

RAPPORT 251

2004

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003

Huvudrapport – svenska/svenska som andra språk,
engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5



Skolverket

Taxen är självständig, envis och kärleksfull
– ett vinnande koncept för framgång.

Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnummer: 04:860
ISSN: 1103-2421
ISRN SKOLV-R-251-SE

Illustration: Sarah-Ida Söderlind
Tryck: EO Print
Stockholm 2004
Upplaga: 2 000 ex

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003

Huvudrapport – svenska/
svenska som andra språk,
engelska, matematik och
undersökningen i årskurs 5

Förord

Föreliggande skrift utgör andra delen (ämnesredovisningen) av Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Tillsammans med ”Sammanfattande huvudrapport” utgör den Skolverkets huvudrapportering av resultaten av den nationella utvärderingen av grundskolan som genomfördes våren 2003.

Elva forskargrupper vid universitet och högskolor har genomfört ämnesanalyser, vilka utgör underlag för Skolverkets tolkning och redovisning i föreliggande rapport. Skolverket svarar för övergripande analyser samt slutredovisning av resultaten för respektive ämne.

Rapporten är uppdelad i tre skrifter. I denna skrift presenteras ämnesstudierna i svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5.

Under våren 2005 kommer Skolverket att för varje ämne publicera fördjupade och ämnesdidaktiskt inriktade rapporter för vilka respektive forskargrupp svarar. För dessa rapporter har forskarna getts tillfälle att ytterligare bearbeta sina underlagstexter och eventuellt göra kompletterande analyser.

Medverkande institutioner och forskare

Svenska/svenska som andra språk årskurs 9

Institutionen för hälso- och beteendevetenskap, Högskolan i Kalmar

Elisabeth Elmeroth (projektledare)

Svenska årskurs 5

Lärarytbildningen, Malmö högskola

Lena Holmberg (projektledare, koordinator för undersökningen i årskurs 5)

Engelska årskurs 5

Institutionen för kultur och kommunikation, Karlstads universitet

June Miliander (projektledare)

Engelska årskurs 9

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Mats Oscarson (projektledare), Britt-Marie Apelgren

Matematik årskurs 5 och 9

*PRIM-gruppen vid Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och
lärande, Lärarhögskolan i Stockholm*

Astrid Pettersson (projektledare), Katarina Kjellström, Ingmar Ingemansson

Stockholm den 28 oktober 2004

Per Thullberg

Generaldirektör

Oscar Öquist

Undervisningsråd, projektledare

Innehåll

Inledning	7
Svenska/svenska som andraspråk	11
Förändringar i ämnena	12
Kunskapsläget	13
Undersökningen	14
Undersökningens resultat	19
Kommentarer och slutsatser	25
Perspektiv	31
Referenslista	33
Engelska	35
Förändringar i ämnet	36
Kunskapsläget	38
Undersökningen	39
Undersökningens resultat	42
Kommentarer och slutsatser	49
Perspektiv	52
Referenslista	54
Matematik	55
Förändringar i ämnet	56
Kunskapsläget	57
Undersökningen	59
Undersökningens resultat	61
Kommentarer och slutsatser	73
Perspektiv	75
Referenslista	77

Svenska, matematik, engelska och problemlösning i årskurs 5	79
Förändringar i ämnena	80
Kunskapsläget	84
Undersökningen	87
Undersökningens resultat	89
Kommentarer och slutsatser	108
Perspektiv	112
Referenslista	114

Inledning

Inledning

Skolverket har statens uppdrag att följa upp och utvärdera skolväsendet och lämna förslag till regeringen om åtgärder för att vidmakthålla och stärka uppfyllandet av de nationella målen.

I syfte att skapa en helhetsbild av den svenska grundskolans verksamhet och måluppfyllelse genomfördes 1992 en första större nationell utvärdering av grundskolan. Den gav en bild av skolans verksamhet och av elevernas kunskaper vid slutet av grundskolan. Sedan 1992 har samhället genomgått stora förändringar, vilka påverkat såväl vuxnas som de ungas livsvillkor. Skolan har fått ett förnyat uppdrag och ändrade förutsättningar.

Mot bakgrund av denna utveckling beslutade Skolverket 2001 att genomföra en ny nationell utvärdering våren 2003 (NU-03). Syftet var att skapa en gemensam utgångspunkt för statliga insatser genom att ge ett helhetsperspektiv på grundskolans måluppfyllelse och de faktorer som påverkar denna. Inriktningen är att klargöra om eleverna utvecklar de kvaliteter i sina kunskaper som de statliga styrdokumentet anger, samt vilka utvecklingsriktningar som, i jämförelse med tidigare utvärderingsresultat, kan urskiljas generellt och i enskilda ämnen.

Särskilt viktigt är att få underlag för att klarlägga situationen för de elever som inte når målen. Väsentligt är även att klarlägga effekten av den i de nya styrdokumentet starka betoningen av värdegrundsmålen. För att få perspektiv på måluppfyllelsen lyfter utvärderingen fram de agerandes, dvs. elevens, lärarens, rektors och föräldrarnas bild av verksamheten. Detta ger möjlighet till en bred och ingående belysning av skolornas verksamhet och måluppfyllelse.

Den nationella utvärderingen har huvudsyftet att, som underlag för nationella beslut om grundskolan,

- ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan, ämnesvis och i ett övergripande perspektiv,
- visa på förändringar sedan den nationella utvärderingen 1992,
- peka på behov av insatser.

Utgångspunkten var att organisera, designa och genomföra utvärderingen så lika som möjligt i förhållande till NU-92. Det statistiska urvalet av skolor, elever och lärare har i stort följt upplägget från 1992. I årskurs 9 genomfördes ett statistiskt urval av 120 skolor från vilka ett klassurval gjordes med 1–4 klasser/undervisningsgrupper per skola. I årskurs 5 drogs ett slumpmässigt urval på 77 skolor där samtliga klasser i årskurs 5 ingick i urvalet. Samma ämnen

och i stort sett samma forskargrupper skulle ingå i båda utvärderingarna. Detta innebar studier i samtliga grundskolans ämnen med undantag av ämnena teknik, modersmålet och elevens språkval. Även tidpunkten för uppgiftsinsamlingen och informationen till skolorna lades upp på likartat sätt. Forskarna har tagit sig an uppdraget på olika sätt. I ämnen med mer praktiskt eller estetisk inriktning som bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd bygger utvärderingen i huvudsak på enkäter till lärare och elever för att fånga attityder och värderingar som i dessa ämnen lyfts fram som centrala mål. För att få en mer kvalitativ bild av undervisningen har också processstudier genomförts i några av dessa ämnen. I mer teoretiskt inriktade skolämnen som matematik, fysik eller historia bygger utvärderingen i högre grad på kunskapsprov i kombination med attitydfrågor. Resultatredovisningen får därför en något annan karaktär i bildämnet jämfört med exempelvis fysikämnet.

Arbetsprocessen inför framtagandet av ämnesrapporterna

Till skillnad mot den nationella utvärderingen 1992 var ambitionen denna gång att hålla samman analyserna centralt inom projektgruppen på Skolverket i syfte att få till stånd en mer samlad och över ämnena jämförbar rapportering.

I ett första steg ombads forskargrupperna med ansvar för de olika ämnesstudierna att ställa samman en underlagsrapport utifrån vissa givna riktlinjer. Rapporterna skulle a) innehålla en redovisning av den ämnessyn som varit vägledande för konstruktionen av enkätfrågor och provuppgifter b) redovisa det empiriska utfallet dels i förhållande till utvärderingen 1992 och dels i förhållande till de aktuella målskrivningarna för ämnet och c) göra en bedömning av målpuppfyllelsen i ämnet. I nästa steg bildades en analysgrupp på Skolverket där medlemmarna fick uppgiften att svara för var sitt ämne/ämnen med inriktningen att i samverkan med forskarna ta fram ett ämnesunderlag till huvudrapporten innehållande deskriptiva data, sambandsanalyser och en övergripande situationsbeskrivning av ämnet, där ämnets roll som skolämne, aktualitet och önskvärda utvecklingsriktningar skulle framgå.

I ett sista steg fick analysgruppen ansvaret att skriva fram en samlad bild av grundskolans kvalitet och målpuppfyllelse mot bakgrund av de ämnesvisa rapporterna. I detta arbete har vi knutit an till de nationella ämnesproven, Skolverkets attitydundersökningar, andra utvärderingar och forskning. Under analysarbetets gång har vi samrått med en referensgrupp bestående av kvalificerade forskare, där också forskare från Norge och Finland ingått.

Skolverkets analysgrupp

Följande personer har ingått i Skolverkets analysgrupp, inom parentes det ämne de ansvarat för. Gunhild Bartholdsson (matematik), Daniel Gustavsson (statistiker), Gunnar Iselau (sambällsorienterande ämnen), Caroline Klingenskierna (koordinator), Christian Lundahl (musik), Gunilla Olsson (engelska), AnnSofi Persson-Stenberg (idrott och hälsa), Sten Söderberg (bitr. projektledare, bild och hem- och konsumentkunskap), Camilla Thinsz-Fjellström, (slöjd), Aina Tullberg (naturorienterande ämnen) och Oscar Öquist (projektledare, svenska/svenska som andraspråk, problemlösning och undersökningen i årskurs 5).

Referensgrupp

Under arbetet har analysgruppen samrått med en referensgrupp bestående av Mikael Alexandersson, Luleå tekniska universitet, Sven Engström, Chalmers tekniska högskola, Joanna Giota, Göteborgs universitet, Grete Hovland, Learningssenteret i Norge, Sverker Lindblad, Uppsala universitet, Patrik Scheinin, Helsingfors universitet, Christina Segerholm, Umeå universitet samt Gunnar Åsén, Skolverket.

Ämnesredovisningarnas struktur och disposition

Varje ämnesredovisning följer en likartad struktur. Först sammanfattas *Förändringar i ämnet* och *Kunskapsläget*. Därefter beskrivs undersökningsgrupp i ämnet, instrumenten och genomförandet under rubriken *Undersökningen*. Resultaten från prov och enkäter redovisas i nästa del *Undersökningens resultat*. Dessa delar av rapporteringen ingår i uppdraget till forskarna.

I nästa del *Kommentarer och slutsatser* sammanfattar Skolverkets analysgrupp sina slutsatser och reflektioner över den genomförda studien och resultaten. I den avslutande delen *Perspektiv* resonerar analysgruppen mera fritt kring ämnets styrkor, problembilder och framtida utveckling mot bakgrund av utvärderingens resultat och annan aktuell kunskap. Läsaren bör uppmärksammas på att där forskarnas kommentarer och slutsatser refereras, anges detta särskilt i texten. Det som står under avsnitten *Kommentarer och slutsatser* och *Perspektiv* är framtaget inom analysgruppen och har beretts i olika grupper på Skolverket.

Svenska/svenska som andraspråk

Förändringar i ämnena

I 2000 års reviderade kursplaner betonas svenskämnets centrala roll i skolans arbete och enligt kursplanerna är det "... ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling". Att kunna använda språket i tal och skrift är en förutsättning för ett aktivt deltagande i samhällslivet och för kunskapsutvecklingen inom skolans alla ämnen. Kunskaper i svenska anses också ha stor betydelse för den personliga identiteten, för förståelse mellan människor, för tänkande och lärande samt för delaktighet i vårt kulturarv.

I de reviderade kursplanerna betonas elevernas ansvar för det egna lärandet och vikten av aktivt kunskapssökande. Reflektion, fantasi och interaktion har blivit centrala begrepp. En rad relativt detaljerade anvisningar som fanns i 1980 års läroplan har rensats bort. Det finns inte längre förklarat vad som åsyftas med t.ex. skriftspråkets normer.

Kursplanen i svenska som andraspråk följer samma mönster som kursplanen i svenska. I svenska som andraspråk betonas emellertid den funktionella behärskningen av språket. Denna betoning fanns även i Lgr 80. Ämnet hade då beteckningen *svenska som främmande språk*, vilket ändrades till *svenska som andraspråk* år 1985.

Kunskapsläget

Läs- och skrivkompetensen är ett av de bäst kartlagda områdena inom skolan både internationellt och nationellt och den samlade kunskapsbasen är numera betydande.

De senaste två större nationella utvärderingarna där svenskämnet ingått, NU-92 och UG-95, visade övervägande goda resultat i läsning och skrivning hos elever i årskurs 9. Dock kunde en svag nedgång konstateras för årskurs 5 i utvärderingen 1995 jämfört med utvärderingen 1992 (för årskurs 9 genomfördes ingen motsvarande jämförelse). Att svenska elever i slutet av sin grundskoletid har god läsförmåga har bekräftats i de båda IEA-undersökningarna 1970 och 1991 (The International Association for The Evaluation of Educational Achievement) samt i PISA 2000 (the Programme for International Student Assessment)¹. År 2000 kom Sverige bland de tio bästa länderna när det gäller läsförståelse bland 15-åringar. År 1994 var Sverige i topp i åldersgruppen 16–19 år i den internationella vuxenstudien IALS (International Adult Literacy Study). Enligt IEA-undersökningen 1991 låg emellertid 14-åringarnas läsning av faktatexter klart under den förväntade nivån. Även utvärderingen 1995 bekräftade att eleverna hade svårigheter med faktatexter. Även om resultaten från de två undersökningarna inte är helt jämförbara ger det en indikation på att vi möjligen kan ha börjat halka efter andra länder i det här avseendet.

Myndigheten för skolutveckling har nyligen tagit fram en kunskapsöversikt inom läs- och skrivområdet baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet. Efter genomgång av flera jämförande studier av läs- och skrivförmågan under senare år konstateras det i rapporten att: ”Det som framför allt behöver åtgärdas är pojkarnas läsintresse och situationen för elever med utländsk bakgrund.”

¹ Skolverket (2001)

Undersökningen

Ansvarig för utvärderingen i svenska och svenska som andraspråk har varit Högskolan i Kalmar.

Metod och instrumentering

I 2003 års utvärdering i svenska och svenska som andraspråk användes enkäter till elever och lärare, de nationella ämnesproven i svenska/svenska som andraspråk samt två läsprov från tidigare nationella utvärderingar. Ett syfte med utvärderingen var att studera förändringar över tid. Undersökningsinstrumenten från 1992 har därför i stor utsträckning tagits tillvara. År 1992 ingick emellertid inte svenska som andraspråk, vilket innebär att jämförelser mellan åren inte har varit möjlig att göra för svenska som andraspråk. Då gruppen elever och lärare i svenska som andra språk är liten och det finns osäkerhet kring representativitet bör alla jämförelser mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk tolkas med stor försiktighet.

Enkäter

I syfte att studera elevernas attityder till själva ämnet och till olika moment inom detta användes enkäter med frågor om svenska och svenska som andraspråk. I enkäterna fick eleverna vidare svara på frågor om inflytande i undervisningen, klassrumsklimat och lärmiljö. Eleverna bedömde sina egna kunskaper samt gav sin syn på betyg och utvecklingssamtal.

Lärarenkäterna i svenska och svenska som andraspråk innehöll också frågor om attityder till ämnet och dess olika moment. Lärarna fick svara på frågor om vad som formar undervisningen, om lärmiljön, elevernas kunskaper, utvecklingssamtal samt om vad som krävs för att få godkänt betyg. De fick även frågor om den egna bakgrunden, utbildning och andra arbetsrelaterade förhållanden.

Prov

Kunskapsmätningarna skedde huvudsakligen med utgångspunkt i de årliga ämnesprov som utarbetas på Uppsala universitet. Ämnesproven i svenska och svenska som andraspråk är obligatoriska och ska användas i slutet av årskurs 9. Syftet med proven beskrivs bl.a. i anvisningar till lärare och elever:

Syftet med provet är att så allsidigt som möjligt pröva elevens förmåga inom ämnet. Tillsammans med lärarens kontinuerliga iakttagelser av elevernas framsteg utgör ämnesproven underlag för bedömning av hur väl varje elev nått målen för grundskolan.²

² Skolverket (2002)

De nationella ämnesproven är gemensamma för svenska och svenska som andraspråk. Utgångspunkten vid provkonstruktionen är kursplanernas uppnåendemål. Härigenom får läraren stöd för att bedöma om elevernas prestationer nått en tillräckligt god kvalitet för årskursen. Proven avses således bidra till att öka likvärdigheten i betygssättningen på nationell nivå.

Uppnåendemålen i svenska och svenska som andraspråk har olika innehåll, vilket innebär att även betygskriterierna skiljer sig åt. Lärarna har tagit hänsyn till detta vid betygssättningen.

Bedömningen av samtliga delprov inom det nationella ämnesprovet görs av läraren i ämnet. Samma betygsskala som gäller för grundskolan används. För bedömningen finns detaljerade anvisningar att följa.

Ämnesprov ges på våren i årskurs 9. Proven har tre delprov som benämns med bokstäverna A, B och C. Ämnesproven har varje år ett nytt tema. Utgångspunkt och inspirationskälla för provet år 2003 var ett texthäfte med titeln "Förändringar och funderingar".

A-provet syftar till att pröva läsförmågan. För att möjliggöra jämförelser med utvärderingarna 1992 och 1995 samt med resultaten för elever i årskurs 5, kompletterades ämnesproven med två kortare läsförståelseprov, det ena betecknat "Första skoldagen", det andra "Våra arbeten". "Första skoldagen" gavs 1992, medan "Våra arbeten" gavs 1995. "Våra arbeten" används i den här aktuella utvärderingen även för årskurs 5. Detta ger underlag för att studera progressionen i läsutveckling mellan årskurs 5 och 9. Båda texterna var i tidigare utvärderingar avsedda att användas i såväl årskurs 5 som 9. De är därför mycket lätta för många elever i avgångsklassen. De ger emellertid underlag för att pröva läsförmågan även hos elever som har svårigheter med läsningen.

I det muntliga provet, delprov B, prövas dels förmågan att lyssna och förstå, dels förmågan att bilda sig en uppfattning och presentera denna muntligt. Här prövas också elevernas förmåga att resonera, argumentera och förklara.

I det skriftliga delprovet, C, gavs fyra ämnen att skriva om. För att tillgodose den nationella utvärderingens önskemål om jämförelser över tid, gavs samma ämnen som vid utvärderingen 1992. Varje skrivuppgift har en förankring till syfte och genre, vilket innebär att eleverna uppmuntras att utforma texten på olika sätt. I anvisningarna finns uppmaningar att skriva en krönika, att skriva och berätta, att skriva en artikel samt att skriva ett brev. Skrivuppgiften ger eleven möjlighet att visa sin färdighet att uttrycka sig både kommunikativt och formellt korrekt.

I den nationella utvärderingen från 1992 fick eleverna skriva uppsats om sin skoltid under rubrikerna: "Mina nio skolår", "Att byta skola/Att byta klass", "Lära för livet!" samt "Min syn på skolan". Dessa ämnen upprepades i ämnesproven 2003. Eftersom antalet skolår kan vara fler än nio ändrades "Mina nio

skolår” till ”Mina skolår”. Genom att samma ämnen gavs har det vara möjligt att genomföra jämförelser av skrivandet mellan ett urval elever 1992 och 2003. Utgångspunkten för bedömningarna de båda åren skiljer sig emellertid något åt. Bedömningen av uppsatserna 1992 skedde genom att oberoende bedömare mot bakgrund av den relativa betygsskalan bedömde texterna som under medel, medel och över medel. Motsvarande bedömning skedde 2003 genom att bedömarna angav betygen Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd respektive ej uppnått målen. I ämnesproven finns detaljerade kriterier för bedömningen. Då såväl betygsskala som kriterier och kursplaner har ändrats sedan 1992 har det inte gått att genomföra jämförelser över tid för hela urvalet. Ett antal (156) uppsatser från 1992 fanns arkiverade, vilket innebar att det fanns möjlighet att göra en ny bedömning av dessa och av ett slumpmässigt urval av uppsatser (120) från 2003 efter samma kriterier.³

Tabell 1.1 Instrument och bortfall.

Instrument	Respondenter	Bortfall %	Bortfall antal
Elevenkät i svenska	6 716	10,4	697
Elevenkät i svenska som andraspråk	144	25,7	37
Lärarenkät	362	13,0	47
Elevprov: Första skoldagen	6 788	15,7	1 066
Elevprov: Våra arbeten	6 778	16,6	1 128
Nationellt ämnesprov – muntligt	6 788	12,4	842
Nationellt ämnesprov – läsning	6 788	5,8	395
Nationellt ämnesprov – skriftligt	6 788	7,5	509

De nationella ämnesproven har högst svarsfrekvens. Det något större bortfallet på det muntliga delprovet beror på att det saknas resultat från hela klasser.⁴ NU-03-delens läsprov har betydligt lägre svarsfrekvens än ämnesproven. Det är i stor utsträckning enstaka elever som inte har deltagit i NU-03-provet och NU-03-enkäterna.

897 elever har inte deltagit i något av proven i NU-03. Resultat på ämnesprovets läsförståelsedel kan studeras för 840 av dessa. Övriga elever har inga

³ Av de 156 uppsatserna från 1992 bedömdes 109, då endast två av uppsatsämnena ingick i bedömningen.

⁴ Detta kan förklaras av att det muntliga provet tar lång tid att genomföra, vilket innebar att resultaten inte blev färdiga förrän vid terminens slut.

resultat på ämnesproven. I bortfallsgruppen finns en överrepresentation av elever som inte har nått målen i läsning (15,6 % mot 9,2 % för hela urvalet). Av de elever i bortfallsgruppen (897 elever) vars betyg har kunnat studeras har fem procent inte nått målen på ämnesprovets muntliga del och nio procent på den skriftliga delen. En jämförelse med hela urvalet visar att andelen elever som inte nått målen är dubbelt så stor i bortfallsgruppen. Även då det gäller betyg i svenska och svenska som andraspråk är andelen elever som ej nått målen betydligt större i bortfallsgruppen än i hela urvalet. Könsfördelningen i bortfallet är relativt jämn, 53 procent är pojkar. I bortfallsgruppen är andelen elever som själva har invandrat 12,5 procent och andelen med annat förstaspråk än svenska 14 procent. Motsvarande värden för hela urvalet är knappt nio respektive tolv procent.

Metodiska överväganden

Utvärderingens huvudsakliga syften var dels att ge en aktuell bild av måluppfyllelsen i ämnena svenska och svenska som andraspråk, dels att ge underlag för jämförelser över tid. Försöken att sammanföra dessa båda syften har inneburit vissa problem. Nedan diskuteras konsekvenserna av dessa för enkäter respektive prov.

Enkäternas frågor inriktades mot att ge en bild av måluppfyllelsen samt att upprepa så många frågor som möjligt från 1992. De frågor från 1992 som upplevdes alltför inaktuella rensades bort, medan frågor som utifrån kursplanen fortfarande kändes aktuella, men kanske borde ha formulerats annorlunda behölls.

Elever och lärare fick frågor om sin syn på själva enkäterna. Trots att eleverna fick svara på en stor mängd av enkäter med likalydande frågor är det en majoritet av eleverna i svenska och svenska som andraspråk (64 resp. 69 %) som anser att frågorna var ganska viktiga eller viktiga. Majoriteten av eleverna i svenska som andraspråk (60 %) ansåg också att frågorna var intressanta. Även svårighetsgraden i enkäterna bedömdes av eleverna. Frågorna har inte bedömts som svåra att besvara, men drygt 14 procent av eleverna i svenska som andraspråk anser att språket var svårt eller ganska svårt.

Den huvudsakliga kunskapsbedömningen skedde med hjälp av de nationella ämnesproven. Dessa prov är väl utprovade och har kriterier för bedömning som lärarna kan följa. Läsförståelsedelen bedöms utifrån relativt objektiva mått. Provkonstruktörernas analyser av slumpmässiga urval har tidigare år visat att lärarna gör korrekta bedömningar. Övriga ämnesprovsdelar är svårare att ha kontroll över. Eventuell subjektivitet i bedömningen av den muntliga delen kan inte belysas i denna utvärdering. Från det skriftliga provet har emellertid

ett slumpmässigt urval uppsatser bedömts av oberoende och vana uppsatsbedömare.⁵

Syftet att jämföra över tid gjorde det nödvändigt att, trots vissa betänkligheter, upprepa texter från tidigare år. Dessa så kallade NU-prov inverkade till skillnad från ämnesproven inte på betygen och gavs under en period med många utvärderingsuppgifter och ämnesprov. Det kan därför befaras att en del elever har haft en negativ inställning till proven. Vid rättningen av proven har det stundtals märkts att alla eleverna inte har ansträngt sig maximalt.

Även NU-proven bedömdes av eleverna med utgångspunkt i fyra frågor. Denna bedömning visar att 62 procent av eleverna tyckte att frågorna var lätta eller ganska lätta, 39 procent att de var viktiga eller ganska viktiga och 34 procent att frågorna var intressanta eller ganska intressanta. Att språket var enkelt eller ganska lätt ansåg 73 procent.

⁵ Bedömarpanelen utgjordes av erfarna lärare i svenska.

Undersökningens resultat

Resultaten från utvärderingen i svenska belyser lärmiljö, ämnesinnehåll, styrning och inflytande samt syn på prestationer med utgångspunkt i svar från elev- och lärarenkäter.⁶ Måluppfyllelsen, vad gäller elevernas kunskaper, bedöms med hjälp av de nationella ämnesproven samt med två läsprov från tidigare nationella utvärderingar. Från elev- och lärarenkäterna hämtas också bakgrundsdata om elever och lärare.

Lärmiljö

Flertalet elever upplever klassrumsmiljön som trygg. De får uppmuntran och stöd av läraren. Kamraterna uppfattas emellertid inte lika hjälpsamma om man frågar efter hjälp, drygt 30 procent av eleverna anser att det stämmer dåligt att eleverna hjälper varandra. Den största skillnaden mellan de båda utvärderingarna enligt elevernas bedömningar gäller den kraftigt minskade betydelsen av att samtala i gruppen för att planera arbetet. Cirka 30 procent av lärarna 2003 uppger också att eleverna sällan eller aldrig samtalar för att planera arbetet eller ger synpunkter på varandras arbete. Flertalet elever i de båda ämnena är nöjda med läraren. De menar att det stämmer ganska eller mycket bra att läraren undervisar bra, behandlar pojkar och flickor lika, tror på elevernas förmåga, är bra på att förklara, har förmåga att engagera och skapa intresse samt har höga förväntningar på dem.

Elever och lärare har emellertid skilda uppfattningar om hur undervisningen går till. Elevernas svar pekar mot en mer traditionell undervisning än lärarnas. Eleverna anser att lärmiljön är mindre flerstämmig än vad lärarna anser.⁷ Eleverna instämmer i större utsträckning än lärarna i att läroboken används, medan lärarna betydligt oftare än eleverna anser att det förekommer muntliga elevredovisningar av egna arbeten och att eleverna genomför projekt.

Även då elever och lärare får ta ställning till likalydande påståenden om klassrumsmiljön visar det sig att deras uppfattningar ofta går isär. Cirka 16 procent av eleverna i svenska upplever att det varje/de flesta lektioner är störande ljud och dålig ordning. Motsvarande andel bland lärarna är cirka nio procent. En majoritet av lärarna och 36 procent av eleverna menar att det är en trevlig, positiv stämning på varje/de flesta lektioner. Jämförelser mellan de båda ämnena visar att både lärare och elever i svenska som andraspråk upplever en mer positiv klassrumsmiljö.

⁶ Resultaten gäller både svenska och svenska som andraspråk om inget annat anges.

⁷ Dysthe, O. (1996)

Ämnesinnehåll

Eleverna tränar ofta på att framföra sin åsikt muntligt. Enligt nästan 30 procent av lärarna läser eleverna skönlitteratur de flesta eller alla lektioner. Läsning av dagstidningar är emellertid sällan förekommande i undervisningen i svenska. I andraspråksundervisningen är läsrepertoaren vidare, såväl dagstidningar som faktaböcker och veckotidningar används oftare enligt lärarna.

De olika strävansmålen uppfattas på skilda sätt med avseende på om de är stressande respektive roliga. Flickorna i svenskgruppen upplever den muntliga redovisningen mer stressande än vad pojkarna gör. Pojkarna å sin sida upplever det stressigt att skriva för att uttrycka egna tankar. Att arbeta med formell språkträning upplevs minst roligt av de olika målen och pojkarna upplever stress även inom detta målområde. Att ta del av information, genom att läsa faktaböcker och dagstidningar bedöms som både roligt och lätt att klara. Eleverna instämmer i att de förstår andra bättre och utvecklar sina tankar genom att läsa och skriva. Nästan 40 procent av eleverna menar emellertid att de bara läser och skriver om de måste. PISA rapporterar ungefär samma värden och menar att förhållandena är liknande i samtliga OECD-länder.⁸

Det lägst prioriterade målområdet i svenska är arbete med skriftspråkets normer. På frågor om de formella aspekterna i svenskan, som vikten av att arbeta med rättstavning, grammatik och ordkunskap, anger lärarna 2003 genomgående en lägre vikt jämfört med lärarna 1992. På frågan ”Hur viktigt är det att träna sig att skriva tydligt för hand?” var det cirka fem procent av lärarna som angav detta som ”inte alls viktigt” eller ”inte särskilt viktigt” 1992 medan 35 procent gör denna bedömning 2003. När det gäller att föra protokoll vid ett möte, som ställer ganska stora krav på formalia, har, enligt lärarnas bedömning, andelen elever som klarar detta sjunkit avsevärt mellan åren. 26 procent av lärarna anger att mindre än 25 procent av eleverna klarar föra protokoll vid ett möte medan 16 procent ansåg detta 1992.

Styrning och inflytande

För svenskans del är uppnåendemålen viktigast, därefter läroplanen. För svenska som andraspråk är läroplan och strävansmål lika viktiga. Lokala kursplanemål och betygskriterier saknas i viss utsträckning, och anses mindre styrande i undervisningen i svenska som andraspråk jämfört med i svenska.

Då både elever och lärare får ge sin syn på inflytande visar det sig att lärarna i större utsträckning än eleverna anser att eleverna har möjligheter att påverka undervisningen. Samma slutsats dras i klimatundersökningen från hösten

⁸ Skolverket (2001)

2002.⁹ Lärare och elever är emellertid relativt överens om att läraren tar reda på elevernas förkunskaper, att planeringen sker i samarbete mellan lärare och elever samt att läraren knyter undervisningen till samhället.

Att läraren utvärderar och knyter undervisningen till elevernas intresseområden stämmer ganska eller mycket bra enligt en majoritet av lärarna. Däremot är det mindre vanligt att varje elev planerar det egna lärandet. En jämförelse mellan svenska och svenska som andraspråk visar att elevernas inflytande genomgående är större i svenska som andraspråk.

Rektor visar, enligt lärarnas bedömningar, ett svagt intresse för båda ämnena då det gäller att besöka undervisningen samt följa upp och utvärdera resultaten. Rektor avsätter extra resurser för att alla elever ska få godkänt i svenska, dock mer sällan till elever i svenska som andraspråk. Speciallärare saknas i stor utsträckning.

Kunskaper

Elevernas kunskaper har, som ovan nämnts, bedömts med utgångspunkt i de nationella ämnesproven i svenska/svenska som andraspråk och två texter som har använts i tidigare utvärderingar. I ämnesproven ingår läsprov, skriftligt och muntligt prov. Mot bakgrund av de delvis motsägande uppgifter som presenterats på senare tid om utvecklingen av elevernas läsförmåga har det varit viktigt att studera utvecklingen i ett tioårsperspektiv. Såväl läsuppgifter som vissa frågor i enkäten är därför identiska med 1992 års utvärdering. I resultatredovisningen ingår samtliga deltagande elever, vilket innebär att ämnena svenska och svenska som andraspråk inte redovisas separat. Utfallet visar en sjunkande läsförmåga och en större spridning i förhållande till de tidigare utvärderingarna 1992 och 1995, där direkta jämförelser kunnat göras. Jämförelser med eleverna grupperade efter kön visar att skillnaderna i provresultat mellan de olika årens pojkgrupper (sjunkande tendens) har ökat mest.

Det är nästan dubbelt så många pojkar som flickor som ej har uppnått målen enligt ämnesprovets läsförståelsedel och nästan tre gånger så många enligt lärarnas bedömning av den skriftliga delen. Pojkarna har också av de externa bedömarna fått betydligt sämre omdömen på uppsatserna än flickorna. Elever som tillhör gruppen med de tio procent lägsta antalet poäng på båda proven har sammanförts till en grupp om 348 elever. Majoriteten, 75 procent, i denna grupp utgörs av pojkar. Även elever som har invandrat och elever med annat förstaspråk än svenska är överrepresenterade i gruppen. Elever med svenska

⁹ Rådet för skolans måloppfyllelse (2003)

som andraspråk har på samtliga prov något lägre resultat än elever med svenska som förstaspråk.

Ett litet urval av uppsatser från de båda åren har jämförts utifrån de kriterier som gäller för de nationella ämnesproven. Jämförelserna visar inga skillnader mellan de olika åren. Kvaliteten i elevernas uppsatser har således vare sig ökat eller minskat. Den grupp som ansvarar för ämnesproven menar emellertid att de har lagt märke till att eleverna skriver allt längre uppsatser.

Endast när det gäller att framföra sin åsikt muntligt skattar elever och lärare förmågan högre 2003 än 1992. Det har inte varit möjligt att på objektiva grunder med oberoende bedömare göra jämförelser över tid av den muntliga förmågan.¹⁰ Det finns inga objektiva mått på den muntliga förmågan. Såväl elevernas som lärarnas bedömningar tyder dock på att det kan ha skett en förbättring.

Provresultat och lärarnas betygssättning

Av de elever i urvalet som enligt ämnesprovets lästest inte nådde godkändnivån (9 %) fick nästan 80 procent godkänt eller högre betyg i svenska/svenska som andraspråk. Resultaten visar även på en bristande samstämmighet mellan externa bedömningar av elevernas uppsatser och lärarnas bedömningar av de egna eleverna i riktning mot att lärarna ger uppsatserna högre betyg. Anmärkningsvärt är att det framför allt är flickorna som får högre betyg av de egna lärarna jämfört med av de externa bedömarna. Lärarna har gett 30 procent av pojkarna och 50 procent av flickorna högre betyg än det som bedömargruppen anser att de borde ha. Gentemot pojkarna är alltså lärarnas bedömning mer återhållsam. Hälften av de uppsatser skrivna av pojkar som av de externa bedömarna givits vitsordet Väl godkänd får betyget Godkänd av lärarna.¹¹

Elevers och lärares syn på prestationer

Elevernas prestationer överträffar lärarnas förväntningar. Det finns till och med tio lärare som menar att de allra flesta eleverna presterar mer än förväntat. Emellertid menar 40 procent av lärarna i svenska att endast hälften av eleverna eller färre är motiverade. Även i ansvarstagande brister det enligt cirka 41 procent av lärarna, som menar att hälften eller färre av eleverna tar ansvar för sitt lärande. När eleverna får svara på frågor om det egna ansvarstagandet är det cirka tolv procent som menar att de tar litet ansvar för sitt arbete.

¹⁰ En sådan studie bedömdes bli alltför kostnadskrävande.

¹¹ Resultat bör tolkas mot bakgrund av att enskilda lärares bedömning kan få stort genomslag.

En majoritet av lärarna (ca 60 procent) anser att flickorna presterar bättre, har större intresse och tar mer ansvar än pojkarna. Eleverna delar delvis denna syn på könsskillnader. Litet mer än hälften av eleverna menar emellertid att det inte finns några skillnader.

Då lärarna får bedöma vilka moment från kursplanens uppnåendemål som eleverna måste klara för att få godkänt betyg, menar näst intill samtliga att det är nödvändigt att kunna läsa en skönlitterär bok. Även att kunna framföra sin åsikt muntligt, kunna redovisa muntligt och skriva egna berättelser anses nödvändigt av nästan samtliga lärare. De formella kraven på skrivande för godkänt betyg är emellertid lågt ställda. Mindre än 15 procent av lärarna i svenska och sex procent av lärarna i svenska som andraspråk anser att eleverna måste kunna skriva utan grammatiska fel respektive i stort sett utan stavfel.

Svaren på frågor om elevernas uppfattning om lärarnas krav på dem visar att en majoritet upplever att kraven är lagom. Det finns en liten grupp elever som upplever för låga krav och en något större grupp som upplever för höga krav.

Både eleverna i svenska och svenska som andraspråk anser att de klarar läsning av olika slag bra. Sämre går det enligt båda elevgrupperna med formell skrivning och cirka 20 procent av eleverna i svenska menar att de dåligt klarar att skriva tydligt för hand respektive att skriva i stort sett utan stavfel eller grammatiska fel. Andelen elever med samma uppfattning i svenska som andraspråk är något större.

Då elevernas bedömning av hur de klarar de olika uppnåendemålen sammanförda till en variabel ”självskattad förmåga”, visar korrelationsberäkningar mellan denna och olika bakgrundsvariabler att det är pojkar och elever med lågt kulturellt kapital som skattar den egna förmågan lägst.¹² För elever i svenska finns det även svaga samband mellan föräldrarnas utbildning och skattningen av den egna förmågan. Ju mer välutbildade föräldrarna är, desto högre skattar eleverna sina kunskaper.

Även olika faktorer i undervisningen samvarierar med självskattningen. Elever som tycker att ämnet är roligt, viktigt och intressant och elever som tycker om att läsa och skriva skattar sina kunskaper i ämnena högt. En gynnsam lärmiljö med positiv stämning och en stödjande och uppmuntrande lärare som undervisar bra och ställer tydliga förväntningar samvarierar också med hög självskattning.

¹² Kulturellt kapital definieras här med variabeln ”antal böcker i hemmet”.

Lärarna

Lärarna trivs bra med sitt arbete. Det är emellertid närmare en sjuandedel av lärarna som uppger att de känner vantrivsel då och då. Lärarna tycker att det är roligt att undervisa i svenska/svenska som andraspråk samtidigt som det upplevs som krävande. Mer än 90 procent av lärarna menar att det är ganska eller mycket krävande att undervisa i ämnet samtidigt som de anser att arbetet är meningsfullt. Skolverket fann, med utgångspunkt i en enkät i samband med skolgranskningarna¹³ där lärare i flera ämnen ingick, att drygt 90 procent av lärarna trivs med sina arbetsuppgifter. En stor grupp, 70 procent, ansåg emellertid att de hade en så stor arbetsbörda att de ofta kände sig trötta eller utarbetade.

Omfattningen av svensklärares utbildning har, sett utifrån NU-03:s data-material, sjunkit mellan åren. 1992 var andelen lärare utan lärarutbildning en procent. 2003 hade denna andel ökat till nio procent. Andelen lärare med kort erfarenhet (mindre än fem år) har fördubblats sedan 1992. Gruppen som har relevant lärarkompetens i svenska (lärarutbildning och minst 40 poäng akademisk utbildning i ämnet) uppgår endast till cirka 60 procent av de lärare i urvalet som undervisar i ämnet (277 lärare). Om gränsen för lägsta utbildningsnivå i svenska som andraspråk sätts vid 20 poäng innebär det att 35 procent av lärarna i svenska som andraspråk (31 lärare) har lärarkompetens i ämnet. Nära hälften av de skolor som har många (dvs. mer än 50 procent) flerspråkiga elever använder i större eller mindre utsträckning lärare som saknar formell andraspråkskompetens.

En analys av samvariationen mellan lärarnas utbildning/erfarenhet av läraryrket och elevernas kunskaper mätt med NU-03-prov (bedömda av forskarna) och ämnesprov kräver flernivåanalyser som det inte funnits utrymme att genomföra inom ramen för denna rapportering. En grov första analys visar att gruppen lärare med mest utbildning har klasser med bättre kunskapsresultat. I övriga utbildningsstrata är sambanden mer osäkra. Beräkningar av samvariation mellan olika faktorer och resultat visar positiva samvariationer mellan lärarens trivsel och elevernas resultat. Elever som anser att de har stort stöd av läraren och att läraren undervisar bra har också bättre resultat än elever som inte instämmer i detta. Vad som är orsak och verkan här kan naturligtvis diskuteras.

¹³ Skolverket (2003b)

Kommentarer och slutsatser

En slutsats som går att dra utifrån resultaten är att läsrepertoaren har snävats in i svenska. Antalet textgenrer som eleverna får bekanta sig med har minskat sedan förra mätningen. Den styrning av undervisningen som skett genom lärarnas starka betoning av uppnåendemålen kan ligga bakom prioriteringen av skönlitteratur och muntliga moment. Även den gemensamma planeringen i undervisningsgruppen och grupparbetena har minskat. Mot bakgrund av att tidningsläsning och mer djupinriktad läsning av faktatexter har gått tillbaka ställer forskarna frågor om konsekvenserna, sett ur ett medborgarperspektiv, av att kunna framföra åsikter utan att dessa står på en fast kunskapsgrund.

En rad förklaringar till de sämre resultaten i läsförmåga jämfört med tidigare utvärderingar kan diskuteras. En förklaring skulle kunna vara att faktorer runt provtillfället och texternas relevans har påverkat elevernas motivation. Andelen elever med utländsk bakgrund har blivit större liksom andelen med annat förstaspråk än svenska. Då dessa elevgruppers resultat räknas bort kvarstår emellertid skillnaderna.

När det gäller lärarbakgrund finns ett par faktorer som kan vara väsentliga i sammanhanget, nämligen lärarnas utbildning och antal tjänsteår. Lärarna år 2003 saknar oftare lärarutbildning och gruppen som har arbetat fem år eller mindre är dubbelt så stor 2003 som den var 1992.

Forskarna pekar också på stora brister i organisationen av svenska som andraspråk och bristande förståelse från skolledningen för ämnets betydelse. Sammantaget ger bilden av svenska som andraspråk ett intryck av att ämnet är ett lågstatusämne, som kan användas för att fylla ut lärares tjänstgöring och organiseras efter andra behov än elevens. I stället borde undervisningen genomsyras av en medvetet planerad språkmiljö där välutbildade lärare ges möjlighet att ta ansvar för de invandrade elevernas språkförvärvande.

Uppdraget att genomföra en "repeat" av en utvärdering av svenskämnet genomförd för ett decennium sedan erbjuder alldeles speciella problem och utmaningar. Språket är ytterst känsligt för tiden. Texter åldras snabbt och både det muntliga och skriftliga språket omvandlas ständigt, får nya uttrycksformer och medieras på nya sätt. Som framgår av inledningstexten till denna rapport utgör datoriseringen en stark språkomvandlande kraft, vars effekter på hur vi skriver, talar och tänker ännu inte går att överblicka. Den ökade kulturella mångfalden med en stadigt ökad andel elever med utländsk bakgrund i skolorna gör också att språket förändras.

Det är därför framåtsyftande att den nya kursplanen i svenska öppnar för en friare, mindre traditionell utbildning i svenska. Elevernas språkliga kompetens och skolans och lärarnas arbete med att utveckla elevernas språk måste bedö-

mas och förstås i ljuset av dessa förändringar. Samtidigt är det viktigt att kunna ta avstamp i en tidigare utvärdering. Det är först i jämförelsen med en tidigare positionsbestämning som det nya blir synligt och möjligt att förhålla sig till.

Förändrade lässtrategier

Resultaten från de två läsförståelseprov som även genomfördes 1992 respektive 1995, och där direkta tidsjämförelser kan göras, illustrerar på ett intressant sätt repeatstudiens svaghet men också dess möjlighet att generera ny kunskap.

Det tycks som om eleverna haft svårt att finna sig tillrätta med de två texter som användes. Bortfallet är relativt stort och det finns indikationer på att flera elever öppet protesterat mot uppgiften. Hur ska vi förstå detta? En möjlig förklaring är att det känts främmande för många elever, i synnerhet pojkar, att som instruktionen avsåg, stanna upp inför en främmande text, smälta den och dra slutsatser om vad som faktiskt står där på ett djupare plan. Detta sätt att läsa verkar ligga långt ifrån det sätt på vilket många ungdomar i dag möter texter både i skolan och på fritiden, vilket skulle kunna beskrivas som budskapsorienterat snarare än textanalytiskt.

Studiens resultat, att antalet textgenrer som eleverna blir bekanta med i grundskolans svenskundervisning minskat, stöds bl.a. av PIRLS trendstudie för årskurs 3¹⁴ som visar en svag nedgång i samtliga studerade textkategorier. Användandet av faktaböcker i svenskan har gått ned markant sedan 1991. Denna studie visar att också användandet av dagstidningar i undervisningen minskat under 1990-talet. Det finns skäl att anta att nedgångstrenden är relaterad till ökningen av läsning på datorskärm. I en sammanfattande analys tar PIRLS trendstudie upp tanken att texter och information som möter eleven via datorn inbjuder till ett annat förhållningssätt än böcker och tidningar. Detta skulle kunna utgöra en förklaring till förändringar i resultaten på de skönlitterära textprov eleven möter i utvärderingen. Då det framför allt är pojkarna som ägnar mycket tid vid datorn och där möter fragmentariska textbitar eller spelar spel, är det inte särskilt förvånande med pojkarnas ”tapp” i förhållande till flickorna i läsförmåga. Skolan är fortfarande en utpräglad textkultur som av tradition är flickornas revir.

Lärarnas kompetensbild behöver analyseras djupare

Den sjunkande tendensen i svensklärarnas grundutbildning, som utvärderingen kan konstatera under den tidsperiod som går att överblicka, måste

¹⁴ Skolverket (2003a)

tolkas med stor försiktighet. Underlaget på 348 lärare som undervisar i svenska eller svenska som andraspråk är i minsta laget för att ha nationell bärighet. Den senaste statistiken som bygger på över tiotusen lärare i svenska och artonhundra lärare i svenska som andra språk visar dock liknande siffror. 68 procent av lärarna i svenska har både lärarbehörighet och utbildning i ämnet (i ämnet svenska som andraspråk 63 %). Resultatet får också ett visst stöd av den nyligen presenterade trendstudien PIRLS som avser läsutvecklingen i de lägre åldrarna.¹⁵ År 1991 hade praktiskt taget alla lärare på detta stadium två- eller treårig lärarutbildning, år 2001 bara 92 procent.

Det finns flera tänkbara förklaringar till denna ”kartbild” av lärarstandarden i ett 1990-talsperspektiv, något som för övrigt går att känna igen i flera av grundskolans ämnen. Till viss del har det att göra med strukturella förhållanden som skolans kommunalisering, minskade resurser till skolan, större årskullar och friskolereformen. Men också arbetsmarknadsläget under perioden och svängningar i läraryrkets attraktivitet spelar in. Till detta ska läggas att svensk-lärarkåren uppvisar vissa demografiska snedheter. Medelåldern i lärargruppen i NU-03-materialet är 46 år och andelen kvinnor är 79 procent. Inom gruppen lärare i svenska som andraspråk är motsvarande siffror 54 år och 88 procent kvinnor

Det är ett känt faktum att belastningen på lärarna inom detta demografiska snitt är stor, något som leder till avgång eller sjukskrivningar av lärare som är bärare av stor kompetens och lång erfarenhet av yrket.

Konsekvenserna, både på kort och lång sikt, av den sjunkande kompetensbilden ger anledning till oro vad gäller effekterna på undervisningens kvalitet och elevernas lärande. Även om sättet att samarbeta lärare emellan och sättet att organisera arbetet har undergått förändring under samma period, vilket i någon mån kan kompensera för brister i utbildning och erfarenhet, står läraren ensam på lektionerna.

Våra resultat visar inget entydigt samband mellan lärarnas utbildning och elevernas resultat. Detta är heller inte att vänta då det föreligger en rad mellanliggande faktorer som kan förklara utfallet i en specifik skola eller klass. De mer erfarna och kunniga lärarna får kanske på vissa skolor, där det finns flera oerfarna lärare, en tyngre börda. Å andra sidan kan det förekomma att yngre och oerfarna lärare får ”förtur” till de svagaste klasserna. Att lärarkompetensen ändå har betydelse för de förändringar som kan konstateras vad gäller svenskundervisningens innehåll, bör man kunna resonera sig fram till genom en djupare analys av lärarnas prioriteringar. Det är sannolikt så att mer rutinerade

¹⁵ Skolverket (2003a)

och utbildade lärare förmår hålla en bättre balans mellan sedan länge existerande och tillkommande mål och integrera nya forskningsrön i undervisningen i jämförelse med lärare med mindre relevant utbildning och kortare tid i yrket. Det är omvänt troligt att de mer oerfarna och osäkra lärarna koncentrerar sin energi på uppnåendemålen för att få upp alla till godkändnivån, men kanske till priset av att ämnet ”reduceras” till sitt innehåll.

Gemensamma lärprocesser i svenskan på återtåg

Ett annat resultat som också kan beskrivas som en trend, sett mot bakgrund av utfallet 1992, är den allt mer accentuerade individualiseringen eller individcentreringen i klassrummet och den minskning av gemensamma lärprocesser och gruppbaseade läraaktiviteter som skett parallellt härmed. Det är individens, inte gruppens, utveckling som står i centrum i det begynnande 2000-talets skola. Detta är särskilt olyckligt för svenskämnet, där flera av kursplanemålen som t.ex. ”konstruktiv kritik på kamraters arbete” är situerade i ett gruppsammanhang och inte går att uppnå inom ett tvåpartsförhållande mellan läraren och den enskilda eleven. Språk och kunskap blir levande genom samhandling och förutsätter kollektivitet.

Kön, förstaspråk och klass

Den bild av elevens situation som framträder i rapporten är till vissa delar mycket positiv. Eleven tycker att ämnet är roligt, intressant och viktigt. Det är inte heller svårt eller stressigt. Läraren undervisar bra, ger stöd och uppmuntran till eleverna och har tydliga krav.

Det som förmörkar denna bild är att den inte gäller alla elever. Resultatet av utvärderingen genomsyras av de olikheter som finns, dels mellan könen, men också mellan elever med olika bakgrund.

Det är genomgående stora skillnader mellan olika elevgruppers kunskaper i svenska. Det är flickor, elever med högt kulturellt kapital och elever med välutbildade föräldrar som har goda resultat. Skillnaderna mellan pojkar och flickor är stora när det gäller resultat på prov. Pojkarna upplever sig också få mindre stöd hemifrån och från läraren än flickorna, de har lägre förväntan på betyg i svenska än flickorna, tycker i högre grad att det är för mycket tid i svenska och är oftare borta från lektionerna. Av de cirka 28 procent bland eleverna som ofta oroar sig för att inte förstå det som tas upp i undervisningen finns en majoritet pojkar.

Det finns således en ”förlorargrupp” i undervisningen i svenska. Individer från denna tillhör den stora grupp av eleverna som bara läser eller skriver om de måste. De återfinns bland dem som ofta oroar sig för att de inte ska förstå

eller bland dem som inte tror att de klarar att skriva tydligt för hand eller i stort sett utan stavfel och grammatiska fel. Denna grupp består till stora delar av pojkar och av invandrade elever. Detta ställer frågor om deras möjligheter att utvecklas till skrivande och läsande individer som kan ta aktiv del i samhällslivet.

Svenska som andraspråk visar en problematisk bild

Den beskrivning av läget som forskarna gör av svenska som andraspråk ger åt ämnet något av en kriststämpel. Denna gäller dock inte andan och klimatet i klassrummet, där elevernas svar i de båda grupperna inte skiljer sig nämnvärt från varandra. Forskarnas synpunkter handlar snarare om att ämnet har en bristande infrastruktur. Det är fler lärare än i svenska som har bristfällig grundutbildning, rektor avsätter mindre resurser och ägnar mindre tid åt att uppnå måluppfyllelsen i svenska som andraspråk jämfört med svenskan. Ämnet verkar helt enkelt dåligt omhuldat. Det verkar dessutom finnas en vaghet kring vilka elever som ska erbjudas undervisning i ämnet och vilka lärare som har ansvaret för dessa elevers lärogång i ämnet. Detta känns igen från tidigare utredningar av svenska som andraspråk, men problemet har möjligen fått en ny dimension genom den nu aktuella diskussionen om språklig särbehandling och kategorisering utifrån etnicitet. Bilden förstärks av den av Myndigheten för skolutveckling nyligen genomföra kartläggningen av förhållanden för ämnet svenska som andraspråk.¹⁶ Här konstateras bl.a. att det finns en koppling mellan ämnets osäkra tillvaro och styrdokumentens vaghet. De öppna skrivningarna, som att undervisningen i grundskolan ska anordnas ”om det behövs”, är säkert en av förklaringarna till ämnets svaga ställning. På många håll har svenska som andraspråk kommit att fungera som ett ämne för svagpresterande elever, omgivet av negativa attityder och med låg status. Till detta kommer elevers och (indirekt) föräldrars upplevelser av att sorteringen till svenska som andraspråk exkluderar eleverna från majoritetssamhället. Det faktum att de flesta flerspråkiga elever läser (modersmåls) svenska gör att svenskämnet på ett tydligare sätt behöver ta ställning till att Sverige idag är ett flerspråkigt och mångkulturellt land och att heterogenitet är det normala. De flerspråkiga eleverna inom (modersmåls) svenskämnet får läsa efter en kursplan som är skriven utifrån ett enspråkigt perspektiv med lärare som vare sig har fått grundutbildning eller kompetensutveckling i svenska som andraspråk.

¹⁶ Myndigheten för skolutveckling (2004)

Betygsättningen

Den bristande samstämmigheten mellan lärarnas betygssättning i svenska, provbetygen och externa bedömares vitsord ger anledning till oro vad gäller elevens rättssäkerhet. Lärares betygssättning är inte enbart en professionell fråga utan också ett bemyndigande till läraren där principerna om dokumentation, öppenhet för insyn och likabehandling är grundläggande. Att lärare, som resultaten antyder, tenderar att bedöma pojkarnas uppsatser strängare än flickornas, pekar på behovet av medbedömare av underlagen för betygssättningen i de fall man utifrån faktiska underlag kan anta att det kan smyga sig in systematiska fel vid bedömningen.

Perspektiv

I takt med att allt mer kunskap läggs in i expertsystem, som tillåter oss att kommunicera snabbare och enklare, kan det ligga en viss klokskap i att lämna skolans gamla kanon med rättstavning, ordklasser och handstil till förmån för en ny agenda som sätter muntlighet, reflexivitet och kritik mer i centrum. Det är viktigt, inte minst ur demokratisk synpunkt, att våga framföra en åsikt och att klassrummet fylls av diskussion och debatt.

Den bild som träder fram från både lärare och elever i undersökningen är att svensktimmarna präglas av en visserligen litet stökig samvaro, men att man trivs, tycker ämnet är roligt och uppskattar läraren. Klassrumsklimatet är öppet och frimodigt på de flesta håll.

Det finns emellertid också en risk med denna skola och det är att lärandet tappar i fokus och att pratet övergår till pladder, att det ytliga och episodiska tar över och samtalet förlorar i sammanhang och djup.

Språkligheten har inget värde om den inte står på en fast kunskapsgrund, om man inte menar något med det man säger. En utveckling i denna riktning, vilket vi ser tecken på i denna studie, skulle vara mycket olycklig eftersom skolan nu mer än någonsin, bl.a. genom reflektion över och kritisk analys av en bred repertoar av texter, måste bjuda motstånd mot det ofta ytliga och triviala språk som möter ungdomarna i det s.k. informationssamhället.

Den norske kommunikationsforskaren Lars Evensen hävdar att läsning och skrivning mer och mer börjar utvecklas som olika ämnen.¹⁷ Läsning och skrivning omges av skilda professionella kulturer som drar åt olika håll. Skrivkulturen är öppen, experimenterande och lustfylld, medan läskulturen är korrigerande och problemfokuserad. När man väl lärt sig läsa händer inte mycket mer, medan skrivandet får blomma ut under skolgången. Lärarnas kriterier för att bedöma skrivfärdighet utvecklas hela tiden under ett aktivt utbyte mellan lärarna medan kriterierna för läsning har stannat vid att vara stereotypa och formalistiska, något för läsforskare och speciallärare att ägna sig åt.

Det som skulle behöva utvecklas inom läsningen, i linje med vad som redan sker inom skrivundervisningen, är att läraren mer aktivt följer upp och vidareutvecklar läsförmågan t.ex. genom att låta eleverna jämföra innehåll texter emellan, generalisera eller dra slutsatser, förutse händelseförlopp eller beskriva texters stil och struktur.¹⁸

¹⁷ Smidt, J. & L. S. Evensen (1991)

¹⁸ Skolverket (2003a) PIRLS internationella jämförelse där 35 länder ingick visar att samtal om texter av detta slag är relativt lite utbrett i Sverige.

En utveckling mot mer av sådana ”metasamtal” över olika textgenrer, som också får innefatta ”datorspråket” och nya språkliga uttrycksformer i ungdomskulturen skulle sannolikt också engagera eleverna och bidra till att utveckla deras språkkänslighet.

Ett återkommande resultat vid analyser av elevers språkutveckling och språktillägnande i skolan är flickornas försprång relativt pojkarna. Resultaten till flickornas fördel tycks dessutom ha förstärkts under 90-talets senare hälft, vilket har dokumenterats i snart sagt varje läs- och skrivundersökning både nationellt och internationellt på senare tid. I PISA 2000 intar Sverige en tätplats bland 15-åringar när det gäller avståndet mellan könen i läsförståelsetesten. Kan den nu aktuella studien kasta något nytt ljus över detta förhållande?

Det finns ett resultat från undersökningen som möjligen skulle kunna bidra till en ökad förståelse och det gäller pojkars respektive flickors upplevelser av att få stöd hemifrån i svenskan, där pojkarna anger att de får stöd i klart lägre grad. Om detta resultat kopplas till hur lärare och elever svarat på frågan om det finns några könsskillnader i prestationer, intresse och ansvarstagande får vi ett mycket tankeväckande utfall. Bland både flickorna och lärarna är det mindre än två procent som anser att pojkarna presterar bättre eller är mer intresserade respektive mer ansvarstagande än flickorna. Bland pojkarna är det runt tio procent som anser att de är bättre än flickorna i ett eller flera av dessa avseenden (prestationer, intresse och ansvar).

Det är svårt att komma ifrån tanken att många pojkar i sitt förhållande till svenskämnet möter en ”järntriangel” bestående av flickorna, läraren och hemmet, som lyfter flickorna men samtidigt sänder budskapet till pojkarna att läsning och skrivning inget är för dem. Hur ska pojkarna få uppmuntran, motivation och lust att läsa och skriva i skolan?

Resultatet antyder att problemet inte går att lösa med ett snävt inomskolperspektiv. Problemet berör snarare samhälleliga attityder och värderingar med rötter i sociala och kulturella strukturer. Forskning inom detta fält är därför mycket angelägen.

Referenslista

Dysthe, O. (1996) *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Myndigheten för skolutveckling (2004) *Kartläggning av svenska som andra språk*. Opublicerat manus.

Rådet för skolans måluppfyllelse (2003) *Klimatundersökning i skolan. Undersökning bland elever, lärare, föräldrar och lärare*. På uppdrag av Rådet för skolans måluppfyllelse. TEMO.

Smidt, J. & L. S. Evensen (1991) *Roller i relief: Skrivestrategier-tekster-lesestrategier*. Trondheim: Allforsk.

Skolverket (2001) *PISA 2000 – Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 209. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket (2002) *Förändringar och funderingar. Nationellt ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för skolår 9, vårterminen 2003. Anvisningar till lärare och elever*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2003a) *PIRLS 2001. Barns läskompetens i Sverige och världen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2003b). *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära och tid för lärande*. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2003. (Dnr 75-2002:1888).

Förändringar i ämnet

Ända sedan grundskolans första läroplan Lgr 62 har engelska varit ett obligatoriskt ämne för alla elever i årskurs 4 till 9. I nästa läroplan, Lgr 69, utökades obligatoriet till att gälla från årskurs 3. I de första två läroplanerna angav kursplanerna tydligt såväl innehåll som metoder. Den rådande metoden var under 1960-70-talen den s.k. *audiolingvala metoden*. Läraren var ”drillmästare” och språkligt föredöme och målspråket (engelska) skulle användas genomgående.

Då en nationell utvärdering av grundskolan genomfördes 1992 gällde läroplanen från 1980, Lgr 80. Genom Lgr 80 och därtill hörande kursplan skedde en förskjutning från en rent språklig grundsyn till en *kommunikativ språksyn* där det gäller för eleverna att förstå och göra sig förstådda i olika praktiska språksituationer. Språklig korrekthet stod inte i fokus längre, men var självklart – då liksom nu – inte oviktig för att uppnå god kommunikativ kompetens. Lgr 80 betonade också ett autentiskt och meningsfullt innehåll, kulturella och interkulturella aspekter samt elevens förmåga till självständigt arbete och ansvarstagande. Eleverna kunde studera och bli betygsatta enligt s.k. allmän och särskild kurs, dvs. kurser med delvis olika mål och av olika svårighetsgrad, och skolorna hade viss frihet att fördela undervisningstid inom låg-, mellan- respektive högstadiet.

Den läroplan som gäller vid utvärderingen 2003, Lpo 94, anger som ett av de övergripande målen att uppnå inom området Kunskaper att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola *kan kommunicera i tal och skrift på engelska*. Som mål att sträva mot anges att skolan ska sträva mot att varje elev *utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk och lär sig kommunicera på främmande språk*. Samma mål och krav gäller för alla elever.

Ansvar, självständigt arbete och medvetenhet om den egna inläringen betonas kraftigt i såväl läroplanen (Lpo 94) som kursplanerna. Det är en konstruktivistisk kunskapssyn, dvs. eleven ses som medskapande i lärandet. Eleven ska aktivt planera, genomföra och utvärdera sitt arbete mot ökade kunskaper. Sist men inte minst lyfts omvärlden in i skolämnet engelska genom koppling till internationella och interkulturella aspekter och ungdomskulturella företeelser förmedlade genom teve, musik och internet.

Kursplanerna i språk för grundskolan har ändrats två gånger efter år 1992. De senaste bygger på en progression med avläsbara, definierade steg för elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling som inspirerats av Europarådets A

Common European Framework of Reference (CEF)¹⁹, senast presenterat av Europarådet 2001. Kursplan 2000 har dock arbetat fram ett eget progressions-system i vilket de kommunikativa färdigheterna återfinns:

- receptiva färdigheter (att förstå text eller tal),
- interaktiva färdigheter (att förstå och svara på text eller tal) och
- produktiva färdigheter (att själv producera text eller tal).

En jämförelse med färdighetsnivåerna i det ovannämnda CEF, som även gäller exempelvis i det internetbaserade systemet för bedömning av språkfärdighet, DIALANG²⁰, tyder på att målen i den svenska kursplanen för skolämnet engelska under grundskolans nio årskurser motsvarar den s.k. Tröskelnivån (B1) i CEF, en färdighetsnivå över nybörjarens men under den obehindrade användarens²¹.

¹⁹ Council of Europe (2001)

²⁰ (Diagnosis of Language Skills, <http://www.dialang.org/>).

²¹ Oscarson, M. (2003)

Kunskapsläget

Svenska elevers kunskaper i och attityder till ämnet engelska har jämförts med elevernas i andra länder. I en undersökning från år 1996/1997, baserad på provuppgifter från nationellt använda franska och svenska prov i engelska samt enkätfrågor, ingick elever i Frankrike, Spanien och Sverige. De svenska elevernas engelskkunskaper visade sig då överlägsna de deltagande franska och spanska elevernas.

En liknande studie, *Assessment of English*, genomfördes år 2002 då cirka 16 000 elever från åtta länder deltog (Danmark, Finland, Frankrike, Nederländerna, Norge, Spanien, Sverige och Tyskland).²² Drygt 1 300 elever i 71 klasser ingick i det svenska urvalet. Även i denna studie framträder en mycket positiv bild av svenska 15-åringars kunskaper i engelska. Dessa tycks ha utvecklats i positiv riktning mellan åren 1997 och 2002. De svenska ungdomarna visar på ett gott självförtroende för att klara av olika aktiviteter på engelska och en mycket positiv inställning till både språket och ämnet. De har en tämligen realistisk uppfattning om sina egna kunskaper vid jämförelse med resultaten på provuppgifterna. De presterar, tillsammans med de norska ungdomarna, bättre än kamraterna i de övriga länderna på provuppgifterna. De svenska ungdomarna är mycket duktiga på att förstå vad de hör och läser. Den muntliga förståelsen ligger högre än den skriftliga men även i fråga om att skriva har de svenska eleverna i regel god kompetens. Det finns en betydande spridning i de svenska provresultaten både mellan individer och mellan skolor men sett över länderna är de svenska resultaten mycket jämna. Skillnaderna mellan svenska flickor och pojkar är mycket små i såväl kunskaper som attityder till engelska. Liksom i övriga länder uppgav eleverna att skolan haft den viktigaste rollen för deras engelskkunskaper även om media också ansågs ha en betydande roll.

Vad gäller det nationellt svenska kunskapsläget i engelskan hänvisas till huvudrapporterna i tidigare nationella utvärderingar.²³

²² Skolverket (2004)

²³ Skolverket (1993)

Undersökningen

Utvärderingsmaterialet i engelskstudien i NU-03, som tagits fram vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, bestod av följande delar, se tabell 2.1:

Tabell 2.1 Instrument, bortfall och analyserade svar.

Instrument	Respondenter	Bortfall %	Analyserade svar
Elevenkät i engelska	6 788	10,3	6 086
Lärarenkät i engelska	378	14,3	324
Elevresultat, hör- och läsförståelse	6 084		626
Elevresultat, skriftlig kommunikativ förmåga			132
Elevresultat, skriftlig kommunikation, språklig korrekthet			32

Information om de deltagande elevernas förmåga att skriva en uppsats på engelska samlades in från årets nationella ämnesprov i engelska för årskurs 9 som genomfördes i landets alla skolor under ungefär samma tidsperiod som NU-03.

Provuppgift för att pröva förmågan att tala på engelska ingår inte i NU-03 men resultat från det nationella ämnesprovet i engelska för årskurs 9 finns även här att jämföra med, något som dock inte hunnit genomföras inför denna första resultatredovisning.

Enkäterna: Genom *elevenkäterna* kartlades, förutom bakgrundsfaktorer, frågor om attityder till skolämnena, erfarenheter av inflytande, trivsel och mobbning. Den specifika engelskenkäten innehåller i likhet med elevenkäten i NU-92 frågor om elevers attityder till och erfarenheter av arbetet med engelska såväl i skolan som i mötet med språket utanför.

Lärarenkäterna ger svar på frågor om lärarnas utbildning, deras erfarenheter och attityder till skolan som arbetsplats samt specifika frågor om deras undervisning i engelska.

Kunskapsproven: Följande redovisning av elevernas kunskaper i engelska enligt studien NU-03 baseras på provsvaren från ett representativt (slumpmässigt) delurval på 700 elever, vilkas resultat på hörförståelseprovet *Beans* och läsförståelseprovet *Pete and Karim* registrerats och bedömts. Båda proven ingick ursprungligen i NU-92 och resultaten kan således jämföras. *Beans* består av en intervju med en nyzeeländare om Nya Zeeland samt en berättelse av en nyzeeländsk författare. Provet tar 20 minuter och består av en bandavlyssning samt 13 frågor. *Pete and Karim* bygger på en ungdomstext av Norma Klein

som betecknats som lätt till medelsvår. Eleverna svarar på elva frågor om texten som handlar om två tonåringar i Amerika. Tiden för läsförståelseprovet är 30 minuter. I båda proven ska eleverna besvara frågorna genom att själva skriva ett eller flera ord, de får därmed inte givna alternativ att kryssa för. Det kan därför finnas elever som förstått både den muntliga och den skriftliga texten, men inte fullt ut lyckats förmedla sin kunskap i skrift.

Provet i fri skriftlig produktion utgörs av uppgiften i det nationella ämnesprovet med temat *The World Around Us*. Eleverna får välja mellan två ämnen med olika karaktär. Det första, *Living in This World*, inbjuder till ett mera strukturerat skrivande och det andra, *I Can't Live Without*, ger eleverna möjlighet att fritt berätta. Eleverna får till stöd vissa nyckelord och bilder. Provtiden är 80 minuter och ordböcker är inte tillåtna. Uppsatserna bedömdes, med stöd av instruktioner, av undervisande lärare och eventuella medbedömande kollegor. På liknande sätt som i NU-92 gjordes därtill en särskild undersökning av 132 slumpmässigt utvalda uppsatser (lika många pojkars som flickors) avseende förmågan att stava och på 32 uppsatser undersöktes förmågan att uttrycka sig på ett korrekt språk.

Bortfallet av svar på såväl elev- som lärarenkäten var något högre än i 1992 års undersökning. Fördelningen på kön bland de 6 086 elever som deltog i NU-03 är 50,5 procent pojkar och 49,5 procent flickor. 85 procent av eleverna är födda i Sverige med minst en förälder som är född i Sverige. Något fler (88 %) uppgav också att de har svenska som första språk och ytterligare sex procent att de har svenska och ett annat språk som modersmål. Av dem som uppgav att de har annat modersmål än svenska är engelska, arabiska, finska och spanska de mest frekventa språken.

Ungefär tre fjärdedelar av de svarande lärarna i engelska är kvinnor och en fjärdedel är män (77 % respektive 23 %), vilket är jämförbart med fördelningen mellan manliga och kvinnliga engelsklärare i NU-92.

Av eleverna som ingick i NU-03 började de flesta läsa engelska i årskurs 3, en tidigare start än i NU-92 då årskurs 4 var det vanligaste. Tidpunkten för att börja med engelska varierar också avsevärt mer i NU-03 än i NU-92.

Metodiska överväganden, reliabilitet och validitet

Efter att individbortfall borträknats kom urvalet för analys av elevresultaten på hörförståelse- och läsförståelseproven att bestå av 626 elever. För att säkra att urvalet är representativt och jämförbart med hela gruppen har en jämförelse gjorts av slutbetygen från grundskolan med dels uppnådda resultat från läs- och hörförståelseproven i NU-03, dels resultat på motsvarande delar i det

nationella ämnesprovet (ÄP9). Motsvarande test gjordes i NU-92 då medelvärdeskillnaderna visade sig vara försumbara. Utfallet för NU-03 visar också att den lilla gruppen inte skiljer sig nämnvärt från de cirka 7 000 eleverna i NU-03-urvalet vare sig i slutbetyg eller i betyg på motsvarande delprov i det nationella ämnesprovet.

Undersökningens resultat

Elevernas lärande

Att kunna utvärdera sitt eget lärande

Enligt läroplanen Lpo 94 ska skolan bl.a. sträva efter att varje elev *utvecklar sitt eget sätt att lära och en tillit till sin egen förmåga*. Den nationella kursplanen i engelska anger att eleverna i slutet av det nionde skolåret ska *kunna reflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig engelska*.

Eleverna har enligt NU-03 ett gott självförtroende när de bedömer sin egen förmåga att vilja, våga och kunna använda engelska i och utanför skolan. De anser sig i mycket hög grad klara av att kommunicera med engelsktalande personer i olika situationer, att läsa både böcker och facktext samt att lyssna och förstå engelska i sångtexter, på TV och video.

Drygt 40 procent av eleverna anser att påståendet *”engelska är ett svårt ämne”* stämmer ganska eller mycket bra. I NU-92, då frågan ställdes på annat sätt, instämde flertalet (ca 60 %) i att engelska är ett *lätt* ämne. Uppfattningen om ämnet i detta avseende tycks således vara ungefär densamma över tidsperioden. Drygt 40 procent av eleverna anser att de har för lite tid i engelska. För lite tid måste naturligtvis inkludera svar från både de elever som behöver mer tid och de som skulle vilja ha mer tid bara för att de tycker att det är roligt eller nyttigt. I enkäten har eleverna även att ta ställning till hur väl påståendena *Läraren har höga förväntningar på oss* och *Lärarens krav på mig är...* stämmer överens med deras uppfattning. Nästan tre av fyra elever anser att läraren har höga förväntningar, en uppfattning som bör kopplas till att nästan fyra av fem anser att lärarens krav är lagom. Resultatet kan också kopplas till elevernas uppfattningar om vad som är en ”bra” lärare enligt enkäten, vilket är en lärare som tror på sina elever, har förväntningar på eleverna och som samtidigt förklarar bra och skapar intresse för ämnet.

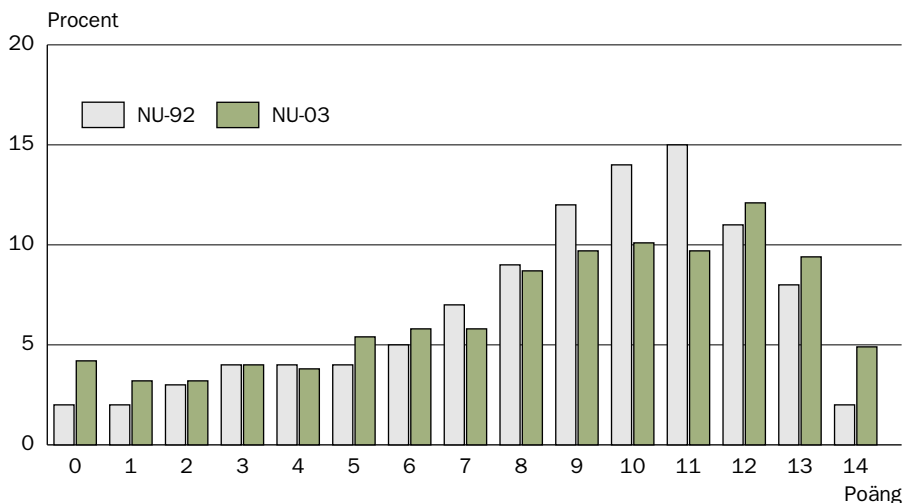
Att förstå text och tal

Enligt kursplanen i engelska skall eleverna vid slutet av grundskolan

- förstå tydligt, även regionalt färgat tal i instruktioner, berättelser och beskrivningar som rör kända förhållanden och egna intresseområden,
- kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden.

Bedömningen av de receptiva färdigheterna – att förstå engelska i tal och skrift – är gjorda i enlighet med NU-92. Då konstaterades stora skillnader mellan elever i allmän (ak) respektive särskild kurs (sk), bl.a. ansågs hörförståelseprovet vara alltför svårt för allmän kurs. Eftersom kursindelningen i engelska inte finns kvar längre jämförs medelpoängen för de sammanslagna ak- och sk-grupperna 1992 med NU-03 gruppen.

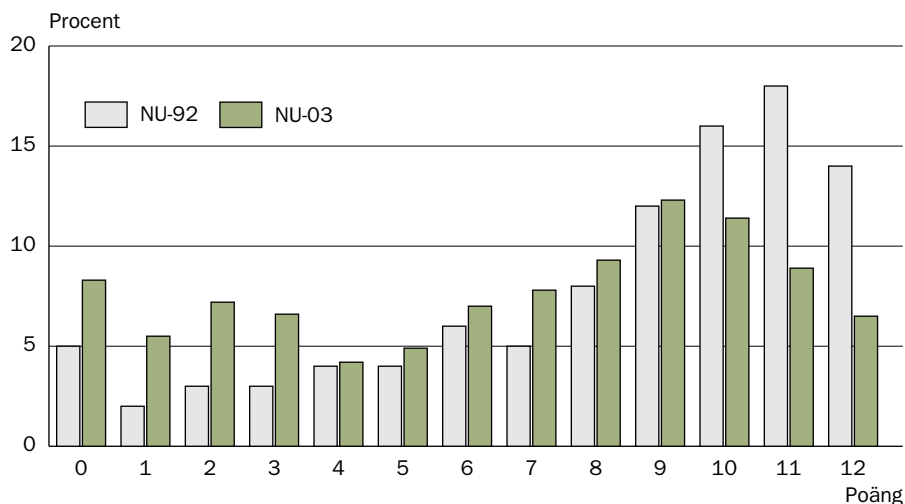
Diagram 2.1 Resultat i poäng på hörförståelseprovet (Beans) i NU-92 och NU-03.



Resultaten tyder på att hörförståelsen totalt sett är ungefär lika god i dag som för tio år sedan (provmedelvärdena ligger båda åren runt 8,5 poäng), men med en större spridning idag (sd = 3,9 mot 3,3 1992). Som framgår av diagram 2.1 ligger en större andel elever i NU-03-urvalet högt i fördelningen med en viss så kallad takeffekt, dvs. många elever når de högsta poängsummorna (12–14 poäng). Detta kan betyda att de allra bästa eleverna i NU-03 skulle ha kunnat visa ännu bättre resultat om provet innehållit en mer avancerad engelska.

På läsförståelseprovet låg elevernas medelpoäng något lägre i NU-03 jämfört med dem i NU-92. I diagram 2.2 redovisas skillnaderna i poäng för NU-92 och NU-03.

Diagram 2.2 Resultat i poäng på läsförståelseprovet (Pete and Karim) för NU-92 och NU-03.



I NU-03 är det en större grupp som presterat lågt på läsförståelseprovet än i NU-92. Det är samtidigt färre elever i NU-03 som uppnår höga poängtal. 1992 konstaterades att en tredjedel av eleverna hade "en väl uttryckt och detaljerad förståelse av textinnehållet" och en fjärdedel av elevernas resultat kunde betraktas som "svag till mycket dålig förståelse". I NU-03 är det omfördelade siffror, dvs. en tredjedel av eleverna har provresultat som motsvarar svag och otillräcklig textförståelse och en fjärdedel provresultat som motsvarar god eller mycket god läsförmåga. Anmärkningsvärt är att så många som åtta procent av eleverna har noll poäng och många fler har bara några få poäng. I kommentarer framkommer att dessa elever givit upp direkt eller ganska snart i sina försök att lösa uppgiften. Frestelsen att ge upp kan vara större i ett läsförståelseprov än i ett hörförståelseprov där det ju finns ett band som inspirerar och stimulerar eleverna att "hänga med" (jämför resultaten på hörförståelseprovet ovan). Skillnaden i resultatbild mellan läs- och hörförståelseproven kan ha att göra med sviktande motivation och provtrötthet hos eleverna.

På hörförståelseprovet finns, i likhet med NU-92, ingen nämnvärd skillnad mellan pojkars och flickors resultat. På läsförståelseprovet har flickorna bättre resultat än pojkarna, till skillnad från NU-92 då pojkarna och flickorna visade samma förmåga att läsa och förstå text.

Att skriva på engelska

Kursplanen i engelska anger som mål att eleverna i slutet av den nionde årskursen

- skall kunna begära och ge information i skrift samt berätta och beskriva något,
- kunna... med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar.

Skolan skall också sträva efter att eleven

- utvecklar sin förmåga att delta aktivt i samtal och skriftlig kommunikation, uttrycka sina tankar på engelska samt uppfatta andras åsikter och erfarenheter,
- utvecklar sin förmåga att uttrycka sig varierat och säkert i skrift för att berätta, beskriva och förklara samt motivera sina åsikter.

Som framgått ovan utnyttjades ett av det nationella ämnesprovets delprov (Writing) i utvärderingen NU-03 för att bedöma elevernas förmåga att fritt kommunicera skriftligt.

Det finns en stor innehållslig variation i de 132 närmare analyserade uppsatserna. De två ämnena inbjuder till många möjligheter att genomföra uppgiften, där eleverna kan vara mer eller mindre personliga eller objektiva. *Living in This World* är av utredande karaktär medan den andra uppgiften *I Can't live Without* utgår från en subjektiv betraktelse. I en tredjedel av de analyserade uppsatserna uttrycker ungdomarna en stark oro över samhällsutvecklingen och över risken för ett nytt världskrig. En fjärdedel av eleverna refererar till en aktuell världshändelse, nämligen USA:s invasion av Irak, som ägde rum dagen innan eleverna skrev uppsatsen. Eleverna klarar av att uttrycka sig engagerat på engelska när de diskuterar dessa frågor som är innehållsmässigt avancerade. De relaterar i de flesta fall till egna erfarenheter och åsikter vilket stämmer väl mot de ovan citerade nationella målen.

I NU-92 materialet gjordes en felanalys på 97 uppsatser. Det konstaterades då att de vanligaste felen återfanns bland substantiven, verben och pronomina och att felen i flertalet fall försvårade kommunikationen och också kunde leda till missförstånd. I NU-03 har det gjorts en preliminär språklig analys av 32 uppsatser med fokus på elevernas förmåga att uttrycka sig korrekt på engelska. Kontrollen har gällt i vad mån substantiv och verb stämmer överens, användningen av relativa pronomina samt användningen av adjektiv och adverb.

I de flesta fall där verb-subjektkongruens förekommer har eleverna klarat av att använda rätt form. Ämnet *Living in This World* har en större felfrekvens bland både flickor och pojkar. Även användningen av relativa pronomina klarar eleverna av väl när de skriver fritt. I så gott som samtliga fall där eleverna använder de relativa pronomina *that*, *who* och *which* är dessa korrekt använda.

På liknande sätt som i NU-92 har en analys gjorts av förmågan att stava korrekt. Bland de 100 vanligaste korta orden (The Brown Corpus) valdes tio ord och bland de 1 000 vanligaste längre orden (Kucera och Francis, 1967) valdes fem ord för en stavningskontroll. För samtliga ord registrerades endast första förekomsten av felstavningen hos en och samma elev. 1992 konstaterades att eleverna stavade rätt på de 15 testade orden i 85 procent av fallen. Resultatet för NU-03 visar på ett likvärdigt resultat, vilket innebär att dagens ungdomar stavar frekvent vanliga ord lika bra som eleverna gjorde för tio år sedan.

Att lära att lära

Enligt kursplanen i engelska skall skolan i sin undervisning också sträva efter att eleven

- utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetsätt som främjar den egna inläringen,
- utvecklar sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra.

I enkäterna ställdes flera frågor angående dessa mål. Enligt svaren anser eleverna – i större utsträckning än lärarna – att lärare och elever *tillsammans* planerar undervisningen i engelska. Närmare hälften av eleverna anser också att de har mycket eller ganska mycket inflytande över såväl innehåll som arbetsätt i undervisningen. Det kan också uttryckas så att ungefär lika många anser sig ha ganska litet inflytande eller inget alls i dessa avseenden. Tre fjärdedelar uppger dock att de tydligt fått reda på vad som förväntas av dem och vad som krävs för olika betyg i engelska, vilket måste ses som goda förutsättningar för att ta ansvar för lärandet.

Att skolorna har tydliga ambitioner att nå de nationella målen visar sig exempelvis i att omkring nio av tio engelsklärare uppger att läroplanens och kursplanens mål liksom betygskriterierna har ganska eller mycket stor betydelse för deras undervisning och att de låter eleverna ta del av kursplanens mål. Eleverna har i relativt hög grad samma syn på förhållandena som sina lärare – två av tre anser att de får veta vad kursplanerna innehåller och innebär.

Klassrumsmiljön

Enligt NU-03 finns hos eleverna ett starkt intresse och motivation för att vilja lära engelska. De värderar engelskkunskaperna som viktiga utanför skolan, både för framtida studier och yrkesliv. Det finns ingen nämnvärd skillnad mellan könen. Det finns en samstämmighet mellan elevernas intresse för engelska,

deras värdering av engelska som ett viktigt ämne och föräldrarnas syn på hur viktigt ämnet är. 85 procent av föräldrarna anser att engelska är ett av de fem viktigaste ämnena. Engelska är visserligen inte det ämne som eleverna i urvalet upplever som det roligaste ämnet, men det är bland de nyttigaste. Många tycker att de lär sig mest i engelska och att de har mest lust att lära i engelska.²⁴ Sammantalet kan resultaten bara tolkas som att engelska är ett minst lika, om inte mer, populärt skolämne i dag som det var för tio år sedan.

Tre fjärdedelar av lärarna anser att det är en trevlig och positiv stämning på varje engelsklektion, dock markerar nästan hälften att det ibland eller varje lektion är dålig ordning och störande ljud. Att engelsklektionerna är trevliga men att ordningen kunde vara bättre instämmer eleverna i, där så många som drygt 60 procent markerar att det, ibland eller ofta, är rörigt och högljutt på lektionerna. Dock tycks inte detta påverka elevernas positiva inställning till engelsklektionerna – nästan nio av tio (87 %) elever markerar att det är en trevlig och positiv stämning i engelsklassrummet. De flesta elever tar också avstånd från påståendet att de ofta är borta från engelsklektionerna (91 %). Lärarna (41 %) påpekar dock att den ogiltiga frånvaron ökat.

Att engelska används som arbetspråk förbättrar elevernas förmåga att förstå och ger träning i att använda engelska i naturliga sammanhang. I enkäten ställs ett antal frågor kring interaktionen i klassrummet och användningen av engelska under lektionerna.

I NU-92 bedömde eleverna att lärarna talade engelska på lektionerna i betydligt högre utsträckning än eleverna. De flesta elever markerade då att de talade engelska genom att använda ”bara enstaka ord”. I den senaste enkäten uppger nästan hälften av eleverna att engelska är arbetspråk hela eller nästan hela tiden. Lärarnas skattning är något lägre men det förefaller som om engelskan används för kommunikation i klassrummet under engelsklektionerna i större utsträckning i dag än för tio år sedan.

Lärreresursen

De flesta elever uppger sig vara nöjda med sina lärare som, enligt dem, undervisar bra eller mycket bra (84 %), är engagerade och skapar intresse för engelska (70 %).

Svaren från de 324 aktuella lärarna tyder också på ett stort intresse för att undervisa i engelska. Praktiskt taget alla (97 %) tycker att det är roligt att undervisa i engelska, om än ganska krävande. Nästan alla (93 %) av de svarande trivs ganska eller mycket bra på den skola där de arbetar. Något färre anger att

²⁴ Jämförelsen bygger på den s.k. matrisfrågan där eleverna fick välja de tre ämnen som var mest intressanta etc.

de trivs med att arbeta som lärare (83 %) medan så gott som alla upplever det ganska eller mycket meningsfullt (98 %). Vid ytterligare specificering anger 98 procent att de trivs med sina elever, 87 procent trivs med sitt arbetslag, 95 procent med kollegorna och 74 procent med skolledningen.

Av de aktuella lärarna i engelska har 83 procent en utbildning till lärare men endast 75 procent har både utbildning till lärare och i ämnet engelska, vilket är en betydlig skillnad från NU-92, då cirka 90 procent hade utbildning för att undervisa i engelska. Drygt en tredjedel av lärarna har arbetat mer än tio år vid samma skola medan cirka hälften har arbetat fem år eller mindre vid den nuvarande skolan. Få anger att de har en ledningsuppgift eller svarar för handledning av lärarstudenter.

Engelsklärarnas ämneskombinationer har ändrats sedan 1992. Då liksom nu är det vanligast att undervisa i engelska och svenska (NU-92, 46 % och NU-03, 57 %), men i dag är det nästan lika vanligt att undervisa i engelska och olika samhällsorienterande ämnen eller att undervisa i engelska och matematik som i engelska och andra språk. En stor andel av lärarna har erfarenhet av flera läroplaner, mer än en tredjedel genomgick sin lärarutbildning då läroplanerna från 1962 och 1969 var styrdokument. Flertalet (96 %) anser att de har bra ämneskompetens och god kompetens i metodik och didaktik (90 %). Lika många anser att de har den kompetens som krävs för att föra konstruktiva samtal med föräldrar (91 %) om undervisningen.

Oavsett grundutbildning anser sig många av dessa lärare (ca 70 %) vara i behov av fortbildning. Av de i enkätfrågorna angivna områdena är det ungefär lika många som angett *språk och litteratur* (36 %), *språkdiraktik* (36 %) *respektive språkinläring* (34 %), medan *kulturella frågor* prioriterats av färre svarande (26 %).

Kommentarer och slutsatser

Det är en till övervägande del ljus bild som tonar fram i utvärderingen av grundskolans undervisning i engelska år 2003 och den överensstämmer väl med resultat från andra undersökningar. Lärarna har tillsammans med eleverna lyckats skapa en god språkmiljö och den ger resultat. De har också ett bra stöd, i och med att engelska har en så dominerande ställning i vårt land – mer än hälften av eleverna anser att de skaffat sig sina engelskkunskaper lika mycket eller mer vid sidan av skolarbetet som i skolan. Eleverna har stora möjligheter att använda språket, inte bara i skolan. De allra flesta har stöd av föräldrar – och kanske även far- eller morföräldrar – som haft engelska som obligatoriskt ämne i skolan. Det stora flertalet elever tycks ha goda ambitioner att lära engelska. Många (42 %) anser att det är för litet tid i ämnet.

I NU-92 var en av slutsatserna att det behövdes stödåtgärder för att eleverna skulle känna en större trygghet i att *använda* språket. Enligt enkätsvaren i NU-03 känner eleverna i dag en tämligen stor trygghet – trots att många upplever ämnet som krävande. De både vill och vågar använda engelska för att kommunicera, i och utanför skolan. Därmed har flera av målen i kursplanen för engelska i den obligatoriska skolan uppnåtts. Detta styrker resultat från Skolverkets tidigare studier där den kommunikativa förmågan granskats.

I och med att hörförståelse- och läsförståelseproven i NU-03 är desamma som i NU-92 möjliggörs en jämförelse över tid. Som framgått ovan visar resultaten att

- eleverna presterar i dag minst lika bra när det gäller hörförståelse som då,
- eleverna tycks prestera något sämre i dag då det gäller att läsa och förstå en text. Denna färdighet tycks i varje fall inte ha förbättrats under perioden, mätt på det sätt som gjorts i både NU-92 och NU-03,
- eleverna kan skriva fritt på engelska på ett enkelt men funktionellt sätt. De elever som når längst kan uttrycka och motivera sina åsikter och behandla frågor som är innehållsligt avancerade, men 2003 liksom 1992 finns en grupp elever som har alltför svaga kunskaper.

Resultaten ska ses i ljuset av att engelska generellt i skolans omvärld blivit ett betydligt mer naturligt språk för skriftlig och muntlig kommunikation. Skolreformerna har inneburit att den minsta garanterade undervisningstiden ökat mycket marginellt (fem timmar enligt skollagen) genom Lpo 94, samtidigt som skolorna har större frihet och ett uppdrag att variera undervisningstid, stoff och arbetssätt utifrån elevernas behov, med ambitionen att alla elever ska nå de i kursplanen formulerade målen att uppnå under grundskoletiden.

Frågan är om de i NU-03 konstaterade resultaten är tillräckligt goda. Jämfört med NU-03 klarade eleverna motsvarande delprov i det nationella ämnesprovet 2003 väl. Det finns olika tänkbara förklaringar till det något sämre resultatet på läsförståelsen i NU-03. Genom elevernas egna enkätsvar och de samordnare som ansvarade för genomförandet på skolorna har framkommit att de aktuella eleverna var ”provtrötta”. De ägnade under ett par månader mycken tid åt prov- och utvärderingsuppgifter (tre nationella ämnesprov samt NU-03) och detta har utan tvekan haft en negativ effekt på provresultaten.

Ambitionen att göra jämförelser över en så pass lång tidsperiod som mer än tio år är också problematisk på så sätt att provuppgifter hinner ”åldras”. Det kan vara så att eleverna upplevde provet som ”gammaldags” och dessutom oviktigt jämfört med det nyare och för betyget viktigare nationella ämnesprovet som låg i nära anslutning. En annan orsak kan vara att eleverna idag är mer vana och har fått bättre övning i att läsa holistiskt och övergripande. Frågorna till läsförståelsetexten var i många fall frågor på detaljer, något som kräver att man letar efter en viss uppgift i texten, så kallad lokaliseringsläsning. Det kan ha varit så att eleverna uppfattat frågorna som ointressanta, kanske rent av för enkla! Vid en fördjupad analys är det möjligt att granska i vad mån eleverna gett felaktiga svar därför att de tolkat och dragit slutsatser snarare än ”hittat” rätt i texten.

Ett negativt resultat är att det, trots skolornas ansträngningar och det faktum att det är lätt att via olika media komma i kontakt med engelska språket, finns en grupp (uppskattningsvis ca 5 % av de aktuella eleverna) som inte nått tillfredsställande kunskaper.

Ett annat resultat från studien är också oroande, nämligen det faktum att så pass många som en femtedel av de aktuella lärarna inte har högskoleutbildning i ämnet engelska och att nästan lika många (17 %) saknar utbildning till lärare. Det torde i de flesta fall innebära att de har kunskaper i engelska motsvarande gymnasiekompetens. Det kan i sin tur betyda att de har bristande erfarenheter i att bearbeta de nationella kursplanerna och kanske en osäkerhet i att använda engelskan. De kan ha tillägnat sig kunskaper genom att vistas i engelsktalande länder eller på annat sätt skaffat sig funktionella kunskaper i engelska språket. Lärares förutsättningar att hjälpa eleverna kan vara svagare då de saknar den riktade utbildningen i språkdidaktik och träning i att uppmärksamma hur eleverna lär språk, i detta fall engelska.

I undersökningen där 15-åriga elever från åtta länder deltog, ställdes en fråga om huruvida skolan, media respektive annat bidragit till kunskaperna i engelska. Jämfört med elever med mycket svaga resultat tillmätte elever med goda resultat på provuppgifterna skolan en klart mindre roll och media en

större roll för att lära engelska. Med andra ord: ju bättre man är i engelska desto mer lär man sig utanför skolan. Mer än hälften av eleverna uppger själva att de lär sig lika mycket eller mer vid sidan om skolan som i skolarbetet. Skolan har, trots "fritidslärandet", utan tvekan ett stort ansvar att ha skickliga och i engelska kunniga lärare för att alla elever ska nå de nationella målen. Paradoxalt nog kan det vara så att eftersom engelskan har så goda resultat och med tanke på att engelskan är mer av ett andraspråk än ett "främmande språk" krävs mycket kompetenta lärare, med hänsyn både till de elever som kan mycket och de som har svaga förutsättningar att lära engelska.

Perspektiv

Vad har gjort att engelskundervisningen är så framgångsrik i Sverige? Det finns troligen många faktorer som bidragit. Insikten att språkkunskaper är viktiga för ett litet land med ett språk som är modersmål för en liten befolkning; införandet av engelska som obligatoriskt ämne på 1950-talet; entusiastiska och skickliga ledare – eldsjälar – av utvecklingen av kursplaner, metodik, pedagogik, fortbildning; ambitiösa och motiverande lärare med förståelse för barnens och ungdomarnas behov och som vågat pröva ”nya grepp” är några faktorer. Självfallet är engelska språket ”i sig” av betydelse, dess funktionalitet som verktyg för kommunikation och dess förmåga att anpassa sig till nya språkliga behov – liksom den kultur den förmedlar.

Då det gäller språkundervisningen har skolan länge följt en tradition som skapades i tider då flertalet inte kunde ha direkt, muntlig kontakt med språket eller visuellt uppleva det sammanhang i vilket språket lever och därigenom uppleva kunskapernas nytta. Man var hänvisad till textstudium och den kultur som kunde förmedlas via texter. Engelskämnet och undervisningen i engelska har först av alla språkämnen (med undantag av undervisning i svenska som andra språk och i andra modersmål än svenska) kunnat och velat lämna denna tradition, i huvudsak formad av den metodik och det innehåll som utvecklades inom undervisningen i latin och andra språk som stelnat i en äldre form.

I ett längre perspektiv kanske några slutsatser kan dras av ”exemplet engelska” och den här redovisade utvärderingen. En slutsats är att undervisningen i engelska och i andra moderna språk måste ta tillvara de fördelar som nya kommunikationssätt ger. Ungdomar är alltmer vana att använda *bild och ljud* i sin kommunikation, för nytta eller för nöje. Det kan innebära att många detaljer (t.ex. grammatiska men även innehållsliga) minskar i betydelse eller i varje fall ges mindre uppmärksamhet. Undervisningen och läraren behöver troligen anpassa sig till detta både i den egna kommunikationen med eleverna i klassrummet och, övergripande, i så stor utsträckning som möjligt förmedla språket via media som videos, filmer, datorer. Det torde gälla engelska men, inte minst, andra moderna språk än engelska, eftersom de finns i så liten utsträckning utanför det svenska klassrummet.

Samtidigt förefaller det viktigt att skolan bidrar till att vidmakthålla den exakthet som det skriftliga språket kan uttrycka. Ännu finns inte metoder för att använda bild- eller ljudspråket för att ge lika exakta utsagor – även om fler ljudspråk och fler bildspråk verkar vara på väg och de blir alltmer nyanserade och utvecklade. Det innebär att skolan måste fortsätta att sträva efter att, *via* det *skriftliga* språket stödja det skriftliga språket som ”exakt” kommunikations-

medel. Det torde innebära att skolan inte kan släppa krav på att träna t.ex. språklig korrekthet, både med elever som har lätt för att lära ett språk och med dem som har svårt för sig i detta avseende. Därmed ställs också krav på lärarnas kompetens och hur lärarna arbetar.

Referenslista

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and Council of Europe.

Diagnosis of Language Skills, <http://www.dialang.org/>

Oscarson, M. (2003) *En Steg-Framework jämförelse*. Institutionen för pedagogik och didaktik: Göteborgs universitet.

Skolverket (1993) *Engelska i årskurs 9: Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan*. Rapport nr 16. Stockholm: Liber.

Skolverket (1996) *Utvärdering av grundskolan 1995. Engelska, franska och tyska*. Rapport nr 121. Stockholm: Liber.

Skolverket (1999) *Utvärdering av skolan 1998. Kommunikativ förmåga i främmande språk*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2004) *Engelska i åtta europeiska länder*. Rapport nr 242. Stockholm: Fritzes.

Förändringar i ämnet

Matematik som skolämne har fått en vidgad innebörd och delvis ändrad karaktär. Det matematiska tänkandet och förmågan att både skriftligt och muntligt kommunicera matematik fanns redan i Lgr 80 men har kommit att få en allt större betydelse.

I den nuvarande läroplanen, Lpo 94, finns en tydligare betoning på den kunskapande processen. För matematikens del innebär detta en delvis förändrad kunskapssyn med en starkare betoning på *hur* eleverna kommer fram till, och resonerar kring sina lösningar.²⁵ Det är inte bara svaret, utan även processen fram till svaret som är viktig. Den tidigare läroplanen, Lgr 80, innehöll detaljerade anvisningar både om matematikinnehållet och vad man skulle göra på respektive stadium. Både kursplanen från 1994 och den reviderade kursplanen från 2000 innehåller istället både övergripande mål att sträva mot och mål att sträva mot som är specifika för olika kunskapsområden i matematik. Till detta kommer mål att uppnå som också är specifika för olika kunskapsområden i matematik. Skrivningarna i den nuvarande kursplanen är inte lika detaljerade som i Lgr 80. Enligt forskarna betonas begreppsförståelse och kommunikativa färdigheter mer i Kursplan 2000 medan räknefärdighet inte längre har lika stort utrymme. Ordet räkning nämns oftare i Lgr 80 jämfört med i Kursplan 2000. Den senare kursplanen betonar istället att eleven utvecklar sin förmåga att förstå och använda grundläggande talbegrepp.²⁶

Det praktiska vardagliga bruket av matematik lyfts fram tillsammans med en ökad tonvikt på elevens förståelse och förmåga att kommunicera kring matematik. Syftet med ämnet i grundskolan är ”att hos eleven utveckla sådana kunskaper i matematik som behövs för att fatta välgrundade beslut i vardagslivets många valsituationer, för att kunna tolka och använda det ökade flödet av information och för att kunna följa och delta i beslutsprocesser i samhället”.²⁷

I relation till en del andra ämnens kursplaner är mål att uppnå i matematik innehållsinriktade med beskrivningar av matematikens olika kunskapsområden. Att matematikens kursplan fortfarande är relativt detaljerad kan till viss del bero på ämnets karaktär. I Kursplan 2000 i matematik finns 14 mål att sträva mot, varav sju mer övergripande och sju specifika för olika kunskapsområden, samt sex respektive sju mål att uppnå i årskurs 5 och 9. Liksom för övriga ämnen har preciseringar av undervisningens innehåll tonats ned och kursplanen säger ingenting om hur man ska arbeta för att nå de uppställda målen.

²⁵ Pettersson, A. (2004)

²⁶ Skolverket (2000)

²⁷ Skolverket (2000)

Kunskapsläget

Matematik är tillsammans med naturvetenskap, engelska och svenska prioriterade ämnen när det gäller kunskapsundersökningar på både nationell och internationell nivå.

Internationella studier

I de internationella IEA-undersökningarna om elevers matematiska kompetens låg svenska 13-åringars resultat mycket långt ner både 1964 och 1980.²⁸ Ett 40-tal uppgifter var desamma vid båda mättillfällena och visade en oförändrad genomsnittlig lösningsfrekvens. De svaga resultaten ledde till ett flertal politiska åtgärder på nationell nivå, bl.a. för att höja lärarkompetensen via studiedagar och fortbildning. Matematikproblemet togs även upp i budgetpropositionen i januari 1986 och en rad åtgärder föreslogs. ”Matematikkrisen”, som den kom att benämnas, resulterade i ett intensivt och omfattande arbete med utveckling av fortbildningslitteratur och aktiviteter i flera steg.²⁹

Vid den tredje IEA-undersökningen, TIMSS 1995, hade det skett en klar resultatförbättring.³⁰ Sverige var då ett genomsnittsland och de svenska 13-åringarna låg över det internationella genomsnittet i kunskapsområdena beskrivande statistik och sannolikhetslära, mätningar, bråk och taluppfattning. Däremot presterade de under genomsnittet inom områdena algebra, ekvationer och geometri. De svenska elevernas resultat hade även förbättrats i absolut mening då man kunde jämföra med identiska ankaruppgifter från 1980. Sverige genomförde också studien i årskurs 8 (vilken domineras av 14-åringar), dvs. samma årskurs som de flesta andra deltagande länder. Denna jämförelse, som presenterades i appendix i den internationella rapporten, visade att svenska elever i årskurs 8 presterade bland de allra bästa.³¹ Ett annat resultat från denna studie är att de svenska elevernas prestationer var mer homogena än i andra länder och att skillnaderna i prestationer mellan flickor och pojkar i matematik var ganska små. I PISA-studien 2000 låg de svenska 15-åringarna strax, men signifikant, över OECD-genomsnittet.³² Samtidigt var både deras intresse för matematik och självuppfattning i ämnet lägre än OECD-genomsnittet. De kommande resultaten från de internationella studierna PISA och

²⁸ FIMS 1964, SIMS 1980. Resultaten finns beskrivna i bl.a. Husén, T. (1967), Murray, Å. & Liljefors, R. (1983) samt Robitaille, D. & Garden, R. A. (1989).

²⁹ Emanuelsson, G. (2001)

³⁰ Skolverket (1996)

³¹ Beaton, A. et.al. (1996)

³² Skolverket (2001)

TIMSS, båda genomförda under våren 2003, kommer att komplettera bilden av kunskapsutvecklingen.³³

Nationella studier

De små könsskillnaderna från IEA och PISA har bekräftats i nationella mätningar och på standard- och ämnesprov. Svenska 15-åringars kunskaper mätt med hjälp av standardproven i matematik visar en positiv utveckling mellan 1970-talet och mitten på 1990-talet.³⁴ Under den senare perioden, mellan 1987 och 1997, var det främst flickornas prestationer som förbättrades.

Om trenden hos svenska elevers kunskapsutveckling i matematik i huvudsak var positiv från 1970-talet och framåt mörknar bilden under 1990-talet. Hos 11-åringarna fanns en tydlig försämring mellan de nationella utvärderingarna 1989 och 1992. Eleverna i årskurs 9 deltog inte i utvärderingen 1989 utan fanns representerade först i den nationella utvärderingen 1992 (NU-92) och senare i undersökningen av grundskolan (UG-95). Det är svårt att uttala sig om förändringar i årskurs 9-elevernars kunskaper mellan NU-92 och UG-95, då såväl provuppgifter som poänggränser för vad som definierades som svagpresterande grupper skilde sig åt mellan mätningarna. Sammantaget bedömdes dock årskurs 9-elevernars kunskaper ha försämrats något då en större andel elever 1995 inte ansågs nå en lägsta acceptabel nivå jämfört med motsvarande andel 1992.³⁵

Sammanfattningsvis kan konstateras att bilden av svenska 15-åringars kunskapsutveckling i matematik varierar något beroende på vilken tidpunkt man utgår från samt huruvida man tittar på nationella eller internationella studier. Efter de svaga resultaten i de internationella studierna 1964 och 1980 har svenska 13–15-åringar under den senaste tioårsperioden upprepade gånger presterat runt genomsnittet internationellt. På nationell nivå har olika undersökningar (utvärderingar samt resultat på standard- och ämnesprov) visat en positiv trend för 15-åringarnas kunskapsutveckling mellan 1970-talet och mitten av 1990-talet, för att därefter brytas till en mer svårbedömd men svagt nedåtgående tendens.

³³ Resultaten från dessa två studier planeras bli offentliga i december 2004.

³⁴ Westin, H. (1999)

³⁵ Eleverna besvarade olika prov 1992 och 1995. Den konstaterade försämringen baseras bl.a. på att en lärargrupp utifrån kursplanerna satte lägstanivåer på proven för vad eleverna skulle klara av för att kunna anses ha tillgodogjort sig nödvändiga kunskaper. Andelen elever som inte ansågs nå lägstanivån bedömdes större 1995 än 1992.

Undersökningen

Skolverkets uppdrag till PRIM-gruppen vid Lärarhögskolan i Stockholm var bl.a. att undersöka måluppfyllelsen i matematik. I detta ingick att klargöra och fördjupa bilden av ämnet i ett nuläges-, uppföljnings-, och utvecklingsperspektiv. Matematikämnet undersöks både via provuppgifter och genom frågor om ämnet och undervisningen till elever och lärare via enkäter. Ett mindre urval elever gör också en processtudie bestående av gruppuppgifter samt ett kortare prov med enkla uppgifter för jämförelse med elever i årskurs 5.

Tabell 3.1 Instrument och bortfall.

Instrument	Respondenter	Bortfall %	Bortfall antal
Elevenkät	6 788	10,6	718
Lärarekät	474	13,3	63
Nationellt ämnesprov 2001, 2002, 2003 Delurval av totala elevpopulationer, ej NU-03 elever. Antal elever i urvalen är 1 364, 1 284 och 2 474			
Processtudie (40 skolor och klasser)	938	20,0	189
Kortprovet (40 skolor och klasser)	938	20,0	190
Extraprov	6 788	37,0	2 511

Måluppfyllelse – nationella ämnesprov 2001, 2002 och 2003

Uppgifter från de nationella ämnesproven 2001, 2002 och 2003 har använts för skattning av måluppfyllelsen utifrån kursplanens mål att uppnå i matematik.³⁶ Ett enstaka ämnesprov prövar inte alla mål att uppnå men genom analyser av de tre senaste nationella ämnesproven bedömde forskarna nästan alla mål som prövade.

³⁶ Urvalet från 2001 och 2002 grundar sig på ett delurval från Skolverkets urval. Urvalet från 2003 är grundat på ett datumurval av hela populationen i årskurs 9. Uppnåendemålen analyseras följaktligen inte utifrån NU-03-elever utan från delurval av hela elevpopulationen.

Kunskapsutveckling – extraprovet

För att bedöma elevernas kunskapsutveckling sedan 1992 var avsikten att använda uppgifter från det nationella ämnesprovet 2003, vilket bitvis var jämförbart med det prov som användes 1992. Tyvärr kom det nationella ämnesprovet, mars 2003, att spridas och fanns tillgängligt på Internet någon dag före provtillfället. Som en följd av detta rapporterades bara drygt hälften av provresultaten in (en del skolor bytte ut provet) och de som kom in bedömdes som inte helt tillförlitliga. För att inte stå utan kunskapsresultat och möjligheter till jämförelser från 1992 ombads eleverna i NU-03 göra ett extraprov. Extraprovet består av kortsvarsuppgifter som användes 1992 och de används här som en del i analyserna av kunskapsutvecklingen mellan 1992 och 2003. Till skillnad mot övriga NU-03-prov i andra ämnen fick de berörda lärarna ta del av elevernas resultat på extraprovet om de ville. Eleverna svarade alltså inte anonymt utan med en vetskap att deras lärare kunde gå igenom deras svar, vilket kan ha påverkat eleverna att ta provet mer på allvar.

Processtudien

Processtudien består av ett mindre prov med kortsvarsuppgifter, två gruppuppgifter samt några frågor till eleverna och läraren om hur de upplevde grupparbetet. Vanligen arbetade en grupp elever med en av gruppuppgifterna i 120 minuter, uppdelade på ett eller två tillfällen. Processtudiens gruppuppgifter har här använts för att bedöma elevernas förmåga och inställning till grupparbete. En mer omfattande analys av elevernas prestationer kommer att presenteras i en kommande ämnesrapport. Gruppuppgifterna är desamma som användes 1992 och kortprovet är identiskt med ett som ges till eleverna i årskurs 5. Kortprovets syfte är att jämföra elevresultat från årskurserna 5 och 9.

Undersökningens resultat

Måluppfyllelse i relation till kursplanens mål att uppnå

Mätt utifrån de nationella ämnesproven 2001, 2002 och 2003 bedöms mellan 80 och 90 procent av eleverna, vid provtillfället, klara vart och ett av kursplanens mål att uppnå i matematik.

Skillnaderna mellan elevgrupperna 2001, 2002 och 2003 är ganska små gällande såväl prestationerna på det nationella ämnesprovet som slutbetygen i matematik. Hos dessa tre elevgrupper nådde mellan 10 och 15 procent inte upp till Godkänd på ämnesprovet. Andelen elever som gick ut grundskolan utan slutbetyg i matematik var betydligt mindre, mellan 6,3 och 6,8 procent. Denna andel grundar sig på lärarnas samlade bedömning av eleverna.

Kursplanens mål att uppnå anger den miniminivå av kunskaper som alla elever ska uppnå i slutet av årskurs 9.³⁷ De är även ett stöd för lärarens bedömning om en elev ska få betyget Godkänd. Kursplanens mål att uppnå har i studien sammanfattats till sex mer övergripande målområden:

Taluppfattningsmålet, att utveckla sin taluppfattning till att omfatta hela tal och rationella tal i bråk- och decimalform.

Algebramålet, att kunna tolka och använda enkla formler, lösa enkla ekvationer, samt kunna tolka och använda grafer till funktioner som beskriver verkliga förhållanden och händelser.

Beräkningsmålet avser goda färdigheter i och att kunna använda överslagsräkning, räkning med naturliga tal och tal i decimalform samt procent och proportionalitet i huvudet, med hjälp av skriftliga räknemetoder och med tekniska hjälpmedel.

Geometrimålet, att kunna använda metoder, måttssystem och mätinstrument för att jämföra, uppskatta och bestämma längder, areor, volymer, vinklar, massor, tidpunkter och tidsskillnader. Man ska också kunna avbilda och beskriva viktiga egenskaper hos vanliga geometriska objekt samt kunna tolka och använda ritningar och kartor.

Statistikmålet, att kunna tolka, sammanställa, analysera och värdera data i tabeller och diagram.

Sannolikhetslära, att kunna använda begreppet sannolikhet i enkla slump-situationer.

³⁷ Skolverket (2000)

Uppgifterna från de nationella ämnesproven 2001, 2002 och 2003 kategoriserades noggrant efter vilka av dessa mål de avsågs pröva. En grupp yrkesverksamma lärare avgjorde, med stöd av gällande styrdokument, vad som bör krävas för att respektive mål skulle anses vara uppnått på de nationella proven. Med detta underlag konstateras att måluppfyllelsen för vart och ett av målen är mellan 80 och 90 procent. Cirka 90 procent av eleverna bedömdes klara målen i taluppfattning respektive algebra och cirka 80 procent bedömdes klara målen i beräkning, geometri och statistik. Hur stor andel elever som enligt denna beräkning klarar samtliga mål att uppnå går inte att säga. Målet för sannolikhetslära har inte prövats i tillräckligt stor utsträckning under dessa tre år för att en bedömning ska vara möjlig.

Forskarna har tillsammans med en grupp lärare analyserat målskrivningarna i matematikens kursplan. De uppskattar att mål att uppnå i geometri och statistik har ett något svårare innehåll jämfört med motsvarande mål för algebra. I målskrivningarna för algebra står t.ex. ”kunna *tolka och använda* enkla formler, lösa enkla ekvationer...” till skillnad från målet i statistik där eleven utöver att ”kunna tolka och sammanställa data” ska kunna ”*analysera och värdera*”. Enligt forskarna kan detta vara en förklaring till att måluppfyllelsen på de nationella proven är större i algebra än i statistik. I internationella mätningar presterar svenska elever över genomsnittet i statistik medan motsatsen gäller för algebra.³⁸ Forskarna konstaterar att algebrauppgifterna i internationella undersökningar i högre utsträckning prövar mål att sträva mot och sällan ryms inom mål att uppnå. Däremot ryms statistikuppgifterna i internationella undersökningar oftast inom mål att uppnå.

Kunskapsutvecklingen 1992–2003

Kunskapsutvecklingen mellan 1992 och 2003 bedöms på grund av ett stort bortfall som osäker men pekar på en försämring. Resultaten från extraprovet visar att eleverna 2003 har ett sämre resultat jämfört med 1992.³⁹ Medelvärdet har sjunkit drygt en poäng. Resultatförsämringen märks både i att andelen svagpresterande elever har ökat (från 13,2 till 16,7 %) och i att andelen högpresterande har minskat. Skillnaden mellan pojkarnas och flickornas prestationer är oförändrat liten. Det bör påpekas att provet är utarbetat för Lgr 80 och enbart prövar en begränsad del av den nuvarande kursplanen.

³⁸ Skolverket (1996)

³⁹ Skolverket (1993)

Tabell 3.2 Elevresultat 1992 och 2003 på samma prov. Procentuell fördelning.

Poäng	1992	2003
0–7	13,2	16,7
8–14	38,2	47,7
15–21	48,7	35,7
Totalt*	9 873	4 413
Medel	13,6	12,4

Bortfallet 1992 var 5 procent och 2003 37 procent. *Antal respondenter efter bortfallet.

Provet ger maximalt 21 poäng. 1992 satte en grupp yrkesverksamma lärare en gräns på minst åtta poäng för att eleverna skulle anses ha klarat av de nödvändiga kunskaperna enligt den dåvarande läroplanen Lgr 80. När provet åter analyserades 2003 ansåg en annan lärargrupp att ovanstående gräns även kunde antas gälla enligt den nuvarande kursplanen Kursplan 2000. 1992 var det 13,2 procent av eleverna som inte klarade gränsen på åtta poäng. 2003 har andelen ökat till 16,7 procent. Skillnaden mellan pojkar och flickor var mycket liten vid båda mättillfällen vilket gör matematik till ett av de få ämnen där könen presterar lika.

Det höga bortfallet på 37 procent 2003 omöjliggör alltför säkra slutsatser om kunskapsutvecklingen. Ingenting talar dock för att resultatet skulle ha varit bättre vid ett lägre bortfall. En jämförelse av slutbetyg i matematik visar att den grupp som gjort provet har ett högre genomsnittligt slutbetyg än bortfallsgruppen. En kontroll av de elever som gjort extraprovet visar på ett klart samband mellan provresultat och slutbetyg i matematik. Av de elever som presterade i intervallet 0–7 poäng nådde 16 procent inte målen och 80 procent fick Godkänd som slutbetyg i matematik. En fjärdedel av eleverna med slutbetyget Godkänd presterade i intervallet 0–7.

Betyg och självskattning

Det tycks finnas en ansamling runt betyget Godkänd i matematikämnet. Mer än hälften av NU-03-eleverna fick slutbetyget Godkänd i matematik, en större andel än i något annat ämne. Den procentuella fördelningen för NU-03-elevernas slutbetyg i matematik är 53 procent Godkänd, 28 procent Väl godkänd, tolv procent Mycket väl godkänd och sex procent utan slutbetyg. Detta överensstämmer väl med den nationella statistiken.⁴⁰ Noteras kan dock att om

⁴⁰ Skolverket (2004b)

man tittar på slutbetygen hos dem som besvarat matematikenkäten finner man att elever utan slutbetyg besvarat enkäten i lägre utsträckning. Detta betyder att den svagpresterande gruppen är något underrepresenterad i enkätundersökningen. Andelen elever utan slutbetyg är här 4,5 procent jämfört med 6,3 nationellt.

Skattat och faktiskt slutbetyg

Vid en jämförelse mellan vilket slutbetyg eleverna upplever sig förtjäna i matematik och det verkliga slutbetyget visade det sig att 62 procent av eleverna angett det betyg som de sedan fick, medan en så stor andel som en tredjedel av eleverna anser sig värda ett högre betyg. Det är mycket få (4 %) som angett att de är värda ett lägre betyg jämfört med slutbetyget. Pojkar tycker i något större utsträckning än flickor att de förtjänar ett högre betyg jämfört med vad de sedan fick. Ju lägre slutbetyg eleven har desto vanligare är det att hon/han anser sig förtjäna ett högre betyg. Av dem som inte nått målen anger 84 procent att de är värda Godkänd eller mer, medan 84 procent av dem som angett Mycket väl godkänd också har fått detta i slutbetyg. Att elever som inte når upp till Godkänd eller har Godkänd i slutbetyg upplever sig förtjäna högre betyg är dock inte typiskt för matematikämnet, mönstret är det samma i andra ämnen som svenska och engelska.

Kunskap om kraven för olika betyg

Studien visar också i vilken utsträckning eleverna upplever sig ha fått reda på vad som krävs för att få olika betyg i ämnet. Eleverna har fått ta ställning till påståendet ”Vi har tydligt fått reda på vad vi ska klara av för att få olika betyg i matematik”. En så stor grupp som 29 procent svarar att detta stämmer ganska eller mycket dåligt. Lärarna ger en ljusare bild. Det är bara nio procent av matematiklärarna som uppger att eleverna inte fått reda på vad som krävs för olika betyg. Parallellt med detta anser 66 procent av lärarna att elevernas medvetenhet om vad som krävs för de olika betygen har ökat något eller väsentligt under de fem senaste åren.

Kunskap om kursplanens mål för matematik

Skillnader mellan elevernas och lärarnas uppfattning finns också när det gäller i vilken utsträckning läraren talat om vad som är bestämt i matematikens kursplan att eleverna ska lära sig. 82 procent av lärarna menar att detta stämmer ganska eller mycket bra. Motsvarande andel för eleverna är 65 procent, något lägre för flickor än för pojkar. Värt att notera är att elever utan slutbetyg i högre utsträckning än övriga i urval anger att de fått information om kursplanen (75 %).

Skattning av den egna matematiska förmågan

I 1992 års utvärdering fick eleverna uppskatta hur säkra de kände sig i en rad olika situationer som krävde matematisk kunskap. Situationerna handlade exempelvis om att räkna ut hur mycket vatten som ryms i en cylinderformad tunna och att med hjälp av en tågtidtabell räkna ut hur lång tid en resa mellan Kiruna och Sundsvall tar. När frågorna upprepades 2003 var svarsfördelningen ganska lika mellan mättillfällena. Tilltron till den egna matematiska förmågan tycks alltså inte ha försämrats. En jämförelse mellan uppskattad förmåga och slutbetyg visar på ett positivt samband, elever utan slutbetyg har i betydligt större utsträckning valt svarsalternativen ”osäker” eller ”mycket osäker”.

Attityder till ämnet

Elevernas attityder till matematikämnet visar en något splittrad bild. Resultaten pekar mot en ökad polarisering i inställningen till ämnet. Elevernas lust att lära i matematik tycks ha ökat. En större andel elever anger 2003 att de skulle vilja lära sig mer i matematik, 48 jämfört med 30 procent 1992. Samtidigt tycker mer än hälften (54 %) av eleverna att de lär sig mycket onödigt i ämnet, vilket är en ökning från 30 procent 1992.

En större andel elever 2003 uppger att de är nöjda med vad de presterat i matematik samtidigt som en större andel tror att de skulle ha kunnat vara bättre i ämnet om de bara ansträngt sig mer. Andelen elever som anger att de lätt ger upp inför svåra uppgifter har ökat från 15 till 38 procent. Denna trend bekräftas delvis av provresultaten. Det tycks vara vanligare nu än för tio år sedan att elever hoppar över uppgifter.

Tabell 3.3 Elevsvar 1992 och 2003 på samma frågor rörande inställning till matematik och den egna insatsen. Procentuell fördelning.

		Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt
Kommer ha nytta av den matematik jag lärt mig	92	39	39	21	1
	03	39	46	12	4
Skulle vilja lära mig mer matematik i skolan	92	11	19	40	30
	03	18	31	36	16
Ger för det mesta upp inför en svår uppgift i matematik	92	5	10	38	47
	03	11	27	43	20
Kunnat vara bättre i matematik om jag ansträngt mig mer	92	25	24	38	13
	03	24	43	24	9
Har fått lära mig mycket i matematik som är onödigt	92	15	15	44	26
	03	20	35	34	12
Nöjd med hjälpen på lektionerna i matematik (årskurs 7–9)	92	41	33	18	8
	03	31	41	18	9
Nöjd med mina prestationer i matematik (årskurs 7–9)	92	17	36	31	16
	03	23	44	25	8
Jag har fått arbeta med för många lätta uppgifter i matematik (årskurs 7–9)	92	5	12	41	42
	03	7	23	50	19
Jag har fått arbeta med för många svåra uppgifter i matematik (årskurs 7–9)	92	10	20	41	29
	03	17	40	33	11

En polarisering kan anas även när det gäller hur eleverna upplever undervisningens innehåll. Det är en större andel elever 2003 än 1992 som tycker att de har fått arbeta med för många lätta uppgifter under grundskolans sista år (30 % jämfört med 15 % 1992). Det är också en större andel elever som tycker att de har fått arbeta med för många svåra uppgifter (57 % 2003 jämfört med 30 % 1992).

Däremot syns ingen förändring sedan 1992 när det gäller elevernas upplevelse av tillgång till hjälp under lektionerna. 30 procent av eleverna tycker 2003 som 1992 att de inte får tillräckligt med hjälp. Elever och lärare ger en nästan helt överensstämmande bild av huruvida läraren har tid när eleven undrar över någonting i matematik. 79 procent anser att detta stämmer mycket eller ganska bra och fem procent att det stämmer mycket dåligt.

I tabellen 3.3 kan vi se att elevernas lust att lära har ökat sedan 1992 då andelen som skulle vilja lära sig mera matematik ökat. Samtidigt, om man tittar på ämnet i relation till andra ämnen är matematik tillsammans med fysik och kemi de ämnen som eleverna uttrycker lägst intresse för. Drygt 40 procent av eleverna anger att det stämmer ganska eller mycket dåligt att ämnet intresserar dem. Elevernas relativa brist på intresse går igen vid ämnesjämförelserna i lärarenkäterna; matematik, fysik och kemi är de ämnen där lärare anger lägst andel motiverade elever. En dryg fjärdedel av dessa lärare har angett att några få till färre än hälften av eleverna är motiverade i ämnet. Bristerna i intresse och motivation till trots – matematik är ett av de ämnen som störst andel elever anser det viktigt att ha bra kunskaper i (92 % tycker detta stämmer ganska eller mycket bra).⁴¹

Lärarna i matematik

Som grupp är matematiklärarna i NU-03 marginellt yngre, har lägre utbildning och en jämnare könsfördelning jämfört med vid utvärderingen 1992.

Kunskap och kompetens

I den nationella utvärderingen 1992 var andelen manliga matematiklärare 68 procent vilket kan jämföras med 54 procent i 2003 års utvärdering. Genomsnittsåldern i utvärderingarna var 46 år 1992 och 44 år 2003. Lärarkompetensen har minskat sedan 1992 då 78 procent av matematiklärarna hade både lärarbehörighet och ämnesbehörighet. 2003 har 68 procent av matematiklärarna både lärar- och ämnesutbildning.⁴² Även nivån på matematikutbildningen har sjunkit. Enligt de behörighetsregler som gällde 1992 krävdes minst 20 poäng matematik. I NU-92 angav 78 procent av lärarna att de hade detta vilket kan jämföras med de 64 procent som i NU-03 anger fullgjord lärarutbildning och minst 20 poäng matematik. Sammanfattningsvis kan man konstatera att det är en klart mindre andel 2003 än 1992 som har både lärarutbildning och ämneskompetens om minst 20 poäng.

Nästan samtliga matematiklärare anser sig ha tillräcklig kunskap och kompetens för att undervisa i sina ämnen, 42 procent anger att det stämmer mycket bra och 52 procent ganska bra. En nästan lika stor andel svarar att de har tillräcklig kunskap och kompetens i metodik och didaktik även om bara 30 procent anger att detta stämmer mycket bra. Anmärkningsvärt är att så

⁴¹ Störst andel elever anger att det är viktigt att ha bra kunskaper i ämnena engelska, svenska, matematik och samhällskunskap.

⁴² Skolverket (2004a)

många som en tredjedel av lärarna ger uttryck för bristande kunskap och kompetens vad gäller att upptäcka och stödja elever i behov av särskilt stöd, att arbeta med elever från olika social och kulturell bakgrund samt för att använda datorer i undervisningen. Lärarna finner det svårare nu jämfört med för tio år sedan att tillgodose alla elevers behov med de befintliga resurserna (72 % 2003 jämfört med 55 % 1992). Det självupplevda behovet av fortbildning är oförändrat sedan 1992. Hälften av matematiklärarna anser sig behöva fortbildning vilket är en lika stor andel som 1992.

Trivsel

Nästan samtliga matematiklärare upplever sitt arbete som meningsfullt (96 %) och de flesta trivs med skolan, eleverna och kollegorna (ca 90 %). 15 procent av lärarna anger att de vantrivs då och då eller så gott som dagligen. 32 procent har under det senaste året allvarligt övervägt att byta yrke och en lika stor andel att byta arbetsplats. Denna vantrivsel tycks dock inte vara kopplad till själva undervisningen då nästan samtliga lärare anser att det är roligt att undervisa i matematik, 52 procent tycker att det är mycket roligt och 47 procent ganska roligt. Samtidigt uppger nästan tre fjärdedelar att det är krävande att undervisa i matematik.

Undervisning och arbetssätt

Kursplanens fokus på kommunikation tycks inte ha slagit igenom. Den vanligaste arbetsformen i matematik är att eleverna sitter var för sig och arbetar. Enskilt arbete har också blivit vanligare sedan 1992 och de gemensamma genomgångarna under lärares ledning har minskat. Jämfört med andra ämnen är det ovanligt med grupparbeten i matematik. Endast i slöjd är andelen elever som anger att de aldrig eller mycket sällan arbetar i grupp större än i matematik.

Tabell 3.4 Lärarsvar 1992 och 2003 på samma frågor rörande arbetsformer. Procentuell fördelning.

		I stort sett varje lektion	Någon gång varje vecka	Någon gång varje månad	Mycket sällan eller aldrig
Gemensam genomgång med klassen under din ledning	92 03	53 34	42 44	4 20	1 2
Eleverna redovisar lösningar och tankesätt för klassen	92 03	6 6	34 28	36 38	23 28
Klassen diskuterar olika problem och lösningar tillsammans	92 03	11 9	43 37	33 41	13 14

Nivågruppering av elever tycks relativt vanligt då sju av tio lärare anger att det förekommer. 1992 var matematikundervisningen vanligen uppdelad på två nivåer genom så kallad allmän och särskild kurs. Ungefär tre fjärdedelar av eleverna brukade gå den svårare särskilda kursen.

Lärare och elever är ganska överens om hur ofta olika arbetsformer förekommer, även om lärarna menar att diskussioner och grupparbeten förekommer i något större utsträckning än vad eleverna anser. Frågorna i tabell 3.5 har ställts i alla ämnen och en jämförelse visar matematikens särställning bland de teoretiskt inriktade ämnena när det gäller förekomsten av enskilt arbete. 68 procent av lärarna och 79 procent av eleverna svarar att enskilt arbete förekommer vid varje eller de flesta matematiklektioner. Dessa andelar är betydligt större jämfört med för övriga ämnen, slöjd och bild undantagna.

Bilden av ett ämne där eleverna arbetar relativt isolerat förstärks av att matematik tillsammans med slöjd, bild och idrott och hälsa är de ämnen där förekomsten av gemensamma diskussioner är som lägst. I matematik är det 42 procent av eleverna och tio procent av lärarna som anger att de sällan eller aldrig diskuterar tillsammans.

Tabell 3.5 Procentuell andel lärare resp. elever som svarat på identiska frågor om arbetsformer 2003.

		Varje/ de flesta lektioner	Ibland	Sällan	Aldrig/ mycket sällan
Eleverna sitter och lyssnar, läraren pratar	Lärare	29	47	18	5
	Elever	22	51	23	6
Läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar	Lärare	30	53	15	3
	Elever	21	47	24	9
Läraren och eleverna diskuterar tillsammans	Lärare	34	56	9	1
	Elever	15	43	29	14
Eleverna arbetar i grupper	Lärare	16	44	33	8
	Elever	7	24	37	32
Eleverna arbetar var för sig	Lärare	68	26	5	1
	Elever	79	17	4	1
Eleverna genomför större arbeten eller projekt	Lärare	1	15	49	36
	Elever	4	13	25	58

Klassrumsmiljö

Matematik är det ämne som av eleverna beskrivs som mest stökigt och oroligt. 21 procent av eleverna anger att det är störande ljud och dålig ordning vid varje eller de flesta lektioner och en nästan lika stor andel att arbetet kommer igång först långt efter det att lektionen börjat. Lärarna ger en ljusare bild då enbart sju procent anger att störande ljud och oordning förekommer varje lektion. Drygt 30 procent av eleverna anger att det är en positiv och trevlig stämning vid varje eller de flesta matematiklektioner. Motsvarande andel hos matematiklärarna är betydligt större, drygt 60 procent.

Undervisningens utgångspunkter

I kursplanen beskrivs mål att sträva mot som det främsta underlaget för planeringen av undervisningen. Mål att sträva mot anger undervisningens inriktning när det gäller att utveckla elevernas kunskaper i matematik och sätter inte någon gräns för elevernas kunskapsutveckling. När lärarna får ta ställning till olika styrdokuments betydelse för undervisningen är det dock mål att uppnå som tillmäts störst betydelse. 39 procent anser att de har mycket stor betydelse för undervisningen och ytterligare 54 procent att de har ganska stor betydelse (sammanlagt 93 %). Motsvarande andelar för kursplanens mål att sträva mot är 26 respektive 58 procent (sammanlagt 84 %). Lokala kursplaner samt nationella och lokala betygskriterier tillmäts också en relativt stor betydelse då runt 80 procent av lärarna anger att dessa har betydelse för undervisningen. En lägre andel, 63 procent, anger att de nationella ämnesproven har betydelse. Värt att notera är att matematik är det ämne med störst andel lärare (16 %) som inte tillmäter mål att sträva mot så stor betydelse för undervisningen.

Elevernas möjligheter till inflytande

I frågor om i vilken utsträckning eleverna kan påverka ämnets innehåll, arbetsätt, prov samt hur länge de ska arbeta med olika områden anger eleverna en lägre grad av inflytande jämfört med vad lärarna svarar. Matematik är det ämne där eleverna i minst utsträckning upplever sig ha inflytande över innehåll och arbetsätt. 69 procent av eleverna anger att de inte alls eller enbart i liten utsträckning kan påverka vad de ska arbeta med i matematik. En nästan lika stor andel (60 %) anger begränsade möjligheter när det gäller att påverka arbetsättet, dvs. hur de ska arbeta i ämnet.

Arbetsätt och inflytande hos elever med olika slutbetyg

Elever med olika slutbetyg i matematik upplever sina möjligheter till inflytande och kommunikation med läraren väldigt olika. Ju högre betyg en elev har desto mindre inflytande och kommunikation upplever hon/han sig ha.

Duktiga elever får ofta arbeta på egen hand medan större delen av lärarens tid ägnas åt de svagpresterande eleverna. Trenden syns över alla tre betygsstegen och är som tydligast mellan elever utan slutbetyg och elever med Mycket väl godkänd.

När det gäller elevernas möjlighet att påverka innehållet anger 79 procent av MVG-eleverna och 48 procent av eleverna utan slutbetyg att de inte alls eller enbart i liten utsträckning kan påverka innehållet i matematik. Skillnaderna är nästan lika stora för de begränsade möjligheterna att påverka arbetssätt (anges av 67 % av MVG-eleverna, 42 % av de utan betyg) och hur proven ska se ut (anges av 91 % av MVG-eleverna, 66 % av de utan betyg). Elever utan slutbetyg tycks få en mer individualiserad undervisning där lärarna har mer tid och är mer lyhörda för vad eleverna säger. De arbetar i mindre undervisningsgrupper och oftare med andra uppgifter än de som finns i läroboken. Elever med MVG i slutbetyg tycks arbeta mer självständigt och läroboksstyrt. Drygt hälften av MVG-eleverna anger att diskussion mellan elever och lärare förekommer sällan eller aldrig. Motsvarande andel för de utan slutbetyg är en dryg fjärdedel.

Processtudien

Processtudien i matematik, som även genomfördes 1992, består av två gruppuppgifter samt frågor till elever och lärare om hur de upplevde arbetet. Den ena uppgiften går ut på att eleverna ska göra en ritning på ett tält. Som hjälp har de en bild av två triangelformade segeldukar. Eleverna ska göra en ritning på tältet, beskriva hur de använde seglen samt beräkna hur mycket duk som går åt och blir över.

1992 var eleverna mycket ovana vid grupparbete samtidigt som både elever och lärare tyckte att det var roligt och viktigt med gruppuppgifter i matematik. Grupparbeten i matematik tycks inte ha blivit så mycket vanligare under de senaste tio åren. En majoritet av eleverna uppger sig sällan eller aldrig arbeta i grupp och andelen som gör det minst en gång i månaden är 21 procent. Samtidigt är en majoritet av både lärare och elever positivt inställda till arbetssättet. 15 procent av lärarna är neutrala och nio procent negativa, motsvarande andelar för eleverna är elva och 20 procent. Bakgrunden till att grupparbeten ändå inte är så vanliga kan skyntas i lärarnas öppna svar; ”Säkert värdefullt, men man är ju alltid stressad, inte minst med att få så många som möjligt att nå målen. Men när jag ser deras engagemang ångrar jag mig faktiskt att jag inte givit dem fler möjligheter av detta slag”. Andra lärare menar att bra grupp-sammansättningar är en nödvändig förutsättning för att arbetet ska fungera eller att svaga elever inte behärskar arbetsmetoden, men det finns även lärare som hävdar motsatsen.

Liksom 1992 deltog de flesta elever aktivt i arbetet. 83 procent ansåg att samarbetet fungerade bra ”Vi samarbetade och läste tillsammans så att alla förstod vad vi gjorde”, ”Vi har använt väldigt många olika sätt att räkna på t.ex. skala, division, plus, minus, bråk mm”. 17 procent angav att det var mindre bra eller dåligt ”Dom andra jobbade, jag tittade på”, ”Vi blev osams för alla ville ha rätt”.

Tre av fyra tyckte att de kunde visa sina matematikkunskaper under grupp-arbetet ”Jag bevisade att jag faktiskt kan räkna om jag vill” och nästan nio av tio var nöjda med sin egen arbetsinsats ”Det var kul att alla var engagerade, det gjorde mig bättre”. De som inte var nöjda kommenterade detta med att de t.ex. inte fick utrymme eller förstod vad de gjorde.

Kunskapsutvecklingen mellan årskurs 5 och 9

De elever som arbetade med processtudien gjorde även ett kort prov i taluppfattning. Samma prov gavs också till elever i årskurs 5 med syftet att mäta kunskapsutvecklingen mellan årskurserna. Jämförelsen visar att medelvärdet ökar från 13,3 i årskurs 5 till 17,7 i årskurs 9.⁴³ Matematik har i NU-03 utmärkt sig som ett av få ämnen utan större könsskillnader. I detta prov finns dock en tydlig könsskillnad till pojkarnas fördel i årskurs 5, vilken är helt uttraderad i årskurs 9. I årskurs 5 är det en större andel pojkar än flickor som har fler än 15 poäng (36 % jämfört med 30 %). I årskurs 9 har könsskillnaden försvunnit då 76 procent av pojkarna och 77 procent av flickorna har fler än 15 poäng.

⁴³ Maxpoängen på provet är 22 poäng. Provet har inte tidigare använts för att mäta kunskapsutvecklingen varför inga övriga jämförelser om förändringar över tid kan göras.

Kommentarer och slutsatser

Bilden som framträder av matematikämnet i NU-03 förstärker delvis de trender som tidigare observerats. Efter de svaga resultaten i de internationella studierna 1964 och 1980 har svenska elever under den senaste tioårsperioden upprepade gånger presterat runt genomsnittet internationellt. Nationellt har trenden för 15-åringarnas kunskapsutveckling varit positiv till mitten av 1990-talet för att därefter brytas till en mer svårbedömd men svagt nedåtgående tendens. Jämfört med 1992 bedöms andelen svagpresterande elever ha ökat både 1995 och 2003. Könsskillnaderna i matematik vad gäller så väl kunskaper som attityder är små i årskurs 9.

De tydligaste förändringarna i resultatbilden för 15-åringarna handlar istället om en ökad polarisering i inställning till ämnet samt trenden mot ett allt mer individualiserat, tyst och isolerat lärande. En majoritet av eleverna ser matematik som ett viktigt och nyttigt ämne som de tror sig komma ha användning av i framtiden, såväl vid fortsatta studier som i arbetslivet. Samtidigt upplevs matematik som ett svårt och ofta ointressant ämne där lektionerna går långsamt. En ökad andel elever är inte motiverade nog att göra sitt bästa och ger lätt upp inför svåra uppgifter. Elevernas självbild och betydelsen av denna har uppmärksammats tidigare och sannolikt är denna särskilt viktig i ett ämne som ofta slarvigt beskrivs som något man är begåvad i eller inte.⁴⁴ Eleverna riskerar att hamna i en ond cirkel som får sin näring på flera håll. Att inte förstå och kunna är en låsning i sig. Att ha föräldrar som kanske själva ser sig som ”hopplösa i matematik” kan förstärka bilden av att ämnet helt enkelt inte går att begripa. Föräldraenkäten visar att elever med höga betyg vanligen har föräldrar som tycker ämnet är viktigt, på samma sätt har elever med låga betyg i högre utsträckning än övriga föräldrar som inte tycker ämnet är så viktigt. För att kunna bemöta en ökad andel elever med negativ självbild måste lärarna både vara medvetna om dessa känslor och mekanismerna bakom dem samt ha verktyg och kompetens nog att visa på elevernas möjligheter. Om man inte förstår är tron att man faktiskt *kan* lära sig att förstå ett första nödvändigt steg.

De i varierande utsträckning uppgivna eleverna har en inte obetydlig motpol. Det är anmärkningsvärt att en så stor andel som 31 procent tycker att de har fått arbeta med för många lätta uppgifter i matematik. NU-03 visar att de duktiga, högpresterande eleverna i än större utsträckning lämnas ensamma med sitt arbete i matematik. Det finns tecken på att dessa elever är understimulerade och inte får stöd att utvecklas efter sin förmåga.

⁴⁴ Skolverket (2003)

Arbetsformerna i matematik har blivit mer isolerade och individualiserade sedan 1992. Diskussioner och lärarledda genomgångar har minskat och det enskilda arbetet har ökat. Läraren ägnar sig allt mindre åt undervisning i traditionell mening och allt mer åt att finnas till hands för elevernas enskilda läroprojekt. Matematik blir ett isolerat och personligt projekt, allt mer skilt från övriga elever och kunskaper. Paradoxalt nog tycks denna typ av individualisering varken komma de låg- eller högpresterande eleverna till godo i någon större utsträckning. Det är möjligt att det i den individualiserade undervisningen ibland läggs ett allt för stort vuxenansvar på eleverna; på de svaga att själva inse sin nivå och förmåga samt behovet av förbättring och på de duktiga att själva aktivt efterfråga utmaningar och motivera sig till att arbeta med dessa.

I en jämförelse med andra ämnen framstår matematiken som det ämne som är mest stökigt och oroligt. I analysen bör man dock tänka på att frågan sannolikt relaterar till den lektionstyp som är vanligast i ämnet, vilket i matematik är att eleverna sitter enskilt och arbetar. Avvikelse som oljud och oordning framträder då tydligare. Motsvarande miljö i idrott och hälsa (ämnet med lägst värde på detta) skulle exempelvis kunna ses i termer av engagemang. Samtidigt är det en signal om att matematiklektionerna är känsliga för oljud och oordning och att en lugn arbetsmiljö kanske är extra viktigt här.

Den ökade tonvikten på muntliga kompetenser i Lpo 94 tycks ha slagit igenom i engelska och svenska men inte i matematik där trenden snarare går i motsatt riktning. Tidigare studier visar att samspelet mellan kursplan och matematikundervisning fungerar dåligt.⁴⁵ Mot denna bakgrund är det kanske inte så konstigt att undervisningen är läromedelsstyrd. En ytterligare aspekt som kan ha påverkat utvecklingen är ambitionen på såväl nationell, kommunal och skolnivå att få så liten andel elever som inte nått målen som möjligt. Inför denna starkt uttalade ambition är det kanske naturligt att lärare i första hand inriktar sin undervisning mot målen att uppnå samt fokuserar på de svagpresterande eleverna.

Riskerna med denna undervisning är ett allt för stort fokus på resultat och facit. Man tränar verktyget och får ingen förståelse eller inblick i själva ämnet; dess förklarande och vetenskapliga karaktär. Det betyder att matematiksamtalet och diskussioner kring problemlösning inte förekommer vilket kommer att ha ett negativt inflytande på elevens språk- och begreppsutveckling. Lusten till matematik tycks försvinna runt årskurs 5–6.⁴⁶ Nyfikenheten saknas i ämnet och eleverna kan inte se vad det som de håller på med ska leda till. Resultaten från NU-03 reser frågan om mindre kommunikation i klassrummet och mer enskild hjälp verkligen är det bästa sättet att tillvarata lärarresursen.

⁴⁵ Skolverket (2003)

⁴⁶ Skolverket (2003)

Perspektiv

De ofta återkommande larmen om svenska elevers svaga och försämrade kunskaper i matematik ger lätt bilden av ett ämne i kunskapsmässig degenerering. Även om alla tecken på bristande måluppfyllelse naturligtvis är allvarliga är detta en fråga med flera aspekter. Oavsett alarmstyrka måste kunskaps- och attitydproblemen i matematik sättas i relation dels till de mål som satts upp för ämnet och dels till hur och under vilka förutsättningar undervisningen i ämnet bedrivs. När eleverna, trots höga ambitioner och satsningar, inte når målen bör man inte bara diskutera elevernas bristande kunskaper och måluppfyllelse utan även deras möjlighet, förmåga och behov av att nå dessa.

Matematik är ett av de ämnen som har mest tid till sitt förfogande i grundskolan. Mot bakgrund av ovanstående framstår matematikens huvudfråga kanske varken som dåliga kunskaper eller brist på tid utan hur den tid som finns används och tas till vara. Det finns en omfattande forskning och dokumentation om hur barn lär sig matematik med beprövade och goda exempel på undervisningsstrategier och uppgifter.⁴⁷ Få ämnen har varit föremål för så mycket studier och undersökningar om elevers lärande som matematik. Den stora frågan tycks nu vara hur man ska få ut alla dessa kunskaper och goda exempel i praktiken, ut till klassrummen, lärarna och eleverna.

Läraren är den enskilt viktigaste faktorn i skolan för barns lärande.⁴⁸ Läraren bör ha gedigna ämneskunskaper, ämnesdidaktiska kunskaper men också kunskaper i utvecklingspsykologi och pedagogik. Det är viktigt att läraren själv förstår och känner säkerhet i sina kunskaper i matematik och har ett stort intresse för ämnet. Men den ämnesdidaktiska kunskapen är minst lika viktig, det är då inte bara fråga om hur man undervisar utan också en medvetenhet om varför och vad. Det är inte minst viktigt när vi vet att vi människor, barn såväl som vuxna, lär oss på olika sätt. Läraren måste då ha kunskap i och tillämpa ett varierat arbetssätt. Eleverna måste också bli medvetna om vad han/hon lär sig i ämnet och vad som behöver förbättras. På skolan måste det finnas kompetens att förebygga, kartlägga och att åtgärda eventuella svårigheter.

Undervisningen måste präglas av samtal mellan vuxna och elever om matematik och i matematik, där alla får komma till tals, där argument vägs mot varandra, där olikheter i tänkandet tas till vara och där det finns utrymme för reflektion. En konstruktiv feedback är också viktig för att utveckla lärandet

⁴⁷ Nationellt Centrum för Matematikutbildning, NCM, Göteborgs universitet i samarbete med Chalmers Tekniska Högskola, www.ncm.gu.se. Nämnaren – Tidskrift för matematikundervisning. Nomad – Tidskrift för nordisk matematikdidaktik.

⁴⁸ För utförligare resonemang se t.ex. Skolverket (2003), Gustafsson, J & Myrberg E. (2002).

och grunden för återkoppling är ofta att elevers kunskap kontinuerligt dokumenteras.⁴⁹ Den främsta feedback som många elever nu får tycks vara facit i en lärobok och det facit tar aldrig upp kvaliteter i lösningar utan bara de rätta svaren. Men att ge konstruktiv återkoppling är en grannlaga uppgift, där läraren måste ha god kännedom om elevens starka och svaga sidor och kunna uttrycka återkopplingen på ett sådant sätt att eleven utvecklas i sitt matematiska tänkande och inte känner sig nedslagen och mindervärdig. Läraren måste kunna använda olika utvärderingsformer och eleverna måste tränas i att sätta mål och själva kunna bedöma vad de kan och inte kan.

Problemen med matematikundervisningen bekräftas i en avhandling av Madeleine Löwing.⁵⁰ Analyser av kommunikationen mellan lärare och elever visar här på stora brister. Elever och lärare missförstår och pratar förbi varandra och lärarna har ofta dålig kontroll över vad eleverna kan och inte kan. Avhandlingen bekräftar och belyser elevernas behov av att tala matematik och visar på konsekvenserna av att inte ha något användbart språk för att diskutera ämnet.

NU-03 visar att eleverna ser matematik som ett av de mest nyttiga och viktiga skolämnena. De tror sig komma få användning av ämnet både vid framtida studier och arbete och har lust att lära sig mer. Det finns alltså en positiv bas till förändring. Och förändring behövs. Att så många samtidigt upplever matematik som ett svårt ämne där lektionerna går långsamt och flera inte är motiverade nog att göra sitt bästa är inte acceptabelt. Studien pekar mot att de insatser som behövs för att bryta de negativa mönstren framförallt berör lärarens kompetens, undervisningens utformning samt att tiden används på ett mer konstruktivt och för elevernas matematikkunskaper mer utvecklande sätt.

⁴⁹ Black, P, Wiliam, D. (1998, 2001)

⁵⁰ Löwing, M. (2004)

Referenslista

- Beaton, A. et.al. (1996) *Mathematics Achievement in the Middle School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Boston, MA: Boton College, Chestnut Hill.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998, 2001) *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: Kings College.
- Emanuelsson, G. (2001) *Svårt att lära – lätt att undervisa? Om kompetensinsatser för lärare i matematik 1965–2000*, NCM-rapport 2001:3. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning, Göteborgs universitet.
- Gustafsson, J. & Myrberg, E. (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber distribution.
- Husén T. (1967) *International Study of Achievement in Mathematics*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Löwing, M. (2004) *Matematikundervisningens konkreta gestaltning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Murray, Å. & Liljefors, R. (1983) *Matematik i svensk skola*. Stockholm: Liber.
- Pettersson, A. (2004) *Räkneförmåga och matematisk kompetens, Att visa vad man kan, en samling artiklar om ämnesproven i år 5*. Stockholm: Skolverket.
- Robitaille, D. F. & Garden, R. A. (1989) *The IEA Study of Mathematics 2: Context and Outcomes of School mathematics*. Oxford: Pergamon.
- Westin, H. (1999) *Farväl standardprov - Standardproven i matematik 1973–1997 för åk 9. Jämförelser av resultat på uppgifter som återkommit genom åren*. Stockholm: Lärarhögskolan, PRIM-gruppen.
- Skolverket (1993) *Den nationella utvärderingen av grundskolan: Matematik åk 9. Rapport nr 15*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1996) *TIMSS, Svenska 13-åringars kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 114. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001) *PISA Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 209. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2003) *Lusten att lära – med fokus på matematik*. Rapport nr 221. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport*. Rapport nr 250. Stockholm:Fritzes.

Skolverket (2004b) *Utbildningsresultat 2004 Riksnivå, Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning Del 1*. Rapport nr 240. Stockholm: Fritzes.

**Svenska, matematik,
engelska och problem-
lösning i årskurs 5**

Förändringar i ämnena

Svenska

I Lgr 80, som var det styrinstrument som gällde vid konstruktionen av material för NU-92, var kursplanen i svenska uppdelad i huvudmomenten:

- tala och lyssna
- läs- och skrivinlärning
- läsning
- studier av massmedier
- skrivning
- språklära
- språken i de nordiska länderna

Gällande Lpo 94, omfattas samma mål men de har en annorlunda konstruktion än Lgr 80. Målen är formulerade i strävans- och uppnåendemål och det lämnas till pedagogerna att nå dessa på lämpligaste sätt. För årskurs 5 gäller följande uppnåendemål.

Eleven skall:

- kunna läsa barn- och ungdomsböcker och faktatexter för barn och ungdom med god förståelse och med flyt i läsningen,
- kunna skriva berättelser, brev, anteckningar och redogörelser med tydlig handstil och så att mottagaren kan förstå,
- kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren samt kunna läsa en text högt inför klassen och känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista.

Preanalysen av svenskämnet i årskurs 5⁵¹ gav slutsatsen att gamla prov kunde användas samt att nya enkätfrågor behövde konstrueras.

Matematik

De uppgifter som använts i utvärderingsmaterialet i matematik har konstruerats med Lgr 80 som utgångspunkt. Kursplanen i matematik enligt Lgr 80 är en stadietkursplan. Det innebär att den innehåller en beskrivning av de kunska-

⁵¹ Holmberg, L. (2002)

per och färdigheter, som det är nödvändigt att eleverna behärskar, då de lämnar respektive stadium dvs. årskurs 3, 6 och 9. I kursplanen finns det också inskrivet vilka kunskaper och färdigheter som det är önskvärt att eleverna behärskar vid stadiets slut. Kursplanen innehåller följande huvudmoment: problemlösning, grundläggande aritmetik, reella tal, procent, mätningar och enheter, geometri, algebra och funktionslära, beskrivande statistik och sannolikhetslära. Den nya kursplanen är ingen stadietkursplan. I kursplanen till Lpo 94 och Kursplan 2000 finns mål att sträva mot och mål att uppnå. Målen att uppnå är verbaliserade för årskurs 5 och 9. I denna kursplan finns inga huvudmoment, men innehållet påminner om innehållet i Lgr 80.

Eleven ska ha förvärvat sådana grundläggande kunskaper i matematik som behövs för att kunna beskriva och hantera situationer och lösa konkreta problem i elevens närmiljö.

Inom denna ram skall eleven:

- ha en grundläggande taluppfattning som omfattar naturliga tal och tal i bråk- och decimalform,
- förstå och kunna använda addition, subtraktion, multiplikation och division ... och bestämma obekanta tal i enkla formler,
- kunna räkna med naturliga tal,
- kunna jämföra, uppskatta och mäta längder, ...och tider ...,
- kunna avläsa och tolka data givna i tabeller och diagram samt kunna använda elementära lägesmått.

För matematikens del kan sägas att den nya kursplanens mål att uppnå för årskurs 5 i vissa avseenden ställer större krav på eleverna än vad Lgr 80 gjorde.

I materialet är det mest aritmetikmålet som prövas. Det beror dels på att tre av fyra delprov anknyter till texterna i svenska och engelska, dels att tonvikten i Lgr 80 ligger på aritmetik, medan den nuvarande kursplanen betonar övriga kunskapsområden mer än vad Lgr 80 gör.

Engelska

Målen i engelska har förändrats relativt litet från Lgr 80 till de nuvarande kursplanerna i Språk 2000. Då proven inför de nationella utvärderingarna 1989 och 1992 konstruerades gällde fortfarande Lgr 80. Redan då genomsyrades kursplanerna av ett kommunikativt synsätt på språkundervisning. Målen för studier i engelska i grundskolan enligt Lgr 80 fokuserade de fyra färdig-

heterna höra, tala, läsa och skriva och angav att eleverna skall utveckla sådana färdigheter att de:

- kan förstå talad engelska,
- i tal kan göra sig förstådda på engelska,
- kan läsa och förstå texter av olika slag,
- kan använda språket i skrift i enkla former.

Ytterligare mål var att undervisningen *bör* leda till att eleverna:

- vill och vågar använda engelska,
- får kännedom om och intresse för vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur i främst engelsktalande länder,
- blir medvetna om den betydelse engelska har för kontakter med människor i olika delar av världen. I kursplanerna Lpo 94 och Språk 2000 betonas fortfarande de fyra färdigheterna höra, tala, läsa och skriva men de övriga målen har fått större betydelse. Särskilt gäller det områden som interkulturell förståelse och förmåga att använda hjälpmedel av olika slag samt utveckling av eget ansvar.

Jämfört med tidigare kursplaner är målen i kursplanerna Lpo 94 direkt inriktade på vad den enskilde eleven ska kunna göra med språket. Ordet *eleverna* har bytts mot *eleven* – man vill ge en tydligare fokusering på den lärande själv som individ och inte på hela elevkollektivet. De nya kursplanerna ställer således större krav på lärarna att kunna bedöma om eleverna nått de minimimål som är uppställda för årskurs 5 och årskurs 9.

Enligt kursplanerna skall eleven ha uppnått nedanstående mål i slutet av årskurs 5.

Eleven skall:

- kunna förstå det mest väsentliga i enkla instruktioner och beskrivningar som ges i tydligt tal och i lugnt tempo inom för eleven välbekanta områden,
- kunna delta i enkla samtal om vardagliga och välbekanta ämnen,
- kunna förstå det mest väsentliga i enkla instruktioner och beskrivningar som ges i tydligt tal och i lugnt tempo,
- kunna i enkel form berätta något om sig själv och andra,
- kunna läsa och tillgodogöra sig det viktigaste innehållet i enkla instruktioner och beskrivningar,
- kunna göra sig förstådd i skrift i mycket enkel form för att meddela något,

- känna till något om vardagslivet i något land där engelska används,
- kunna reflektera över hur den egna inläringen av t.ex. ord och fraser går till,
- kunna genomföra korta enkla muntliga och skriftliga uppgifter i samarbete med andra eller på egen hand.

Kunskapsläget

Kunskaperna rörande de yngre grundskolelevernas läsfärdighet i ett 30-årigt perspektiv kan sägas vara mycket gott enligt resultat från flera internationella jämförande studier sedan 1970 och de nationella utvärderingarna 1989, 1992 och 1995. Inom IEA:s läsfärdighetsundersökning kan man konstatera följande om de yngre svenska elevernas läsförståelse mellan 1970 och 1991.

Tioåringar i årskurs 3 läste lika bra 1970 som 1991. Det gällde både pojkar och flickor. Bland de lågpresterande eleverna fanns en svag tendens till ett bättre resultat 1991. En av huvudslutsatserna från dessa två IEA-undersökningar är för svenskt vidkommande att tioåringarna, trots sin i internationell jämförelse sena skolstart, har mycket god läsförmåga.

Den senaste läsfärdighetsstudien PIRLS 2001 visar att de svenska eleverna i årskurs 4 har den högsta genomsnittliga poängen på den allmänna lässkalan av samtliga deltagande länders barn från samma årskurs. Resultatet behöver modifieras något av det faktum att de svenska eleverna är ett år äldre än flertalet av eleverna i de länder som ingick i studien och alltså vistats i en i en miljö där språket fått mogna ytterligare ett år. Variationerna i läsresultat för årskurs 3 är betydligt större än årskurs 4-elevernas med en ”svans” av låga värden, vilket tyder på att framför allt elever på lägre prestationsnivåer förbättrar sina resultat mellan tredje och fjärde året. Med hjälp av det särskilda urvalet från årskurs 3 i PIRLS 2001 har Sverige ett gott underlag för jämförelser mellan 1991 och 2001. Man kan konstatera att de svenska eleverna i denna undersökning försämrat sina resultat mellan år 1991 och år 2001. Detta gäller både läsförståelse och läshastighet, två faktorer som bevisligen samverkar. Totalt ligger Sverige bland nio länder på sjätte plats 2001 från en topplacering 1991. Framförallt inom läsning av sakprosa har förändringen gått åt ett negativt håll. I rapporten framgår att nedgången kan vara ett tecken på att läskompetensen håller på att förändra karaktär bl.a. på grund av IT.⁵²

En nationell utvärdering i årskurserna 2, 5 och 9 genomfördes 1992 med över 3 000 elever i årskurs 2 respektive årskurs 5. Forskarna konstaterar i sina slutsatser att 60–65 procent av eleverna redan i tvåan kommit igång bra med läsningen. De är inne i en god cirkel där de läser mycket och därmed lär sig läsa allt bättre. En femtedel av eleverna är på god väg mot läskunnighet men läser ännu långsamt. Något mindre andel, 15–20 procent, hade stora svårigheter med bl.a. de längre berättande texterna. I årskurs 5 har nästan alla uppnått läskunnighet med den låga tröskeln att de kan ljuda ihop bokstäver med

⁵² Skolverket (2003)

ord och sätta samman dem till meningar. Ungefär en promille, dvs. tre elever i urvalet på över 3 000 elever, kunde med detta kriterium sägas inte ha uppnått läskunnighet i årskurs 5.⁵³ De flesta eleverna kunde läsa en okänd text, skriven för åldersgruppen, med förståelse.

I den nationella utvärderingen av grundskolan 1995 (UG-95) prövades läsning, skrivning och muntlig framställning från ett representativt urval på 3 246 elever fördelade på 166 klasser. När det gäller läsning visade resultaten att merparten av eleverna tillägnat sig en funktionell läsförmåga. Ungefär fem procent av eleverna hamnade under den gräns som sattes utifrån vad eleverna rimligen borde klara enligt läroplanens mål (Lgr 80). När man tagit hänsyn till lässvårigheter som kunde kopplas till allmänna svårigheter i skolan återstod 1,5 procent av det totala antalet elever i undersökningen som kunde sägas ha specifika lässvårigheter.⁵⁴ I gruppen svaga elever fanns en klar övervikt av pojkar, medan små prestationsskillnader mellan könen kunde konstateras på de högre prestationsnivåerna. För att kunna göra jämförelser mellan 1992 och 1995 gjordes två texter, en från respektive år, jämförbara genom utprovning. Resultaten visade på en tendens till försämring när det gäller elevernas läsförmåga.⁵⁵

I ämnena matematik och engelska finns för den aktuella åldersgruppen data framför allt från de nationella undersökningarna 1989, 1992 och 1995. Vad gäller engelska visar resultaten i alla tre undersökningarna att de flesta eleverna kan förstå talad engelska och göra sig förstådda i tal. Så många som en tredjedel av eleverna klarar mycket bra att både förstå engelsk text och att kommunicera på engelska. Det finns dock en grupp på cirka 15 procent som inte kan göra sig förstådda på engelska och som enbart kan skriva enstaka ord eller enkla meningar med mycket torftigt innehåll. Denna fördelning med mycket högpresterande och mycket lågpresterande elever är karakteristiskt för engelska. Jämfört med undersökningen 1989 är det fler elever 1992 som uppger att de inte talar särskilt mycket engelska och känner sig osäkra på lektionerna.

Utvärderingen 1995 visade i stort samma resultatbild som i de tidigare utvärderingarna. Fler skolor hade nu startat med engelska före årskurs 4 och en jämförelse mellan elever med tidig och senare start visade inga skillnader vare sig i de olika provresultaten eller i elevernas inställning till det engelska språket.

Även i matematik finns jämförbara data över de tre mättillfällena. Jämfört med 1989 har undervisningen i årskurs 5 tillförts flera nya aktiviteter som problemlösning och egen konstruktion av uppgifter. Spridningen mellan klasserna

⁵³ Skolverket (1993)

⁵⁴ Skolverket (1997)

⁵⁵ Skolverket (1997)

är 1992 mycket stor och cirka sju procent av eleverna behärskar inte de grundläggande kunskaper som ska läras ut på mellanstadiet.

I den nationella utvärderingen 1995 ingick ett delprov med så gott som identiska uppgifter som gavs 1989 inom områdena taluppfattning och numerisk räkning. Andelen korrekta lösningar var högre 1989 än 1995. Även om skillnaderna var små var de systematiska över uppgifterna. I utvärderingen 1992 var pojkarnas resultat något bättre än flickornas, men i utvärderingen 1995 kunde inga systematiska skillnader konstateras mellan könen.

Undersökningen

Malmö högskola, lärarutbildningen fick Skolverkets uppdrag att utvärdera årskurs 5.

Uppdraget till forskarna var att undersöka huruvida de inför utvärderingarna 1989, 1992 och 1995 konstruerade proven och enkätfrågorna kunde utnyttjas, analysera utfallet 2003 i relation till de tidigare resultaten och bedöma måluppfyllelsen i förhållande till de nu gällande måldokumenterna.

Vid utvärderingen 1992 för den femte årskursen var materialet konstruerat så att de tre ämnena som utvärderades; svenska, matematik och engelska, skulle ingå i samma elevhäfte och helst ha ett innehållsligt sammanhang. Sålunda fick svenska texter utgöra underlag för vissa matematikuppgifter och ett brev på engelska var utgångspunkten för andra. Utvärderingen 2003 planerades utifrån samma upplägg. En annan utgångspunkt för konstruktionen av materialet var att arbetet i skolan skulle störas så lite som möjligt. Detta innebär att prov och uppgifter skulle vara lika det gängse skolarbetet. För att undersöka detta fick lärarna ge sina synpunkter på materialet. Redan vid de informationsmöten som hölls inför utvärderingen inkom övervägande positiva reaktioner från lärarna rörande prov och uppgifter.

En annan viktig utgångspunkt var att inga barn skulle känna sig pressade av utvärderingen. Alltså ingick i instruktionerna till lärarna att elever som i det vardagliga arbetet får hjälp av något slag kunde erhålla sådan också vid utvärderingen. Samtidigt betonades att läraren skulle lämna information om vilka elever som erhållit hjälp med de olika provdelarna. Vid ett av proven i läsning, ”Skolbilder”, fick dock ingen hjälp ges.

På motsvarande sätt som gällde för eleverna återkom vissa frågor från tidigare utvärderingar i lärarenkäterna 2003. Men också nya frågor konstruerades utifrån de förändringar i läroplan och kursplaner som ägt rum. T.ex. kan nämnas att lärarna sände in uppgifter om huruvida eleverna uppnått de för årskurs 5 i kursplanerna ställda målen. Dessa uppgifter kan relateras till elevernas prestationer på proven i svenska, matematik och engelska.

Materialet kom slutligen att bestå av tre häften: ”Elevens häfte”, ”Lärarens svarshäfte” samt ”Lärarens anvisningar”. Dessutom tillkom blanketten för ”Mål att uppnå”.

I ”Elevens häfte” fanns enkäter till eleverna och prov, sammantaget elva delar. I ytterligare två häften fanns gruppuppgifter av problemlösande karaktär, relaterade till de naturorienterade ämnena. Dessa uppgifter, som inte gäller hela det nationella urvalet, konstruerades och bearbetas vid Göteborgs universitet.

I "Lärarens svarshäfte" fanns enkäter till lärarna, protokoll och frågor till läraren om undersökningens olika delar.

Läroanvisningarna gav kortfattade instruktioner om hur proven skulle bjudas eleverna. De deltagande lärarna inbjöds dessutom till informationsmöten, där tankegångarna bakom konstruktionen och valet av uppgifter redovisades. Inga bedömningsanvisningar följde med materialet. Allt bedömdes centralt under överinseende av provkonstruktörerna. Skälet var tvåfaldigt; dels ville forskarna inte belasta lärarna, dels önskade man en bedömning som, liksom vid tidigare nationella utvärderingar, var så standardiserad som möjligt. Två bedömare skolades in och arbetade med alla proven i elevhäftet.

Urval och bortfall

Som vid tidigare utvärderingar har urvalet till den nationella utvärderingen 2003 gjorts av Statistiska Centralbyrån. Urvalsdesignen har medfört att stora skolor är överrepresenterade. För att få nationellt representativa resultat behöver man därför vikta resultaten. Viktning av resultat innebär att elever som har gått på små skolor, och därmed har haft lägre sannolikhet att komma med i urvalet, ges samma möjlighet att påverka resultaten som de elever som har gått på stora skolor. I årskurs 5 har, i likhet med 1992 och 1995 års undersökning, inga vikter använts för att vikta upp resultaten på nationell nivå vilket innebär att de resultat som redovisas genomgående gäller urvalet.

I ett preliminärt urval av klasser i årskurs 5, baserat i information från skolorna under höstterminen 2002, ingick 3 623 elever. Detta urval kom att minskas något i samråd med Skolverket och i det nationella urval som återstod fanns 3 468 elever fördelade på 177 klasser i 74 skolor. Av detta slutliga nationella urval har häften sänts in från 3 260 elever, vilket innebär att det externa bortfallet uppgår till cirka fyra procent. Elever och lärare har alltså trots stor arbetsbörda under vårterminen 2003 verkligen tagit sig an uppdraget att medverka i den nationella utvärderingen.

Undersökningens resultat

Eleverna i årskurs 5

De allra flesta eleverna (ca 97 %) har vistats i Sverige så länge att de förmodligen haft fem år i skolan här. De flesta eleverna (ca 80 %) lärde sig såväl tala som läsa och skriva först på svenska.

Inga stora förändringar över åren finns i elevernas fritidsläsning när det gäller dags- och veckotidningar. Noteras kan emellertid att medan 74 procent av eleverna uppgav att de läste serietidningar 1992 är andelen 2003 endast 59 procent.

Eftersom frågorna rörande elevernas läs- och TV-vanor inte har exakt samma ordalydelse 1992 som 2003 kan inte några preciserade jämförelser göras. Det förefaller dock som om den tid eleverna ägnar åt läsning och TV-tittande på sin fritid inte förändrats drastiskt under den senaste tioårsperioden. Resultatet stämmer med vad som framkommit ur PIRLS-studien.

Elever som har modersmålsundervisning använder mer tid för TV- och videotittande på svenska program än för sådana på modersmålet. Deras vanor när det gäller läsning på svenska skiljer sig inte mycket från övriga elevers.

Som tidigare nämndes var vissa frågor konstruerade för att fånga upp elevernas datorvanor. Det visade sig att en tredjedel av eleverna inte vare sig surfade eller chattade efter skolan. Lika stor andel av dem uppgav att de använde mindre än en timme om dagen för dessa aktiviteter. Inga större skillnader finns rörande skoldagar och dagar då eleverna inte går i skolan.

Frågor om fritidssysselsättningar förekom 2003 och 1992. En tydlig skillnad mellan åren är att 35 procent av eleverna 2003 uppgav att ”vara ute i naturen” är en av de sysselsättningar de helst ägnar sig åt på fritiden medan endast cirka 20 procent valde denna sysselsättning 1992.

Noteras kan också att fler elever uppgav att de ”helst vill spela TV- eller datorspel” än ”helst läsa böcker”. Någon fråga om TV- och datorspel förekom inte vid tidigare utvärderingar. Vidare har TV- och videotittandet ökat i popularitet i relation till andra fritidsaktiviteter, även om detta inte syns i en ökning av tiden framför TV:n.

Relationen hem-skola

Det visar sig att en större andel elever uppgav att föräldrarna nästan alltid kommer till skolan för utvecklingssamtalen 2003 än för kvartssamtalen 1992.

Många föräldrar (65 %) frågar sina barn varje dag om hur de har det i skolan. Det förhållandet att målskrivningar i termer av uppnåendemål för årskurs 5 införts kan ha haft betydelse härvidlag.

Eleverna, skolan och undervisningen

Det förefaller som om eleverna i årskurs 5 trivs lika bra med såväl skolan som med kamraterna 2003 som eleverna gjorde vid tidigare utvärderingar. Fortfarande finns ett fåtal elever som inte kommer väl överens med sina kamrater och som sällan eller aldrig anser att de får den hjälp som de behöver i skolan. I stort är bilden av elevernas skoltrivsel likartad över en tioårsperiod.

Det stora flertalet elever anser att de kan göra sin stämma hörd, såväl inför kamrater som inför de vuxna i skolan. Intressant är naturligtvis att studera vilka elever som inte tycker att man lyssnar på dem. Analyser härav kommer att genomföras och presenteras i den kommande ämnesrapporten för årskurs 5.⁵⁶

Närmare 60 procent av eleverna har resonerat mycket i skolan om att det finns olika sätt att ta reda på saker, vilket också antyder att man uppehållit sig vid att vi lär på olika sätt.

Informationen ovan kan kompletteras av elevernas svar på frågan om hur man oftast arbetar i klassen. Vid utvärderingen 1992 användes inte uttrycket ”eget arbete”, utan ordet ”individuellt” ingick i frågan. En viss förändring i arbetssättet kan spåras, nämligen att eleverna 2003 oftare arbetar med samma sak (relativt de andra arbetssätten). Grupparbete är inte så vanligt 2003 som för tio år sedan, oavsett om grupperna arbetar med samma eller olika saker. Eleverna har alltså *resonerat* om olika sätt att ta reda på saker men arbetar ofta med samma sak. Vi kan självklart inte veta vad eleverna lägger i formuleringarna ”Olika sätt att ta reda på saker” respektive ”Alla arbetar med samma sak”. Det första antyder en koppling till arbetssätt och det andra till innehållet kring vilket arbetet bedrivs. Man kan arbeta på olika sätt med samma sak.

Sex ämnen förekom i enkäten 1995 såväl som 2003 när det gällde elevernas skattning av hur de klarade av dem. En tendens är tydlig, nämligen att eleverna 2003 anser att de klarar av samtliga sex ämnen bättre än vad eleverna ansåg 1995. I de båda utvärderingarna 1995 och 2003 anser eleverna att de bäst klarar av ämnet idrott och hälsa av de sex som kan jämföras över tid. Engelska är det ämne som de tycker att de klarar sämst (bortsett från musik 1995).

Frågan om hur viktiga ämnena är ställdes också till eleverna såväl 1995 som 2003. Samtliga ämnen är viktigare 2003 än 1995 enligt eleverna. Ämnet idrott och hälsa anses vara viktigare än t.ex. ämnet svenska. Förklaringar måste förmodligen sökas också i förändringar utanför skolan. Av de tre kärnämnen är vid båda utvärderingstillfällena matematik viktigast, därefter engelska och sedan svenska.

⁵⁶ Beräknad utgivning februari 2005.

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att eleverna i årskurs 5 tycker att de flesta skolämnena är mycket eller ganska viktiga.

Lärarna i årskurs 5

Lärarna är i genomsnitt 44 år. En femtedel av dem är 55 år och däröver. Cirka en fjärdedel är män. Ingen signifikant skillnad finns mellan männens och kvinnornas genomsnittsålder.

Det stora flertalet lärare är behöriga, 94 procent har fullgjort lärarutbildning och i genomsnitt har de arbetat 16 år som lärare, varav cirka tio år på den skola, där de nu verkar. Ett stort antal lärare, i synnerhet lärare 1–7, saknar engelska utöver gymnasienivå i sin utbildning.

Svenska

Enkäter

I enkäten "Svenska i skolan" skattade eleverna aktiviteter som kan förekomma under svensklektionerna i en fyrgradig skala med stegen mycket viktigt, ganska viktigt, inte särskilt viktigt och inte alls viktigt. Enkäten förekom också i utvärderingarna 1989 och 1992. Inför utvärderingen 2003 tillfogades några frågor som är relaterade till datoranvändning.

Det förefaller som om eleverna har rangordnat aktiviteternas betydelse sammellan på likartat sätt under årens lopp. Däremot visar skattningarna att en större andel elever 2003 anser nästan samtliga aktiviteter vara viktigare än vad eleverna ansåg vid tidigare utvärderingar. Nivån av aktiviteternas betydelse har alltså höjts, medan strukturen förblivit densamma. Vi såg tidigare att eleverna också föreföll skatta betydelsen av olika ämnen som större 2003 än 1995.

Då de båda aktiviteterna som har att göra med datoranvändning räknas med i elevernas rangordning hamnar "chatta på internet" på sista plats av samtliga. "Söka på internet" får rangordning 18 av de 29 aktiviteterna. Att söka information är alltså viktigare än att chatta för eleverna.

Prov

Utvärderingsmaterialet i svenska kom att innehålla fyra läsprov; "Skolbilder", "Skolklassen", "Klotter" och "Våra arbeten". För varje läsprov har en summa-variabel beräknats, baserad på antal rätt besvarade uppgifter. Detta tillvägagångssätt är naturligtvis inte helt korrekt, eftersom uppgifterna har olika svårighetsgrad. Dock är det brukligt vid studier av läsfärdigheten och användes vid tidigare utvärderingar, vilket motiverar att summa-variabler beräknas också 2003 för att jämförelser ska kunna göras.

Skolbilder

Det mycket enkla provet ”Skolbilder” bestod av 44 meningar till vilka illustrationer gjorts. Eleverna skulle välja den av fyra bilder som bäst fångade innehållet i meningarna. Skälet till att det 1992 konstruerades ett sådant prov, var att eleverna skulle kunna genomföra det utan någon som helst hjälp. Vid den första utvärderingen 1989 sades i instruktionerna till lärarna, att de elever som normalt sett får hjälp med skolarbetet skulle kunna få sådan också vid genomförandet av utvärderingen. Lärarna antecknade vilka elever som fick hjälp. Förfarings sättet innebar emellertid, att någon säker uppgift om elever med bristande måluppfyllelse i läsning inte gick att få, då flera av dem just fått hjälp. Vid de följande utvärderingarna användes samma princip för samtliga prov utom ”Skolbilder”. Det visade sig för övrigt vid utvärderingen 1992 att endast ett mycket ringa antal elever, det rörde sig om promille av det nationella urvalet, inte kunde läsa alls i årskurs 5, något som med säkerhet kunde fastställas genom att studera resultaten av provet ”Skolbilder”.⁵⁷ Enligt de flesta lärarna är provet precis så lätt som avsågs. Ingen hjälp behövdes, utan det stora flertalet elever kunde arbeta själva.

Resultaten visar att 2003 måste gränsen för de cirka 150 läsarna med lägst måluppfyllelse sättas något lägre än 1992, vilket antyder ett något sämre resultat. Skillnaden är liten, vilket även medelvärdena antyder. Man måste komma ihåg vid tolkningen av resultaten för ”Skolbilder”, att takeffekten är betydande, eftersom provet konstruerades för att studera eleverna med lägst läsresultat. Det kan emellertid hjälpa oss att se vilka elever som tillhör denna grupp.

Skolklassen

Läsprovet ”Skolklassen” har tidigare använts 1989 och 1992. Valet av texten, konstruktionen av frågor samt utprovningen inför utvärderingen 1989 har tidigare rapporterats.⁵⁸

De synpunkter som lärarna gett på provet ”Skolklassen” är övervägande positiva. Vissa av mer negativ karaktär finns, men de är få. Någon lärare menar att frågorna var för många till den korta texten. Dock uppskattades ”tänka själv”-frågorna. I vissa klasser fanns elever som hade problem också med denna lätta text.

Medelvärdet för det nationella urvalet 2003 är något lägre än för urvalen vid de två andra utvärderingarna. Vidare måste gränsen för de fem procenten med lägst läsresultat sättas vid sju av de 19 poängen, medan den tidigare gränsen

⁵⁷ Skolverket (1992)

⁵⁸ Holmberg, L. (1989)

gick vid nio poäng. Även övriga percentilgränser är lägre vid utvärderingen 2003, vilket antyder att läsfärdigheten överlag är något sämre vid denna utvärdering.

Klotter

Provet ”Klotter”, som även gavs 1992, uppskattades av lärarna. Som när det gällde ”Skolklassen” ansåg lärarna att texten anknyter till barnens vardagsliv.

Åter ser vi att gränsen för de lägst presterande läsarna måste dras vid lägre poäng 2003 än 1992. Däremot är gränserna för de femtionde och sjuttiofemte percentilerna desamma för de två omgångarna. Medelvärdet är något lägre 2003 än 1992. Ytterligare tecken på att en studie av de elever, som har svagast läsfärdighet, är angelägen att genomföra finns alltså.

Våra arbeten

De två tidigare diskuterade texterna, ”Skolklassen” och ”Klotter” är båda hämtade ur skönlitteraturen för barn. Inför utvärderingen av grundskolan 1995 konstruerades en text av informativ karaktär. Yrkesföreträdare ombads beskriva sina yrken för barn i 12-årsåldern. Tillsammans benämndes texterna ”Våra arbeten”. Dessa texter nyttjades också 2003. ”Våra arbeten” användes också i årskurs 9, vilket möjliggör jämförelser över årskursen.

Omdömena från lärarna om ”Våra arbeten” är skiftande. De flesta lärarna anser att läsprovet fungerade bra och att eleverna tyckte om texterna. Andra lärare såg att de med störst svårigheter att läsa hade problem med texten.

Lösningsfrekvenserna på de fyra olika texterna som ingick i provet ”Våra arbeten” varierar betydligt. Såväl svårighetsgrad, frågornas klurighet som det faktum att texterna om jurist- och ingenjörsyrket kom sist i ”Våra arbeten” kan ha bidragit till att lösningsfrekvenserna på dessa är relativt låga.

Åter framgår att medelvärdet 2003 är något lägre än vid tidigare utvärdering. Gränserna för percentilerna måste sänkas, vilket också visar att resultaten är något sämre 2003.

Sammanfattningsvis förefaller det som om läsfärdigheten i årskurs 5 har sjunkit under den senaste tioårsperioden. Poänggränserna för de fem procent elever med störst lässvårigheter har måst sänkas på samtliga läsprov.

Lärarnas bedömningar av mål att uppnå

Utifrån lärarnas bedömningar har 90 procent av eleverna i årskurs 5 nått de mål som ställts upp rörande läsning. Det ska noteras att elevbortfallet avseende skattad måluppfyllelse är cirka 17 procent. För elever som inte har nått målen, enligt lärarnas uppgifter, studerades provresultaten. Medelvärden och standard-

avvikelser för de elever som enligt lärarna inte nått målet som är relaterat till läsning och för övriga elever har jämförts. Elevgrupperna har mycket likartade resultat på läsproven, något som kan verka överraskande. Det första målet för svenskämnet innehåller emellertid fler aspekter av läsning än den tysta, som prövats genom läsproven i utvärderingen. I målet ingår också att kunna läsa högt samt att ”kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter”. Det är tänkbart att det finns elever som mycket väl kan ta till sig budskapet i en text men av olika skäl, t.ex. ängslan, inte vill eller kan tala om läsningens upplevelser. Lärarnas bedömning av eleverna bygger på bredare grund än den som finns vid utvärderingen och lärarna har naturligtvis underlag för att bedöma såväl den tysta som den höga läsningen och huruvida eleverna kan samtala om det lästa och reflektera över det. Möjligen borde också i utvärderingssammanhang frågorna till lärarna rörande elevernas prestationer vara mer detaljerade. Dock valde vi att inte belasta lärarna, som redan var hårt pressade under vårterminen i årskurs 5.

Elever med bristande måluppfyllelse i läsning

Vid utvärderingen 1995 baserad på resultat på texten ”Våra arbeten” visade 5,5 procent av eleverna (171 elever) bristande måluppfyllelse i läsning.⁵⁹ Med samma poänggräns blir motsvarande andel vid utvärderingen 2003 8,2 procent (257 elever).

I gruppen elever med brister i läsningen på provet är 64 procent pojkar jämfört med 52 procent i övriga gruppen. Eleverna i gruppen med bristande läsförmåga har bött kortare tid i Sverige. Det är inte förvånande att elever som vistats kortare tid i Sverige har sämre läsfärdighet än de som bött i Sverige i hela sitt liv. I gruppen elever som har svårigheter med läsning har en mindre andel bött elva eller tolv år i Sverige, dvs. i nästan hela sina liv. Resultatet tyder på att det i denna grupp finns fler elever med annat modersmål än svenska. När det gäller övriga variabler i elevenkäten är skillnaderna mellan elever med bristande läsförmåga och de övriga eleverna visserligen ofta signifikanta, men så små att tillhörigheten till endera gruppen inte nämnvärt förklarar skillnaderna i läsresultaten. Vi kan alltså konstatera att den lässvaga gruppen, där pojkar är överrepresenterade och där eleverna har bött i Sverige något kortare tid, inte på något anmärkningsvärt sätt skiljer sig från den övriga elevgruppen – de bara läser något sämre.

En av förklaringar till variationerna i elevernas läsfärdighet står att finna i skolklasstillhörigheten, dvs. snarare på en strukturell nivå än på en individuell.

⁵⁹ Skolverket (1997)

Skolklasserna konstitueras ofta i relation till det bostadsområde eleverna tillhör. Om den varians som betingas av skolklasstillhörighet hålls under kontroll, hur kan vi då förklara variansen i läsfärdighet? Frågan kan besvaras med hjälp av flernivåanalyser och ge antydningar om t.ex. undervisningsvariablers förklaringsvärde. Flernivåanalyserna presenteras i en kommande ämnesrapport.

Elever med annat modersmål än svenska

Inte överraskande har elever med annat modersmål än svenska lägre resultat på läsproven. Grupptillhörigheten förklarar dock inte variationen i läsfärdighet i någon högre grad. Skillnaderna mellan elevgrupperna, dvs. elever med svenska respektive annat modersmål uppgår endast till en eller två procent. Eleverna med annat modersmål än svenska uppnår i nästan lika hög grad målen i ämnet svenska i årskurs 5 som elever som har svenska som modersmål. Resultatet kan förbrylla. Vissa reservationer måste göras. Ännu har vi inte haft tillfälle att studera de protokoll som lärarna fyllde i under elevernas arbete med läsproven och vet alltså inte om eleverna har fått hjälp under läsningen. Vidare finns en del bortfall som inte heller är beaktat.⁶⁰ Närmare analyser behövs, men troligen kullkastar de inte iakttagelsen att elevgrupperna i nästan samma utsträckning når målen.

Vi kan också se att skillnaden i läsfärdighet mellan elever med svenska respektive annat modersmål inte förändrats i någon högre grad över åren.

Matematik

En ambition vid konstruktion av materialet till 1992 och 1995 års utvärderingar var som tidigare nämnts att åstadkomma ämnesintegrering och länkning av uppgifter över tid.

Svenskan hade 1992 ett prov som handlade om klotter och matematiken hade uppgifter som handlade om skadegörelse, framför allt om kostnader för skadegörelse. Samma koppling mellan lästexten i svenskan och matematikuppgiften finns också med denna gång. I svenskan fanns ett prov 1995 som handlade om olika yrken. I matematiken hade vi då uppgifter som är relaterade till olika yrken. Detta inslag återkommer också i utvärderingen 2003. 1995 års utvärdering fanns ett prov om taluppfattning som liknade det som elever vid 1989 års utvärdering hade arbetat med. Detta prov från 1995 är också med i 2003 års utvärdering.

⁶⁰ Genomförs i den kommande ämnesrapporten.

Enkäter

Nära hälften (44 %) av eleverna år 2003 tycker att de klarar matematiken mycket bra. Det är en något större andel pojkar än flickor som tycker så. 92 procent av eleverna tycker att de klarar matematiken mycket bra eller ganska bra. Endast en procent anser att de klarar matematiken mycket dåligt. 86 procent av eleverna tycker att matematik är mycket viktigt. Det är en något större andel flickor än pojkar som tycker så.

Ungefär två elever av tre tycker att huvudräkning (64 %) och att lösa problem i matematik är roligt (68 %). Det är en något större andel än 1995. När det gäller vilka uppgifter som elever ska arbeta med kan vi fortfarande ana "rättvisekravet". Sålunda tycker tre elever av fyra (73 %) 2003 att det är viktigt att alla elever räknar alla uppgifter i läroboken, medan knappt hälften (42 %) tycker att det är viktigt att alla i klassen arbetar med samma uppgifter. Den skillnaden i svarsmönster är större 2003 än tidigare år, då svaren på frågorna om alla uppgifter i läroboken (58 % 1989 respektive 54 % 1995) och att alla ska räkna samma uppgifter (65 % 1989 respektive 44 % 1995) följdes mer åt. Vad det kan bero på är inte helt säkert. En förklaring kan vara att det är vanligare nu att eleverna i samma klass arbetar med olika läroböcker, och att eleverna tycker att det är viktigare att alla elever som använder samma lärobok arbetar med samma uppgifter än att alla elever i klassen gör det.

Uppfattningen att det är viktigt med prov så att man får visa vad man kan och med diagnoser så att man får veta vad man behöver öva mer på, är något vanligare 2003 än tidigare år.

Uppfattningen att man kan räkna bra, att man har lätt för huvudräkning och att man är bra på att räkna i uppställning, är något vanligare 2003 än tidigare år. Följdenligt så är det något ovanligare att eleverna 2003 anser att de har svårt för att lösa problem och att de är dåliga på att förklara. Ungefär var femte elev år 2003 anser att de får lära sig mycket i matematik som de tycker är onödigt.

Den fråga vars svarsmönster har ändrats mest sedan 1989 är innehav av miniräknare. År 2003 har 75 procent av eleverna egen miniräknare, den andelen var bara 49 procent 1989.

Den bild som framträder är att uppfattningen att matematik är ett roligt ämne har blivit något vanligare liksom elevernas positiva uppfattning av vad de kan. Det sammanfattande intrycket av arbetet i klassrummet är att eleven är mer hänvisad till sig själv och läroboken nu än tidigare.

Prov

År 1992 sattes en gräns på tio poäng för att kunna avgöra hur många procent av eleverna som hade svårigheter med matematikuppgifterna i det ena delprovet (genomfört 1992 och 2003). Vi utgick då från en bedömning att elever med mindre än tio poäng måste betraktas som en grupp elever som ännu inte behärskar grundläggande kunskaper och färdigheter i matematik. De utgjorde då ungefär sju procent av antalet elever och betraktades som elever med svårigheter. År 2003 är den andelen större, ungefär 13 procent. För alla uppgifter gäller att eleverna löste dem rätt i större utsträckning 1992 än 2003. Skillnaden i lösningsfrekvenser för de olika uppgifterna mellan åren varierar mellan fyra och 20 procentenheter.

År 1995 sattes en gräns på tio poäng för att kunna avgöra hur många procent av eleverna som hade svårigheter med matematikuppgifterna i det andra delprovet (genomfört 1989, 1995 och 2003). Vi utgick då från en bedömning att elever med mindre än tio poäng måste betraktas som en grupp elever som ännu inte behärskar grundläggande kunskaper och färdigheter. De utgjorde då (1995) 7,5 procent av antalet elever och betraktades som elever med svårigheter. År 2003 är den andelen större, nämligen ungefär 9,9 procent.

För taluppfattningen är minskningen för flickorna något större än för pojkarna. Om vi delar upp provet "Taluppfattning" efter innehållet i uppgifterna så har pojkarna ett något högre medelvärde för "Numerisk räkning" och "Taluppfattning" medan flickornas medelvärde är något högre på "Överslagsräkning". Resultaten tyder på att eleverna var duktigare på överslagsräkning 1995 än 2003. Det verkar som om eleverna 1995 var något bättre på att lösa flerstegsuppgifter än vad eleverna är år 2003.

I resultatredovisningen för 1995 års utvärdering konstaterades att eleverna 1989 var något bättre på att lösa de uppgifter som förekom i utvärderingen. En svag försämring kunde skönjas. Resultaten från 2003 visar att denna trend inte har brutits utan troligtvis har fortsatt.

Lärarnas bedömningar av mål att uppnå

Lärarna anser att minst 80 procent av eleverna har uppnått respektive mål. Det mål som störst andel elever har uppnått är att "kunna räkna med naturliga tal – i huvudet, med hjälp av skriftliga räknemetoder och med miniräknare".

Målet att "kunna jämföra, uppskatta och mäta längder, areor, volymer, vinklar, massor och tider samt kunna använda ritningar och kartor" har enligt lärarna uppnåtts av minst andel elever.

Uppgift om måluppfyllelse finns för ca 83 procent av eleverna. Alla mål har nåtts av 71,5 procent av eleverna och fyra procent har inte nått något mål.

Skillnaden i måluppfyllelse mellan de cirka 20 procent som enligt lärarna ej uppnått målen och övriga är stor, 39 procentenheter vad gäller alla sex målen (39 % respektive 78 %) och tolv procentenheter vad gäller inget mål (14 % respektive 2 %). Forskarna har ansett att 29 uppgifter av de 43 bara prövar mål att uppnå. På vissa uppgifter kunde eleven få två poäng om både svaret är rätt och lösningen korrekt/enhet rätt. Om vi för att få en uppskattning räknar med minst 30 poäng för att på proven ha klarat ”mål att uppnå” så är den procentsatsen 66 procent. I den svagpresterande gruppen är det endast fem procent som klarar den gränsen, medan för övriga elever är procentsatsen 75.

Lärarna har för varje ämne fått uppskatta om målen är för högt ställda. 17 procent av lärarna anser att målen att uppnå i matematik är mycket eller något för högt ställda, 76 procent anser att kravnivån är lagom och sju procent anser att kraven är något för lågt ställda.

Engelska

Enkäter

I utvärderingen 2003 svarar nästan hälften av eleverna, 48 procent, att de började läsa engelska i årskurs 3. En hel del elever, cirka 22 procent, har börjat med engelska i årskurs 2. Nästan lika många startar i årskurs 4 som i årskurs 1, 14 procent i vardera gruppen. Under de åtta år som gått sedan 1995 har fler elever börjat tidigare med engelska. Vid båda utvärderingstillfällena finns också en mycket liten grupp elever som uppger att de började redan i år 0. Även denna grupp har blivit något större sedan 1995. Eleverna börjar tidigare med engelska. De har läst engelska under längre tid men inte ägnat mer tid åt engelska enligt timplanen.

Elevernas uppfattning om hur svårt engelska i skolan är, har hållit sig relativt konstant under åren. De flesta eleverna tycker att engelska är ”ganska lätt” eller ”mycket lätt”. Ungefär en fjärdedel av eleverna tycker att engelska är ”ganska svårt” i likhet med tidigare utvärderingar. Ungefär lika stor andel tycker att engelska är mycket lätt. Andelen pojkar som tycker att engelska är ”mycket lätt” har ökat mellan åren 1989 och 2003. Å andra sidan tycker flickorna att engelska är svårare 2003 (32 %) jämfört med 1989 (25 %).

Nästan hälften av eleverna år 2003 säger att de känner sig ”något osäkra” när de talar engelska på lektionerna. Jämförelse över tiden visar att pojkarna har fortsatt gott självförtroende när det gäller att tala engelska. Flickor uppger att de är mer osäkra. Dock har andelen flickor som valt svarsalternativet ”känner mig inte alls osäker” sjunkit något.

Allmänt kan man säga att nästan tre fjärdedelar av eleverna 2003 har gott självförtroende när det gäller att klara sig tillsammans med människor som

bara kan tala engelska. Nästan hälften av eleverna anser att de kan tala lite engelska med dem. En tredjedel tror sig kunna prata ”ganska bra med dem”. Gruppen elever som tror sig knappast förstå något alls har ökat något mellan 1989 (2,4 %) och 2003 (4,5 %).

I utprovningen 2003 fick eleverna en lista på olika tillfällen och sammanhang när de kan träffa på engelska på fritiden. Pojkar och flickor kommer i stor utsträckning i kontakt med engelska på fritiden men i litet olika sammanhang. Pojkar och flickor ägnar sig ungefär lika mycket åt att se på TV/video med engelsk text, något fler flickor lyssnar på musik med engelsk text. En större andel flickor än pojkar säger att de talar engelska med andra medan betydligt fler pojkar läser engelsk text på internet, chattar på engelska och framför allt spelar mer engelska spel.

Prov

För engelskans del ingick tre prov. De prov som gavs kan sägas mäta tre av de ”mål att uppnå” som finns formulerade i kursplanen och gäller förmågan att läsa engelska, att kunna använda språket i skrift i enkla former samt att kunna förstå talad engelska.

A Letter

Elevernas uppgift var att fylla i tolv ord som saknades i texten. Orden är vanligt förekommande och med hjälp av texten bör det vara relativt lätt för eleverna att komma på vilka ord som saknas. Resultatet år 2003 ligger något lägre än resultaten för provet 1989.

Vissa lärare nämner de problem som speciellt lässvaga elever har. Lärarna anser att de i undervisningen prioriterar den muntliga färdigheten framför läsandet vilket skulle kunna förklara de svårigheter eleverna haft med att komma på rätt ord i texten. Ett annat problem som lärarna upplevde var att provet innehåller former, t.ex. imperfekt och progressiv form, som eleverna i årskurs 5 ännu inte har träffat på.

A letter to Kim

Samma prov i fri skriftlig produktion gavs vid utvärderingarna 1995 och 2003. Bedömningen bygger på ett urval på 115 uppsatser ur hela det insamlade materialet. Av de 115 uppsatserna gjordes en slumpmässig delning och de första 60 valdes ut för bedömning av oberoende bedömare.⁶¹ Bedömningen av uppsatserna i NU-03 utgår liksom bedömningen 1995 från den kommunikativa språksyn som ligger till grund för kursplanerna. Framför allt handlar bedöm-

⁶¹ I detta urval fanns sju uppsatser där eleverna av någon anledning inte har skrivit något trots att de har deltagit. Dessa uppsatser ingår inte i resultatredovisningen.

ningen om att se till helheten i elevernas skrivande där innehållet är viktigare än formen och där begripligheten i språket är viktig. Av de 53 uppsatser som bedömdes finns cirka åtta procent av uppsatserna på nivå 0 och 1 vilket är lägre än 1995 då sammanlagt 14 procent av uppsatserna återfanns på dessa nivåer. Här finner vi elever som skriver ”knappt förståeligt” eller skriver ”kort och ofullständigt”. Ungefär 34 procent av uppsatserna har fått bedömningen 2 vilket betyder att ”Eleven har ganska svårt att uttrycka sig skriftligt”. Enligt resultaten från 1995 fanns ungefär 33 procent av uppsatserna på nivå 2. På nivå 3 återfinns vi cirka 45 procent, nästan hälften, av uppsatserna. På den här nivån ”Skriver eleverna ganska bra och fullt förståeligt”. Detta är en stor förändring jämfört med 1995 då cirka 33 procent bedömdes motsvara nivå 3. På den högsta nivån finns i NU-03 ungefär elva procent av uppsatserna jämfört med 17 procent 1995. På den här nivån ”Uttrycker [eleverna] sig utan några större svårigheter”. Resultaten visar att många elever kan skriva bättre idag än 1995 men också att andelen elever som är mycket duktiga inte har blivit större. Betoningen av skrivandet i skolan verkar ha givit viss effekt men inte på de duktigaste eleverna.

On Holiday

Provet prövar elevernas förmåga att höra och förstå talad engelska vilket är ett av målen i Lpo 94. Uppgifterna är konstruerade på ett sådant sätt att eleverna i sina svar skriver mycket lite text. 2003 års resultat ligger lägre än resultaten för år 1995.

Lärarnas bedömningar av mål att uppnå

Måluppfyllelsen i engelska är enligt lärarnas bedömningar god. Den skattade måluppfyllelsen för de olika uppnåendemålen ligger mellan 88 och 93 procent. När det gäller proven i engelska i NU-proven mäter de tre av målen: läsförståelse, hörförståelse och fri skriftlig produktion.

Läsförståelse

I en diskussion som rör de olika delproven kan sägas att provet i läsförståelse som utgörs av en lucktext och dessutom är av en provtyp som inte längre används, knappast kan anses vara en bra mätare av elevernas förmåga att läsa och förstå.

Hörförståelse

Hörförståelse liknar de som används i de aktuella nationella ämnesproven. Likaså kan brevet anses vara en god mätare av elevernas förmåga att formulera sig i skrift. Enligt lärarnas bedömning har 93 procent av eleverna nått minimimålen för årskurs 5 när det gäller att förstå talad engelska. Andelen elever som

inte nått målet är alltså sju procent. Av de 3 236 elever som deltog i hörförståelseprovet ”On Holiday” har 10,5 procent av eleverna inte kunnat besvara någon fråga. ”On Holiday” gavs vid ett enda provtillfälle medan lärarna däremot har tillgång till en betydligt fullständigare bild av elevernas förmåga att höra och förstå. En tredjedel av eleverna i årskurs 5 (33 %) har klarat av att svara på mindre än hälften av frågorna.

Fri skriftlig produktion

Enligt lärarenkäten ansåg lärarna att cirka tio procent av eleverna inte har nått målet att kunna göra sig förstådda i skrift i mycket enkel form för att meddela något. Lärarnas bedömning om måluppfyllelse för eleverna verkar stämma väl överens med de resultat vi har kommit fram till i bedömningarna om vi bortser från att det finns ett bortfall på cirka 13 procent (sju uppsatser) i det lilla urval som gjordes av 60 uppsatser. Vi vet inget om dessa elever och deras förmåga. Om de ska räknas in i den grupp på åtta procent som vi ansåg inte kunna uttrycka sig så att de blir förstådda är situationen mer allvarlig. Det innebär i så fall att en större andel än tio procent inte kan uttrycka sig begripligt

Problemlösning

I Lpo 94 anges att en nödvändig del av grundskolans uppdrag är att eleverna ska utveckla sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenser av olika alternativ – något som i olika sammanhang⁶² har betecknats som problemlösningsförmåga. En jämförelse mellan kursplanerna i flertalet ämnen visar att det finns en mycket starkare betoning på dessa s.k. problemlösande färdigheter i Kursplan 2000 än i Lgr 80. NU-03 ger möjlighet att belysa graden av måluppfyllelse i detta avseende.

Inom ramen för utvärderingen i årskurs 5 gavs två problemlösande prov till ett mindre urval av de deltagande klasserna. Det ena provet, den s.k. ”bananuppgiften”, gick ut på eleverna skulle ta ställning till dilemmat om huruvida man ska köpa ”kravodlade dyrare bananer eller vanliga billigare.” Den andra uppgiften ”klassdiskouppgiften” handlade om att eleverna skulle ta ställning till om man skulle höja eller sänka ljudvolymen på en diskodans. Bananuppgiften gavs också i den nationella utvärderingen 1998 under temat ”Tillståndet i världen”. Drygt 80 elever ur vardera årskurs 5 och 9 och år 3 på gymnasiet deltog. I utvärderingen 2003 gavs bananuppgiften till ett större urval klasser (69 klasser) i årskurs 5. Vissa jämförelser är därför möjliga att göra över tid.

⁶² Skolverket (1993), Skolverket (1996) och Skolverket (1999)

Diskodilemmat är ett nykonstruerat prov för utvärderingen 2003. Uppgifterna avser att utvärdera hur väl eleverna uppnått några av skolans processorienterade mål. Eleverna och lärarna tillfrågades hur de upplevt proven. Uppgiften har av merparten av eleverna uppfattats som lagom svår. Tre av fyra lärare i årskurs 5 anger dock att de sällan låter eleverna arbeta så självständigt som i denna uppgift.

"Bananuppgiften"

Uppgiften gick till så att eleverna genom grupparbete skulle hämta in information ur olika källor om hur de olika bananerna odlades fram, granska och värdera denna information, göra ett självständigt val och argumentera för det.

Eleverna fick fem timmar på sig att arbeta i grupp varefter de enskilt på en sida skulle skriva ner sitt bananval och argumenten för det. Eleverna skulle också skriva ner hur de arbetat för att skaffa sig det underlag som ligger till grund för ställningstagandet.

Från 19 av de utvalda klasserna saknas resultat. En sannolik orsak till bortfallet är att skolorna under samma tid skulle genomföra många prov. Bortfallet på individnivå för de deltagande klasserna ligger på åtta procent, vilket får anses som helt normalt en vanlig dag.

Resultat

75 procent av eleverna har markerat att de litat på sina källor. 1998 svarade 87 procent att all information de fått var trovärdig. Det bör sägas att alla jämförelser bör göras med försiktighet eftersom antalet elever endast var 88 i årskurs 5 1998.

50 procent av eleverna har valt KRAV-bananer 2003, medan det i utvärderingen 1998 var 35 procent som valde KRAV.

Nästan hälften (46 %) av de elever som gjort bananval har också problematiserat sina val. Sett till hela urvalet är det 43 procent som löst uppgiften dvs. gjort ett bananval, och diskuterat motstridiga argument. I utvärderingen 1998 var det tio procent som diskuterade motstridiga argument. Nästan 40 procent av samtliga deltagande elever tror att de med sina bananköp kan påverka världen. Motsvarande siffra 1998 var 50 procent.

Forskarna ställer resultaten i förhållande till ett antal mål som valts ut från kursplanernas uppnåendemål för årskurs 5. Drygt en tredjedel visar att de kan genomföra enkla undersökningar, som är ett av målen för de naturvetenskapliga ämnena. Cirka 15 procent av dessa elever kan sägas ha uppnått det mer kvalificerade målet för årskurs 9. 93 procent visar att de har inblick i hur en argumentation byggs upp. 44 procent har byggt upp en argumentation av god

kvalitet dvs. med både argument och motargument. Ett av målen i samhällskunskap är att förstå hur de egna handlingarna påverkar miljön.

Om det för måluppfyllelse räcker med att ta hänsyn till någon av de tre aspekterna hälsa, ekonomi eller miljö har 75 procent klarat målet. Ett övergripande läroplansmål är att ”kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden”. Provet visar att en fjärdedel av eleverna är på god väg dit och att tio procent redan nått dit. Ett annat läroplansmål är att ”varje elev respekterar andra människors egenvärde”. 15 procent kan bedömas ha nått detta mål i årskurs 5. Det är fler flickor än pojkar bland de elever som i argumentationen för sina bananval visat omsorg om miljö, producentens hälsa eller som sett dilemmat som en samvetsfråga (53 % mot 44 %). Dessa elever har till 80 procent valt KRAV-bananen. Färre flickor än pojkar har satt sig själva i centrum och enbart tänkt på den egna hälsan och/eller den egna ekonomin, smaken eller på bananens utseende och hållbarhet, dvs. hållit sig till den egna lilla sfären (39 % mot 56 %). Den senare gruppen har till 74 procent valt vanlig banan.

”Klassdiskouppgiften”

Ytterligare ett urval elevgrupper i årskurs 5 fick ett annat problemlösande prov kallat Klassdiskouppgiften. Uppgiften handlade om att eleverna skulle ta ställning till om man skulle höja eller sänka ljudvolymen på ett tänkt klassdisko. Uppgiften har innehållsmässigt anknytning till flera kursplanemål. Eleverna skulle genom grupparbete hämta in information ur olika källor.

Klassdiskouppgiften har inte givits i någon tidigare utvärdering. 54 klasser av 66 uttagna har deltagit och 946 elever av de 1 079 som skulle ha deltagit har arbetat med uppgiften. Bortfallet på individnivå är alltså 19 procent.

Resultat

Sett till hela urvalet är det 70 procent av eleverna som tagit ställning och byggt upp argumentationer. De flesta har använt endast stödargument, men 13 procent har diskuterat motstridiga argument och således inte endast uppnått kursplanens mål att ha inblick i en argumentation utan också själva byggt upp en argumentation av god kvalitet. Eleverna har inte lyckats problematisera sina val så väl som i bananuppgiften. Här syns tydligt hur kontextberoende argumentationsfärdigheter är. 70 procent av eleverna har valt att sänka ljudvolymen och 16 procent att höja. De övriga har inte velat ändra eller velat växla ljudnivå.

Ett övergripande läroplansmål är som nämnts att eleverna ska kunna ”kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden”. Provet visar att 40 procent av eleverna är på god väg dit och att tio procent redan nått dit.

Ett annat läroplansmål är att ”varje elev respekterar andra människors egenvärde”. Sex procent av eleverna har i sina argumenteringar klart och entydigt tagit hänsyn och visat respekt för andra. Deras argument gäller hänsyn till andra eller till andras hälsa och gäller inte egen hälsa eller egen positiv upplevelse.

Det är fler flickor än pojkar, som i argumentationen för sina ljudnivåval tänkt på andras hälsa eller som visat hänsyn och omsorg om andra (50 % mot 44 %). Dessa elever har till 81 procent valt att sänka ljudnivån. Färre flickor än pojkar har satt sig själva i centrum och bortsett från andras hälsa eller från hänsyn till andra (30 % mot 61 %). Dessa resultat stämmer väl med dem från bananuppgiften.

En jämförelse mellan banan- och diskouppgifterna visar att resultaten i många fall är kontextberoende, men i andra fall är samstämmiga. Utvärderingen visar samtidigt på behovet av mer konkreta och utvärderingsbara mål för årskurs 5 för läroplanens mål om ett kritiskt förhållningssätt. Att mindre än hälften av eleverna i undersökningen givits möjligheter att lära sådana färdigheter som prövas i provet som informationsökning och informationsbearbetning är otillfredsställande. Fler elever behöver få möjlighet att träna vad det kan innebära att kritiskt ifrågasätta sina källor.

Jämförelser mellan årskurs 5 och årskurs 9

Enkäter

Cirka 90 procent av lärarna som undervisar i svenska har lärarutbildning. Trots att så stor andel lärare uppger att de har genomgått lärarutbildning anser endast 70 procent att de är behöriga att undervisa i svenska i årskurs 9. För årskurs 5 gäller att de flesta är mellanstadielärare.

Lärarna i svenska har ungefär lika lång erfarenhet i de båda årskurserna också över tid, dvs. mellan 16 och 19 år i genomsnitt.

Frågor om lärarnas bakgrund avseende kön, ålder och lärarutbildning för årskurs 5 och 9 har förekommit också i tidigare utvärderingar.⁶³ Utifrån de data som finns tillgängliga kan man konstatera att inga dramatiska förändringar har skett över åren rörande lärare som undervisar i svenska. Möjligen kan en viss förnying av lärarkåren för elever i årskurs 5 skönjas mellan utvärderingarna 1989 och 2003.

Två tredjedelar av eleverna i årskurs 9 säger att deras föräldrar följer hur det går i skolan. Denna andel kan möjligen jämföras med de cirka 90 procenten av de yngre eleverna, som menar att deras föräldrar varje dag eller en eller par

⁶³ Det må nämnas att jämförelser över tid och mellan årskurs och över tid är svåra att genomföra. Frågorna har formulerats på olika sätt och kodningen har skett annorlunda.

gångar i veckan frågar sina barn om skolan. Det förefaller vara naturligt att ju yngre barnen är desto närmare följer föräldrarna deras skolarbete.

Lärarnas uppfattningar om hur arbetssituationen förändrats under den senaste femårsperioden studerades i vissa avseenden. Majoriteten (ca 70 %) av lärarna, både i årskurs 5 och 9, anser att antalet konferenser har ökat under den senaste femårsperioden. Nästan lika stor andel av lärarna för de yngre eleverna anser att samarbetet med kolleger har utvecklats positivt. Frågans formulering till lärare i årskurs 9 gör att vi endast kan se att samarbetet ökat väsentligt (23 %) eller ökat något (37 %). Däremot vet vi inte om samarbetet uppfattas som positivt.

Cirka en femtedel av lärarna i årskurs 5 ser en minskning i användningen av läroböcker. Andelen lärare årskurs i 9 som anser detta är något större. Cirka 60 procent av lärarna i årskurs 5 anger att de kunnat variera sitt arbetssätt i högre grad. Cirka 40 procent av lärarna i årskurs 9 anser att ”utrymme för att pröva nya arbetssätt” har ökat. Att ”eleverna har blivit mer medvetna om de mål som är uppställda i läroplan och kursplaner” anser cirka 60 procent av lärarna för de yngre och knappt 50 procent av lärarna för de äldre eleverna. Vidare anser lärarna att ”eleverna har fått ökade möjligheter att vara med och påverka de frågor som de tycker är viktiga i undervisningen och på skolan”. Denna uppfattning har cirka 70 procent av lärarna i årskurs 5 och cirka 50 procent i årskurs 9.

Att andelen elever i behov av särskilt stöd har ökat, är båda lärargrupperna i hög grad överens om. Cirka 70 respektive 80 procent av lärarna i årskurs 5 och 9 har noterat en sådan utveckling. För de yngre eleverna gäller att cirka en tredjedel av lärarna nu i större utsträckning utgår från elevernas frågor och deras individuella behov i sin undervisning. Motsvarande andel för lärarna i årskurs 9 är också en tredjedel. Cirka 15 procent av lärarna i årskurs 9 menar att möjligheterna att utgå från elevernas individuella behov har minskat under den gångna femårsperioden. Cirka hälften av lärarna i båda grupperna ger uttryck för att kvaliteten i föräldrakontakterna blivit bättre. Utvecklingssamtalen har sannolikt medverkat till att samtalen fått ett mera konkret innehåll. Frågan är något annorlunda formulerad för åldersgrupperna, men tendensen är tydlig.

Eleverna i årskurs 5 och årskurs 9 anser i större utsträckning 2003 än 1992 att ”det är viktigt att alla räknar alla uppgifter i läroboken”. En större andel i årskurs 5 tycker så än i årskurs 9. Enligt lärarnas svar för årskurs 5 talas det mindre engelska i klassrummen idag jämfört med 1989.

Den gemensamma genomgången i matematik förekommer inte lika ofta som tidigare. Det är dubbelt så vanligt att den förekommer i stort sett varje lektion i årskurs 9 än i årskurs 5 (34 % respektive 16 %).

Enligt lärarnas svar i årskurs 5 används i övrigt lika mycket tid åt olika moment i engelska år 2003 som i tidigare utvärderingar med ett undantag. Tiden som ägnas åt skrivande har ökat väsentligt år 2003.

Prov

Svenska

Ett läsprov var gemensamt för årskurs 5 och 9. Provet tillkom inför utvärderingen 1995, då en text med informativt innehåll behövde komplettera de skönlitterära texter som skulle användas. Ett stort antal yrkesföreträdare ombads beskriva sina arbeten för elever i årskurs 5. Inte oväntat har eleverna i årskurs 9 högre medelvärde än de yngre eleverna. Dock är skillnaden inte stor och är klart mindre 2003 jämfört med 1995. Skillnaderna i svarsfrekvenser är större för de svårare texterna än för de lättare. Att en större andel av de yngre eleverna har besvarat vissa frågor till de lätta texterna rätt än de äldre, kan möjligen bero på att de äldre inte bemödat sig, att provet varit ointressant för dem. Genom variansanalyser studerades skillnader mellan kön, klasser och skolor för de båda årskurserna 5 och 9. Den andel av variationen i läsesultat som betingas av könstillhörigheten blir större i årskurs 9 jämfört med årskurs 5. För båda årskurserna gäller att klass- och skoltillhörigheten förklarar en stor andel av variationen. Detta är sannolikt en effekt av att socioekonomiska skillnader slår igenom i skolornas upptagningsområden och i klassernas sammansättning. Även analyser av data från år 1995 har genomförts. I några fall har skillnaderna ökat över tid. Det gäller för klasstillhörigheten i årskurs 5 och för kön samt skoltillhörigheten för årskurs 9.

Matematik

Ett av proven "Taluppfattning" förekom både i årskurs 5 och årskurs 9. I årskurs 5 har 36 procent av pojkarna och 30 procent av flickorna fler än 15 poäng. I årskurs 9 har 76 procent av pojkarna och 57 procent av flickorna uppnått denna poäng.

Engelska

Med tanke på det stora inflöde av engelska som våra elever utsätts för dagligen, hade vi förväntat oss ett högre resultat på hörförståelse år 2003 både i årskurs 5 och årskurs 9. Resultaten för 2003 i årskurs 9 är mycket lika 1992 års resultat men med en något större spridning 2003. För årskurs 5 kan vi konstatera att resultaten för hörförståelsen ligger lägre 2003 än 1995. Det är svårt att peka på några specifika orsaker till att hörförståelsen är sämre idag än för tio år sedan i årskurs 5. Kan det vara så att det talas mindre engelska under lektionerna idag, något som framgår av lärarnas svar på frågan om engelska på lektionstid, eller är det något som man tar för givet att eleverna tillgodogör sig utanför skolan?

En orsak kan också vara att dålig utrustning för uppspelning av intalat material helt enkelt gör det svårt för eleverna att höra vad som sägs. En annan möjlig orsak kan vara att de ekonomiska ramarna gjort att skolor i dag inte har råd att köpa in och/eller leasa extramaterial såsom UR:s skolradioprogram.

Problemlösning

För första gången ges möjlighet att jämföra elevers problemlösande färdigheter mellan årskurs 5 och årskurs 9 samt i viss mån också över tid för båda årskurserna. Resultaten visar en förbättring av de problemlösande färdigheterna sedan förra mättillfället (1998 respektive 1992) för både årskurs 5 och årskurs 9. Provet i årskurs 5 visar dessutom att läroplansmålen för de processinriktade färdigheter är på god väg att nås redan i årskurs 5 samt att resultaten för uppnåendemålen i årskurs 5 visar att en god grund därmed är lagd för god målfyllelse i årskurs 9.

Kommentarer och slutsatser

Betingelserna runt utvärderingen i årskurs 5 har varit gynnsammare än för motsvarande studier i årskurs 9. Undersökningen i årskurs 5 genomfördes under något lugnare förhållanden under våren. De nationella ämnesproven i årskurs 5 var inte tidsbestämda på samma sätt som i årskurs 9 och medförde därmed inte samma konkurrens om uppmärksamheten. De informationsmöten som genomfördes för lärarna i årskurs 5 visade på stort intresse och engagemang för utvärderingen, vilket understryks av det mycket begränsade bortfallet av skolor och individer. Till detta ska läggas det integrerade utvärderingskonceptet med ett sammanhållet instrument som passade väl in i den reguljära undervisningen i årskurs 5. Dessa faktorer tillsammans bidrar till en god reliabilitet i undersökningen.

Validiteten behöver emellertid diskuteras på ett annat sätt då man upprepar en tidigare studie. Det är då svårt att undvika uppgiftstyper som i dag är mindre vanliga i skolorna (exempelvis luck-testet i engelska). Även vissa av enkätfrågorna ställda till elever och lärare kan uppfattas som mindre relevanta när de upprepas med tio års mellanrum. Måluppfyllelsen ska självfallet bedömas i förhållande till nu gällande läroplan och kursplaner. Elevernas sätt att svara på de gamla provuppgifterna kan dock ge vissa bonuseffekter i en nationell utvärdering, då de synliggör vad som håller på att gå förlorat. Även om läro- och kursplanerna vid de båda tidpunkterna har olika struktur och utgångspunkter och därför inte kan jämföras direkt, kvarstår det faktum att fler mål tillkommit i ämnena och att lärobetinget för eleverna och därmed läraruppgiftet totalt sett har ökat under perioden.

Forskarna konstaterar att eleverna i årskurs 5 har större förtroende för de egna kunskaperna och att de anser att ämnena är viktigare nu än för tio år sedan. Positivt är att en stor grupp elever anser att de kan göra sin stämma hörd i klassrummet. Däremot är elevernas läsresultat i svenska och engelska samt resultaten i matematik lägre än vid mätningen 1992, samtidigt som gruppen med svårigheter blivit större i samtliga tre ämnen. Vad gäller muntliga prestationer och skriftlig förmåga i engelska samt problemlösning ser vi en i stort sett likartad resultatbild mellan de två mätningarna. Vad gäller skriftlig förmåga i svenska för årskurs 5 finns ännu inga resultat analyserade.⁶⁴

Hur kan vi förstå den visserligen måttliga men ändå betydelsefulla kunskapsänkningen mellan de två mättillfällena? En möjlig förklaring kan ligga i

⁶⁴ Presenteras i den kommande ämnesrapporten.

ett förändrat arbetssätt i skolorna sedan förra mätningen. Med en ökad accentuering av elevens fria val i läroplan och kursplaner följer en undervisning där eleverna i allt högre grad uppmuntras att ta ett eget ansvar för lärandet. Eget arbete, veckoplanering av arbetet och ”forskning” är begrepp som med stor kraft har dragit in i skolorna under 1990-talet.⁶⁵ Ansvaret för det egna lärandet kan hos vissa elever skapa osäkerhet och rådvillhet som, om läraren inte upptäcker detta i tid, kan få kontraproduktiva effekter på lärandet.

Problemet med att elever under de tidiga årskurserna ges stort eget ansvar att planera och genomföra en lärprocess, oavsett vad denna handlar om, är att de ännu inte hunnit utveckla tillräckligt tydliga referenser mot vilka de kan bedöma den egna kunskapsutvecklingen. Om läraren inte hinner med (eller klarar av) att erbjuda dessa referenser utan lägger ett stort ansvar på eleverna själva att genomföra egenkontrollen, är risken överhängande att eleverna kommer att felbedöma sina prestationer, något som blir särskilt problematiskt för de barn som har svårigheter.

Konsekvensen av detta blir särskilt tydlig då man inför nationella prov, dvs. en yttre referens mot vilken eleverna kan jämföra sig. Kontrasten mellan den bild eleven skaffat sig om sig själv under eget arbete och resultatet på det nationella ämnesprovet kan bli en mycket stressande upplevelse för många elever och deras föräldrar.

En bidragande orsak till att det inte framgår någon skillnad i läsfärdighet på de externt bedömda NU-proven mellan de elever som nått och de som inte nått målen enligt lärarnas bedömningar, skulle kunna vara att skolor och enskilda lärare tillämpar och tolkar målskrivningar i kursplaner och anvisningar som finns i anslutning till de nationella proven på olika sätt. Att bedömning av elever är problematisk och förtjänar att analyseras och diskuteras såväl inom lärarutbildningarna som i arbetet med att utforma styrdokument, torde stå utom allt tvivel.

Samtidigt tyder våra resultat på att den målrelaterade styrningen med uppnåendemål i årskurs 5 bidragit till att samtalen med föräldrarna har fått ett mer konkret innehåll som känns meningsfullt för föräldrarna att ta del av. Detta blir särskilt tydligt i matematik, svenska och engelska där man också kan ta avstamp i de nationella ämnesproven.

Skillnaderna i pojkers och flickors resultat, till flickornas fördel, som har konstaterats i flera nationella och internationella mätningar på senare tid framgår inte lika tydligt i denna studie i årskurs 5. Detta förhållande ger en möjlig-

⁶⁵ Granström, K. (2003)

het för lärarna i årskurs 5 att med föregripande strategier i någon mån bidra till att minska könslappet högre upp i årskurserna. Det kan knappast vara en naturlag att, som våra siffror visar, flickorna blir så mycket bättre i svenska jämfört med pojkarna mellan årskurs 5 och 9. En motstrategi skulle kunna handla om att något differentiera de ”erbjudanden” som skolan förfogar över utifrån könsaspekten. Det kan t.ex. handla om att noga tänka igenom vilka texter, skrivuppgifter och matematikproblem som erbjuds pojkar respektive flickor, eller på ett mer generellt plan, att medvetet planera vilka förebilder som erbjuds pojkar och flickor genom studiebesök ute i samhället, val av gästande teatergrupper och författare osv. Förutsättningarna härför bör vara gynnsammare inom klassläraresystemet där lärarna ser eleverna i flera ämnen jämfört med ämnesläraresystemet.

Elevernas attityder till engelska som skolämne är mycket positiva i både årskurs 5 och 9. Majoriteten av eleverna tycker att engelska är ett viktigt och tämligen lätt ämne. De har god tilltro till sin förmåga att använda engelska och många elever träffar på engelska i många situationer utanför skolan. Resultaten från skrivuppgiften i NU-03 visar att många elever kan skriva engelska bättre idag än 1995 men också att andelen elever som är mycket duktiga inte har blivit större. Betoningen av skrivandet i skolan verkar ha gett viss effekt men inte för de duktigaste eleverna. Eftersom elevernas egen planering och tysta arbete ökat skulle man kunna anta att det är just färdigheten att skriva som får mycket tid i skolan, i synnerhet som också lärarna värderar denna färdighet som mycket viktig. Forskarna ställer frågan om detta gynnar mellangruppen av elever på bekostnad av de båda ytterlighetsgrupperna? Blir skrivandet bättre på bekostnad av andra färdigheter, t.ex. att höra, läsa och tala (det senare har inte undersökts i NU-03)? Hur viktig är lärarens egna kunskaper i engelska och förmåga att använda engelska i klassrummet, inte minst då med tanke på att de ska kunna stimulera båda ytterlighetsgrupperna?

Resultaten rörande lärarnas utbildning i engelska är svårtolkade. Bakgrunden är att en ny lärarutbildning startade under 1990-talet och att en hel del nya lärare har kommit ut på arbetsmarknaden. I den nya utbildningen är engelska ett tillvalsämne medan ämnet ingick som ett obligatorium i den tidigare klassläraresystemet. Svaren från denna undersökning visar att en stor del av de nya grundskollärare som undervisar i engelska har kort eller ingen postgymnasial utbildning i engelska. Därtill ska läggas att bristerna både vad gäller hur mycket engelska läraren talar på lektionerna och hur lång tid hon/han vistats i ett engelskspråkigt land fortfarande är påtagliga på det aktuella stadiet. Detta ska ställas mot att lärarna överlag inte upplever några problem med att undervisa i engelska eller önskar sig mer av fortbildning i engelska. Lärarna kanske

inte vet vad de inte kan – ”alla kan väl engelska”. Att lärarna inte upplever några större brister i sin grundkompetens i engelska i årskurs 5 kan också hänga samman med att de lägger språkinläringen på en nivå som är budskapsorienterad (det gäller att få fram ett budskap, göra sig någorlunda förstådd) snarare än på formell färdighetsträning under gemensamma genomgångar. Detta förstärks av resultatet att det är elevernas hörförståelse (som mest handlar om samspråk kompisarna emellan) snarare än läsförståelsen och skrivförmågan i engelska som minskat mest över åren. Det verkar heller inte utifrån vårt material och andra undersökningar betyda något för kunskaperna i årskurs 5 vid vilken tidpunkt eleverna startat med engelska.

Det nya sättet att tänka om lärarresursen i grundskolan, som efterträdde stadiesystemet syftade, till en större flexibilitet. Genom att möjliggöra för den fackutbildade lärarresursen att undervisa i de tidiga årskurserna t.ex. i sådana ämnen som bild, teknik och engelska, samtidigt som lärare med expertkunskaper i t.ex. läsinläring nyttjades högre upp i årskursen, skulle den samlade lärarresursen utnyttjas bättre. Resultaten, åtminstone från utvärderingen av engelska i årskurs 5, visar att denna möjlighet inte tagits till vara i någon högre grad.

Perspektiv

En utvärdering med det breda upplägg som denna studie har, ger vissa möjligheter att få syn på det nya, det som just nu avtecknar sig som en svag rörelse men inom kort kan bli det dominerande mönstret. Vad skulle detta nya kunna handla om? En läsning av resultatbilden pekar mot att mer står på spel, att det blivit mer ”laddat” att gå i skolan redan i årskurs 5, jämfört med situationen för tio år sedan. I Skolverkets senaste attitydundersökning 2003 har också yngre elevers (årskurs 4–6) attityder till skolan kartlagts. De preliminära resultaten stödjer nationella utvärderingens bild. Skolan upplevs som både rolig och viktig samtidigt som en grupp av eleverna ger uttryck för både stress⁶⁶ och upplevelser att det ställs alltför stora krav på dem när det gäller hur det går i skolan.

Mycket handlar detta om samhällsförändringar i stort där utbildning mer och mer har kommit i centrum, bl.a. i retoriken kring livslångt lärande. Budskapet ”utan utbildning står man sig slätt” börjar tränga in också hos de yngre barnen, påverkat bl.a. av strukturella samhällsförhållanden som arbetslöshet och strukturomvandlingar. Detta går i viss mån att avläsa i elevernas utsagor om att alla ämnen är viktiga och viktigare nu än de ansågs vara 1992. Föräldrarna går oftare på utvecklingssamtalen än de tidigare besökte kvartssamtalen. Det har blivit viktigare nu än tidigare att följa barnens utveckling i skolan, eftersom de valtillfällen som avgör den fortsatta skolkarriären infaller allt tidigare. Detta förstärks av de nationella ämnesproven, som blir en mätare både på lärarens undervisning genom de kvalitetsgranskningar som genomförs och den enskilda elevens framsteg. Inom ramen för Skolverkets undersökning om de nationella proven i årskurs 5, har elever och lärare fått svara på hur de upplevt proven. Här framkom att cirka 50 procent av lärarna menar att det finns stress och ängslan inför proven i hälften eller majoriteten av elevgrupperna. ”*Man tänker lite på att man skall bli bedömd och sen att man kanske inte kan ett dugg av det man ska svara på*” sammanfattar en av eleverna.⁶⁷

Vad betyder denna förändring – att det blivit allvarigare, mera laddat att gå i skolan i allt tidigare åldrar och att lärarna är alltmer fokuserade på resultaten av de nationella proven?⁶⁸ Vad betyder detta för elevernas lärande i en situation

⁶⁶ Skolverket (2004), 17 procent av eleverna i urvalet för årskurs 4–6 anger att de känner sig stressade i skolan flera gånger i veckan eller varje dag. Nio procent av eleverna upplever att lärarna ställer alltför höga krav på hur det går för dem i skolan.

⁶⁷ Skolverket (2004)

⁶⁸ Nordängers, U-K. (2000)

där allt mer av ansvaret läggs över på den enskilde eleven enligt parollen ”det är på dig det hänger”?

Detta är en kärnfråga för grundskolan, som den nationella utvärderingen inte kan ge ett bestämt svar på utan bara antydningssvis peka på. Kanske är lösningen en balans mellan allvar och lust i skolan som är optimerad i förhållande till barnens ålder. Förändras den balansen, tippas det över för långt åt någondera hållet, får detta sannolikt en negativ inverkan på lärandet. Det är vidare angeläget att lärarens roll under ”eget arbete” och individuella lärogångar särskilt för de yngre barnen noga uppmärksammas i utvärderingar och inom forskningen. Den fråga som inställer sig utifrån resultaten från denna utvärdering i årskurs 5 är om lärarresursen med detta undervisningssätt verkligen utnyttjas optimalt för ett lärande som kommer alla elever tillgodo.

De varningstecken som framförts får emellertid inte skymma den positiva bild av atmosfären i de studerade skolorna och klasserna som vi får från elevernas och lärarnas svar på enkäterna. Eleverna i årskurs 5, också elever från de hem som representerar ”de nya samhällsmedborgarna”, känner sig hemma i skolan, anser att de kan göra sin stämma hörd, tror på sin egen förmåga och trivs med sina lärare. Detta tyder på att en bra grund är lagd för en utveckling under de tidiga grundskoleåren där lärandet bör kunna ske under litet lugnare, men samtidigt i mer systematiska och genomtänkta former, utan att detta behöver äventyra elevernas spontanitet, kreativitet och lust att lära. Ämnena svenska och engelska kan få illustrera denna sista punkt. I relation till målskrivningarna för dessa ämnen och mot bakgrund av den positiva inställning de flesta eleverna visar till dessa ämnen under de tidiga grundskoleåren, verkar strategin att skapa en positiv aura kring undervisningen, där den funktionella och kommunikativa aspekten betonas, vara vinnande. Problemen med en renodlad budskapsorienterad lärogång uppstår kanske först senare, då språket också behöver tas i tjänst som arbetsspråk. Då räcker det inte med att göra sig förstådd ”något så när”. Då krävs också att man kan skriva grammatiskt korrekt och behärska djupläsning av längre texter.

Referenslista

Granström, K. (2003) Arbetsformer och dynamik i klassrummet i Selander, S. (red) *Kobran, nallen och majjen*. Forskning i fokus, nr 12 Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Holmberg, L. (1989) *Utprovning av instrument för utvärdering av bild och svenska i åk 5*. Rapport 2 Pedagogisk-psykologiska problem, nr 511. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik.

Holmberg, L. (2002) *Tio år senare. En analys av tio år gamla prov och enkäter inför den nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Rapport om utbildning, 2/2002. Malmö: Lärarutbildningen.

Nordäng, U-K. (2000) *Lärares raster: innehåll i mellanrum*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen.

Skolverket (1992) *Analfabeter i Sverige: en sammanfattning av en studie av svaga läsare i årskurs 5*. Rapport nr 3. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket (1993) *Problemlösning i grupp*. Rapport nr 26. Stockholm: Liber.

Skolverket (1993) *Svenska åk 5 Texter och enkäter*. Rapport nr 10. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket (1996) *Gymnasieelevers problemlösande färdigheter*. Rapport nr 96. Stockholm: Liber.

Skolverket (1997) *Resultat från utvärdering av grundskolan 1995*. Rapport nr 139. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket (1999) *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas resultat*. Rapport nr 175. Stockholm: Liber.

Skolverket (2003) PIRLS 2001. *Barns läskompetens i Sverige och världen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004) *Attityder till skolan*. Rapport nr 243. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004) *Att visa vad man kan. En samling artiklar om ämnesproven i årskurs 5*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket genomförde våren 2003 den största nationella utvärderingen av grundskolan någonsin. Tidigare nationella utvärderingar har genomförts år 1989, 1992, 1995 och 1998. Huvudsyftet har varit att ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan ämnesvis och i ett övergripande perspektiv, att visa på förändringar sedan tidigare nationella utvärderingar samt peka på behov av insatser på alla ansvarsnivåer i skolsystemet.

I denna rapport ges en fördjupad beskrivning av utvärderingsresultaten i tre av grundskolans ämnen: svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik. Dessutom redovisas utvärderingen i årskurs 5 som innefattar ämnena svenska, engelska och matematik samt två problemlösande uppgifter.

Skolverket

www.skolverket.se