kan legitimera godkännande i kursen av elever som inte har visat att de når målen tillämpas alltså inte i förhållande till alla elever på yrkesprogram eller som balanserar på gränsen till G. Byggeleverna tycks få en särställning genom att programmet leder till ett etablerat yrke, och där det finns en stark konsensus bland lärare och elever om att hantverkskunskaper och respektabilitet väger så mycket tyngre än akademiska kunskaper. Den yrkesverksamhet som barn- och fritidselevern utbildning syftar till, tycks inte på samma sätt legitimera att man tummar på reglerna. Särskilt på en av skolorna är det tydligt att samma krav ställs på eleverna på barn- och fritidsprogrammet som på de studieförberedande programmen, då betygsättningen av eleverna såväl på de nationella proven som i kursen sker tvärs över programmen.

Att lärarna har olika syn på hur det nationella provet ska användas i betygsättningen av eleverna är inte konstigt – det saknas tydliga anvisningar och de olika sätt som proven är tänkta att stödja betygsättningen på är dessutom svåra att förena. Skolverket skriver i svaret på ett regeringsuppdrag (2003 b, s. 16) om det nationella provsystemet:

*Utredningsgruppen bedömer att provens betygsstödjande funktion är oklar och svårförståelig. Detta torde också vara fallet bland lärare, elever och föräldrar. Det saknas tydliga instruktioner om hur provresultaten skall förstås och provsystemets roll i skolans ansvars- och styrsystem är oklar och svårbegriplig.*



Det vanliga är att resultaten på de nationella proven bekräftar lärarnas allmänna bedömningar av enskilda elever (ibid.). För elever som "ligger och väger" mellan två betyg, kan det nationella provet vara det som avgör vilket betyg eleven får. Om eleven har fått ett högre betyg på det nationella provet än det som lärarens bedömning av övriga underlag visat, är det vanligt att lärare resonerar som så att "det bästa resultatet räknas". I linje med detta resonemang tenderar lärarna å andra sidan att fästa mindre avseende vid provbetyg som avviker nedåt i förhållande till elevens tidigare prestationer. Särskilt i relation till elever som uppfattas vara "ambitiösa", "ha en uppåt-gående resultatkurva" eller har lyckats bra på någon del av det nationella provet, noteras sådana generösa principer för hur det nationella provet ska räknas i betygsättningen (ibid.).

De nationella proven är, som vi har sett, avsedda att fylla flera syften, bl.a. att stödja en likvärdig betygsättning. 2004 ansåg fyra av fem lärare (sammantaget i grundskolan och gymnasiet) att detta syfte uppfylls i hög eller ganska hög grad. Föreliggande studie har också pekat på möjliga andra faktorer av betydelse för hur proven kan svara mot syftet att bidra till likvärdighet i bedömning/betygsättning.

## *Organisation*

Allmänt kan man säga att skolans styrningsmodell – deltagande målstyrning – förutsätter en hög grad av samverkan mellan olika aktörer i systemet. Läroplaner och betygskriterier är tänkta att konkretiseras på lokal nivå. När det gäller nationella prov och betygsättning måste denna samverkan till största delen ske inom ämnet. En sådan samverkan kan vara svår för lärare att finna tid och arenor för i en programbaserad organisation. Läger man sedan till en tidsmässigt pressad arbetssituation kan det generellt vara svårt att finna tid för mera organiserad samverkan. På flera håll samarbetar lärarna därför endast på en informell basis kring prov, bedömning och betygsättning. Ofta sker samverkan bara inom program eller mellan liknande program, med risken att skilda kravnivåer utvecklas på de olika programmen.

För att de nationella proven ska kunna fylla funktionen att stödja konkretionen och tolkningen av kursplaner och betygskriterier så att betygsättningen blir likvärdig, fordras en omfattande lokal samverkan mellan lärare inom samma ämne. Lärare i studien, i alla tre ämnena, har beskrivit hur det gemensamma arbetet med att framför allt diskutera och samarbeta om bedömningen av de nationella proven, har resulterat i att de har utvecklat en samsyn kring bedömning i ämnet och en säkerhet i rollen som betygssättare. Med samverkan inom ämnet kan alltså utrymmet för variation i betygsättningen minska mellan de lärare som samverkar – t.ex. mellan lärare på samma program, enhet eller skola. Detta verifieras empiriskt på samtliga skolor och enheter i studien.





## *7. Slutord*

Avslutningsvis diskuteras frågan om de nationella provens produkt- och processkvalitet. Vad kan studien säga om den sammanlagda effekten av hur de nationella proven används för betygens likvärdighet?

## De nationella provens produktkvalitet

När det gäller de nationella provens produktkvalitet, visar de enkätundersökningar som görs i samband med de nationella proven att lärarna på gymnasiet till övervägande del värderar den högt. Bland annat anser lärarna att de speglar de nationella kurs- och läroplanerna väl. Även de norska forskarna Tobiassen & Thomassen (2000), som utvärderat de nationella proven i den svenska grund- och gymnasieskolan, menar att de nationella proven håller en hög produktkvalitet. De pekar bland annat på det faktum att proven utvecklas på universitetsinstitutioner, vilket säkrar kopplingen till den aktuella vetenskapliga och internationella kunskapsutvecklingen inom ämnet. Samtidigt fann Skolverket i sin kvalitetsgranskning av betygen (2000) allvarliga brister i lärarnas handhavande av de nationella proven, och i deras betygsättning.

Den positiva bilden av de nationella proven som sådana bekräftas till stor del av de lärare som har ingått i studien. Många beskriver proven som relevanta för kursen och stimulerande, men det förekommer också att lärare kritiserar proven för att vara snäva i förhållande till kursplanen och för att vara tråkiga. Ett allvarigare problem som framträder i studien är dock att de nationella proven tycks stämma mindre väl med kursernas gestaltning och elevernas erfarenheter i traditionella yrkesprogram – något som bekräftas i enkätstudien, vilken visar att en stor majoritet av lärarna anser att de nationella proven passar bättre på studieförberedande än på yrkesförberedande program. Både intervjustudien och enkätstudien indikerar också att provens språkliga utformning gör det svårare för elever med annat modersmål än svenska och för mindre skriftspråkligt kompetenta elever att visa sina kunskaper i de nationella proven. Det nationella provet är förvisso bara ett av underlagen när läraren betygssätter sina elever – om läraren har underlag som visar att en elev uppfyller kriterierna för ett högre betyg än resultatet på det nationella provet, ska eleven få det högre betyget. Samtidigt är det uppenbart att om de nationella provens form och innehåll gör det svårare för vissa grupper av elever att visa sina kunskaper i det nationella provet, så kommer det sannolikt att slå igenom också i betygsättningen.

## Bedömning och betygsättning – de nationella provens processkvalitet

Tidigare studier gjorda av Skolverket (2000 och 2004 c) har visat att kraven för samma betyg skiljer sig mellan lärare, skolor och program. Tänkbara förklaringar som anges är att lärare och rektorer har bristande kunskaper om betygssystemet, och att de i vissa fall kan misstänkas ha manipulerat systemet eller i varje fall tolkat det generöst för att gynna sina egna elever.

Andra förklaringar är att det samarbete inom och mellan skolor, som är en förutsättning för likvärdiga betyg i den decentraliserade målstyrda skolan, inte sker som det borde.

Lärares och rektors professionella kunskap och integritet är centrala i den styrningsmodell som den svenska skolan bygger på. Med en stor andel obehöriga lärare som sätter betyg och rektorer som ofta saknar juridisk utbildning (Skolverkets lägesrapport 2004) är naturligtvis bristande kompetens ett påtagligt hot mot likvärdigheten i betygen. Denna studie visar att även utbildade lärare ibland hanterar de nationella proven och betygssättningen i strid med intentioner och regler. Intentionerna och reglerna är dessutom i många fall otydliga och svårtolkade, vilket också påpekas av Skolverket (2003).

Studien visar också att processkvaliteten i provsystemet påverkas av att de finns ett stort utrymme för variation i alla delar av bedömningskedjan – från förberedelserna och hanteringen av de nationella proven till deras användning i betygssättningen – *inom* ramarna för uppställda regler. Utrymmet utnyttjas olika av olika lärare, beroende dels på deras eget pedagogiska synsätt, dels på traditioner och villkor på skolan och i programmet. Regelsystemet är diffust, eftersom det återfinns i flera styrdokument av olika dignitet, som ska relateras till varandra: Skolförordning, läroplan, nationella och lokala kursplaner och betygskriterier och anvisningar till de nationella proven. Det ställer stora krav på lärare som använder nationella prov och sätter betyg att vara insatt i dessa styrdokument, att förstå hur de förhåller sig till varandra och att känna till hur de förstås av andra betygsättande lärare.

## Konflikter i utbildningssystemet

Resultatet av denna studie pekar emellertid också på att det finns problem och konflikter på *fler* nivåer. En del av de "handhavandefel" av betygssystemet som har observerats hos lärare och rektorer i denna och andra studier, förklaras troligen bättre med hänvisning till grundläggande konflikter och problem i utbildningssystemets konstruktion och styrning och i gymnasieskolans samhällseliga roll, än till bristande kunskap och kompetens, eller ens otydliga regler. Några sådana systemkonflikter och problem, som har uppmärksamats i studien är:

- Att kärnämneskurserna är konstruerade utifrån de studieförberedande programmens kunskapstraditioner och syften, och därför inte har acceptans bland alla lärare på yrkesprogram. Kraven upplevs som irrelevanta och alltför höga för de egna eleverna.
- Att kärnämneskurserna ligger på helt olika nivåer i olika program och att de på yrkesförberedande program ofta inte ger de kognitiva verktyg som

fordras för betyg utöver G. Undervisningen liksom läromedlen ligger på en begreppsligt enklare nivå och de övriga kurserna stöttar inte upp kärnämnen på samma sätt som sker i de studieförberedande programmen.

- Att skolor organiseras efter modeller som innebär få kontaktytor mellan lärare i samma ämne på olika program.
- Att det finns motsättningar inom det nationella provsystemet mellan syftet att ge läraren maximalt stöd i att synliggöra de enskilda elevernas kunskaper och syftet att åstadkomma likvärdiga och rättvisa betyg över landet, vilka kan komma att ligga till grund för urval framför allt till högre studier. Det första syftet talar för omfattande lokalt inflytande över innehållet, flexibilitet i provsituationen och för att eleverna får den hjälp och det stöd de behöver under provet (så att läraren inte får en felaktig bild av elevens kunskap på grund av att omständigheterna kring provet hindrade eleven från att fullt ut visa sin kunskap). Det andra syftet talar för en stark central reglering där eleverna genomför provet under så standardiserade former som möjligt med syfte att öka jämförbarheten i provresultaten.
- Att den ekonomiska resurstilldelningsmodellen för gymnasieskolan och möjligheterna att välja skola försätter skolorna i ett konkurrensförhållande till varandra, vilket dels inte gynnar samarbete, dels kan leda till att skolor med låga resultat kan uppleva sig pressade att sätta högre betyg än de borde.

Vilken är då den sammanlagda effekten för betygens likvärdighet av variationerna i lärarnas hantering av de nationella proven och deras bedömning av elevernas kunskaper? Det är naturligtvis mycket svårt att svara på, men studien kan tillsammans med resultaten från tidigare undersökningar ändå ge en idé om i vilken "riktning", som de mönster som har iakttagits påverkar utfallet av betygsättningen:

- De nationella proven ger inte alla elever samma förutsättningar att *visa* sina kunskaper i kursen. Resultatet indikerar att det generellt gäller elever med läs- och skrivsvårigheter (särskilt om de inte har en dyslexi-diagnos), elever med annat modersmål än svenska och (särskilt i svenska B) elever från hem med låg socioekonomisk status och elever med icke västerländsk bakgrund, vilket ofta sammanfaller.
- Kärnämneskurserna i yrkesförberedande program förefaller generellt att ge eleverna sämre förutsättningar att *tillägna sig* de kunskaper som provas i de nationella proven. Främst genom att deras undervisning stämmer mindre väl överens med innehållet och inriktningen i de nationella proven. Undervisningen liksom läromedlen ligger på en begreppsligt enklare nivå och de övriga kurserna stöttar inte upp kärnämnen på samma sätt som sker i de studieförberedande programmen.
- *Vissa grupper* av elever på yrkesförberedande program tenderar att gyn-

nas i betygsättningen, genom att lägre krav ställs på dem för att de ska få betyget Godkänd (möjligen också VG och MVG, i den mån som lärarna tenderar att tolka kursplaner och betygskriterier i relation till elevgruppens genomsnittliga kunskapsnivå). När det gäller elever med annat modersmål än svenska, finns det dock ingenting i studien som talar för att de nackdelar de har som grupp i förhållande till de nationella proven, skulle "vägas upp" av att det ställs lägre krav på dem i betygsättningen.

# Referenser

Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare-tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala universitet.

Bernstein, B. (1973). *Class, Code and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London, Henley och Boston: Routledge & Kegan Paul.

Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society: a Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur vad och varför*. Stockholm: Liber.

Kozulin, A. (2003). *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge och Massachusetts: Harvard University Press.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

SKOLFS 2000: 134 ([www.skolverket.se/skolfs](http://www.skolverket.se/skolfs))

Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2001). *Bedömning och betygsättning*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2003). *Det nationella provsystemet – vad, varför och varthän?* Uppdrag avseende resultatinformation. Del E: Skolverkets bedömning av dagens system med nationella prov med avseende på kvalitet och kostnadseffektivitet. ([www.skolverket.se/publikationer](http://www.skolverket.se/publikationer))

Skolverket (2004 a). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan – Omfattning, användning och dilemman*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004 b). *Prövostenar i praktiken. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004 c). *Lägesrapport 2004*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004 d). *Internationella studier under 40 år – Svenska resultat och erfarenheter*. Stockholm: Fritzes.

Tobiassen, J. & Thomassen, E. (2000). *Det nationella provsystemet – sett med norske öyne*. Intern rapport till Skolverket. Stockholm: Skolverket.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.



Behövs nationella prov? Är det bra att de finns? Vad anser eleverna? Vad anser lärarna? Har alla elever samma förutsättningar att tillägna sig de kunskaper som provas? Och har alla elever lika möjligheter att visa sina kunskaper på de nationella proven?

Denna rapport redovisar resultat från en undersökning genomförd 2004 av gymnasiets nationella prov i kärnämneskurser; matematik A, engelska A, svenska B och svenska som andraspråk B. Studien har fokuserat provens roll för en likvärdig bedömning/betygsättning. I rapporten beskrivs provens funktion i sitt konkreta sammanhang på ett par olika program och på några av landets gymnasieskolor. Studien baseras på intervjuer med rektorer, lärare och elevgrupper men inkluderar också några resultat från en parallellt genomförd enkätstudie. Texten illustrerar den komplexa roll som de nationella proven spelar i gymnasieskolans flora av olika programkulturer och sett i relation till skolors och lärares lokala och professionella friutrymme. I studien uppvisas en stor variation alltifrån hur undervisningen bedrivs och hur kursen läggs upp till hur de nationella proven förbereds, genomförs och bedöms. Ett av studiens huvudresultat kan uttryckas som att elever ges varierande, och ibland mycket varierande, förutsättningar till lärande och till höga betygsnivåer.

Rapporten är utarbetad på Skolverkets uppdrag av adjunkt Helena Korp vid högskolan Trollhättan/Uddevalla.