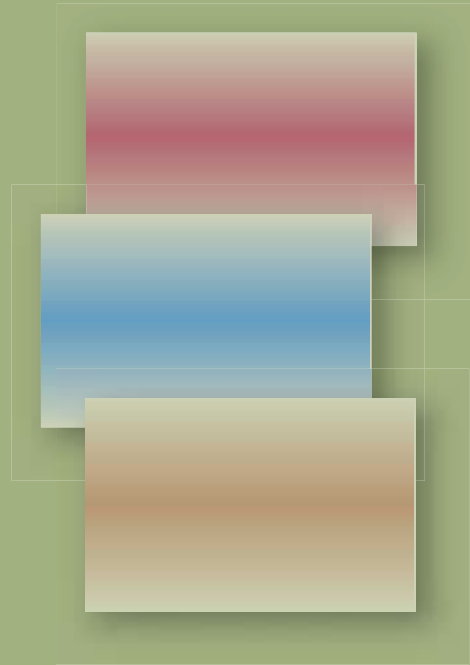


Engelska



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: 05:883
ISBN: 91-85009-71-7

Tryck: Elanders Gotab
Stockholm 2005
Upplaga: 1 000 ex



Göteborgs universitet

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)

Engelska

Mats Oscarson
Britt Marie Apelgren

I denna ämnesrapport inom ramen för Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03), redovisas en fördjupad analys av resultaten i ämnet engelska.

Rapporten är framtagen vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, som på Skolverkets uppdrag har genomfört utvärderingen av ämnet engelska. De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Förord

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 har initierats av Skolverket för att ge en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet. Konstruktionen av utvärderingsinstrument, analyser av insamlade data och rapportering från de ämnesstudier som ingått i utvärderingen har lagts ut som särskilda uppdrag på forskargrupper vid universitet och högskolor runt om i landet.

Skolverket har centralt, via en analysgrupp vid utredningsavdelningen, genomfört analyser av gemensamma frågor i de olika ämnesenkäterna till lärare och elever och svarat för slutrapporteringen. I Skolverkets analysgrupp har ingått Oscar Öquist (projektledare), Sten Söderberg (bitr. projektledare), Gunhild Bartholdsson, Daniel Gustavsson, Gunnar Iselau, Caroline Klingensterina, Christian Lundahl, Gunilla Olsson, AnnSofi Persson-Stenborg (Myndigheten för Skolutveckling), Camilla Thinsz-Fjellström och Aina Tullberg. Skolverket har hittills utgivit en sammanfattning av resultatbilden i rapporten ”Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, sammanfattande huvudrapport”. Kopplade till denna rapport finns de olika ämnesstudierna redovisade i tre separata skrifter med den övergripande titeln ”Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, huvudrapport”.

Föreliggande rapport utgör den mer fördjupade ämnesrapporteringen från den forskargrupp som svarat för ämnet engelska. I Skolverkets analysgrupp har Gunilla Olsson ansvarat för kontakterna med forskargruppen.

De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Stockholm i januari 2005

Oscar Öquist

Undervisningsråd, projektledare

Innehåll

Figurförteckning	7
Tabellförteckning	9
Författarnas förord	11
Sammanfattning	13
1. Bakgrund	18
1.1 Engelska som världsspråk	18
1.2 Engelska som skolämne	19
1.3 Utvärdering och bedömning av språk i skolan	21
1.4 Sammanfattning av resultat i NU-92	22
1.5 Rapportens utformning	26
2. Syfte och genomförande	28
2.1 Syften	28
2.2 Urval	28
2.3 Genomförande	32
2.4 Svarsfrekvens	32
3. Undersökningsinstrument	36
3.1 Elevenkäter	36
3.2 Lärarenkäter	37
3.3 Hör- och läsförståelseprov	37
3.4 Skriftlig produktion	38
3.5 Analysdelurval för färdighetsproven	38
3.6 Bedömningsprinciper	39
4. Resultat	42
4.1 Attityder till ämnet	42
4.2 Elevinflytande i lär- och undervisningsprocesserna	45
4.3 Färdigheter	51
4.4 Självbedömning	64

4.5	Resultat i olika elevgrupper	68
4.6	Lärarens betydelse	72
4.7	Frågor om måluppfyllelse.....	76
5.	Sammanfattning av resultaten och diskussion	86
5.1	Attityder till ämnet	86
5.2	Elevinflytande i lär- och undervisningsprocesser	87
5.3	Färdigheter och självbedömning	88
5.4	Lärarens betydelse	90
5.5	Måluppfyllelse	91
6.	Utvecklingsmöjligheter	94
	Referenser	98
	Nationell utvärdering (NU) av ämnet engelska i skolan	104
	Bilagor	108
	Bilaga 1. Elevenkät Engelska	108
	Bilaga 2. Lärarenkät Engelska	119
	Bilaga 3. Elevprov (Färdighetsprov)	128

Figurförteckning

Figur 1	Rapporterad start av undervisning i engelska i NU-92 och NU-03	29
Figur 2	Intresse för tre ämnen med nationella prov: engelska, svenska och matematik	42
Figur 3	Engelska som arbetspråk enligt elever och lärare	46
Figur 4	Arbetspråk och arbetssätt i klassrummet varje eller de flesta lektionerna enligt elever och lärare	46
Figur 5	Lärare och elever planerar tillsammans enligt elever och lärare	47
Figur 6	Elevinflytande i engelskundervisningen enligt elever och lärare	48
Figur 7	Elevinflytande på innehåll och arbetssätt i engelska enligt elevernas utsagor	48
Figur 8	Elevernas skattning av lärarens grund för bedömning av deras kunskaper	49
Figur 9	Elevers och lärares skattning av elevernas förmåga till inflytande över undervisningen	50
Figur 10	Resultat på delprovet hörförståelse (<i>Beans</i>) i NU-92 och NU-03	52
Figur 11	Resultat på delprovet läsförståelse (<i>Pete and Karim</i>) i NU-92 och NU-03	53
Figur 12	Självbedömning av färdigheter i engelska i praktiska språksituationer	66
Figur 13	Övriga ämnen som engelsklärare undervisar i	73
Figur 14	Gällande läroplan vid tidpunkten för NU-03-lärares utbildning.....	74
Figur 15	Kännedom om kursplaner och betygskriterier enligt lärare och elever	77

Figur 16	Skillnader i attityder mellan elever som har respektive inte har fått slutbetyg i år 9	80
Figur 17	Engelska fritidsaktiviteter – en jämförelse mellan elever som inte fått respektive fått slutbetyg i engelska	81
Figur 18	Engelska fritidsaktiviteter – en jämförelse mellan elever som inte fått betyg på delprovet Writing respektive elever som fått slutbetyg i engelska	83

Tabellförteckning

Tabell 1	Urvalsgrupper i NU-92 och NU-03	28
Tabell 2	Betyg år 9	30
Tabell 3	Betyg läs- och hörförståelse i det nationella ämnesprovet i engelska 2003	31
Tabell 4	Betyg skriftlig färdighet i det nationella ämnesprovet i engelska 2003	31
Tabell 5	Betyg muntlig färdighet i det nationella ämnesprovet i engelska 2003	31
Tabell 6	Medelvärden (M) och spridningar (s) på receptiva färdighetsproven i det nationella ämnesprovet i engelska 2003 och i NU-03	31
Tabell 7	Betyg i skriftlig färdighet i det nationella ämnesprovet i engelska 2003	32
Tabell 8	Betygsfördelning per uppsatsämne i NU-03-urvalet (N=248)	55
Tabell 9	Teman i analyserade uppsatser inom den nationella utvärderingen 2003 (NU-03)	56
Tabell 10	Resultat av stavningsundersökning i 136 slumpvis utvalda uppsatser (N= 6.791)	63
Tabell 11	Elevernas bedömning av vilket betyg i engelska de är värda i jämförelse med därefter erhållet betyg.....	65
Tabell 12	Betygsgenomsnitt på delproven i det nationella ämnesprovet i engelska 2003 per slutbetygsgrupp	79
Tabell 13	Resultat på hör- och läsförståelseproven i NU-03-proven per slutbetygsgrupp	79
Tabell 14	Antal elever i undervisningsgruppen i engelska i relation till betyg	80
Tabell 15	Resultat på receptiva delprov i nationella provet i engelska 2003 och NU-03 för elever med och utan betyg på NP, delprov C (Writing)	82

Författarnas förord

Det här är ytterligare ett bidrag i en lång rad av redovisningar av resultat från Skolverkets (och tidigare Skolöverstyrelsens) nationella utvärderingar av ämnet engelska i grundskolan och gymnasieskolan. (En förteckning över titlar finns baktill i rapporten.) Sammantaget ger dessa redovisningar en fyllig bild av vad som hänt med skolämnet engelska över den senaste 15-årsperioden. Den första gällde en studie i årskurs 5 med data insamlade vårterminen 1989. Denna den senaste presenterar resultaten från en datainsamling vårterminen 2003 i årskurs 9. Utvärderingar av på det hela taget samma slag, men med något olika inriktningar, genomfördes också i perioden mellan dessa två, nämligen 1992, 1995 och 1998. Engelskan är förstås bara ett ämnesområde bland många som studerats.

Vad som är särskilt intressant med den här serien av stora utvärderingar på det nationella planet är att vi i den till väsentliga delar använt enkätfrågor, färdighetsprov och andra undersökningsinstrument som ingått oförändrade från den ena datainsamlingen till den andra. Detta ger naturligtvis mycket intressanta möjligheter till jämförelser av förhållanden över tid. I den studie som nu rapporteras är det särskild fokus på just förändringar över en längre period, nämligen från 1992 till 2003. Mycket hände i skolan under den tiden och vi ser förstås speglingar av de förändrade förutsättningarna i våra resultat. Det är vår förhoppning att erfarenheterna kommer till nytta för alla som arbetar i och för skolan.

Vi vill här passa på att tacka medarbetare som på olika sätt hjälpt oss i arbetet med förberedelser, analyser och rapportering. På ett tidigt stadium deltog June Miliander, Karlstads universitet, i bland annat planeringen av verksamheten och i framtagningen och utprovningen av material. Flera kollegor vid vår institution har också varit engagerade. Gudrun Erickson deltog som medarbetare i den första fasen av projektet och skrev bl.a. tillsammans med projektledaren en promemoria om förutsättningarna för utvärderingen ("Förstudie NU2003 – engelska"). Monica Larson gjorde en stor insats i fråga om hanteringen av det stora datamaterialet. Hon läste dessutom rapporten i manusform och gav många synpunkter på innehållet. Också Joanna Giota och Gudrun Erickson läste och kommenterade olika delar av manuskriptet. Joanna Giota deltog dessutom som inbjuden vetenskaplig granskare tillsammans med Angela Hasselgren, Universitetet i Bergen, i ett externt forskarseminarium i Kalmar där arbetets inriktning diskuterades. Anne Dragemark medverkade i bedömningarna av elevprestationer på proven och läste och kommenterade rapporten. Anita Forsmalm bistod oss i administrativa frågor och Marianne Åsblom Demaret hjälpte till med den tekniska utformningen av rapporten. Mia

Larson, Camilla Petersson och Gustav Olsson stod för registreringen av resultat på färdighetsproven.

Vi tackar alla för de olika bidragen! De har varit av stort värde för oss i vårt arbete.

Mats Oscarson *Britt-Marie Apelgren*
Projektledare Universitetslektor

Mats Oscarson

Professor i pedagogik med inriktning mot engelska språket och projektledare för den nu aktuella utvärderingen av engelska i år 9 (2003). Jag var också projektledare för motsvarande tidigare nationella utvärderingar av språk: 1992 [senare delen] (engelska i årskurserna 5 och 9), 1995 (engelska, tyska och franska i grundskolan), 1998 (engelska, tyska och franska åren 5 och 9 samt B-kurs gymnasieskolan). Min forskningsinriktning är främst utvärdering och bedömning av färdigheter i språk. Erfarenheter av undervisning i engelska har jag främst från folkhögskola, studieförbund, komvux och universitet.

Britt Marie Apelgren

Universitetslektor i ämnesdidaktik med inriktning mot engelska och medarbetare inom den nu aktuella utvärderingen av engelska i år 9 (2003). Jag har forskarutbildning från The University of Reading i England och är lärarutbildare med språkdidaktik och språkinlärning som främsta intresseområden. Min forskningsinriktning är lärares och elevers uppfattningar om engelska och engelskundervisning. Jag har också mångårig erfarenhet av engelskundervisning i ungdomsskolan.

Sammanfattning

Rapporten beskriver en riksrepresentativ undersökning av nuläge och utvecklingstendenser i ämnet engelska i grundskolan år 9. Den genomfördes vårterminen 2003 i ett landsomfattande urval om cirka 7 000 elever och deras 378 lärare i 120 skolor. Ett särskilt mål med arbetet var att jämföra förhållandena idag med de som rådde för drygt 10 sedan (1992). I mellantiden hände mycket på skolans område. Bland annat fick vi ny läroplan, nytt betygssystem och ny huvudman för skolan. Dessutom genomgick det omgivande samhället avsevärda förändringar. Detta har gjort denna nationella utvärdering (NU-03) särskilt intressant men också svår eftersom förutsättningarna för mätningar vid de två tillfällena är så olika. Något underlättas den dock av att man kunnat använda till stora delar samma prov, enkäter och andra utvärderingsinstrument som också användes i utvärderingen 1992 (NU-92).

Av de tre behörighetsgivande ämnena i grundskolan (svenska, engelska, matematik) är engelskan det som eleverna tycker är mest intressant. Intresset har också ökat något sedan 1992. Också bland föräldrarna och lärarna är attityderna mycket positiva. Nästan undantagslöst säger lärarna att det är roligt att undervisa i ämnet. Annat som utmärker engelskan är att det är det ämne som eleverna anser att de har mest nytta av och som de har mest lust att lära sig mer i. Näst högst rankas engelskan i enkätfrågor om vilka ämnen som eleverna mest kan påverka innehållet i, arbetssättet i, lär sig mest i samt har mest behov av mer tid i. Ämnet är alltså starkt motiverande och det är mycket levande i elevernas vardag (en tilltagande tendens). Fler elever i dag än för tio år sedan anser sig klara av att läsa en bok eller förstå bruksanvisningar på engelska. På det hela taget känner eleverna en tämligen stor trygghet med språket och vill och vågar använda det för att kommunicera både i och utanför skolan. Trots detta är det relativt många som tycker att ämnet är svårt, så skolans stöd behövs.

Kursplaner 2000 i språk betonar elevens inflytande över och ansvar för sin egen språkinläring. Lärares och elevers åsikter om hur detta mål tillgodoses går isär. Lärarna uppger i högre grad att eleverna faktiskt är med och påverkar innehåll, arbetssätt och tidsplanering. Lärarna anser också i betydligt högre grad att eleverna inte klarar av att ta ansvar. En slutsats som dras i rapporten är att denna skillnad i uppfattningar behöver problematiseras och analyseras närmare med tanke på vad som förutsätts i läroplanen.

I fråga om den mer krävande mätningen av kunskaps- och färdighetsutvecklingen är NU-provsresultaten något svårtolkade. Detta beror bl.a. på att skolorna blev för tungt belastade med uppgifter under den aktuella utvärderingsperioden på vårterminen (det nationella ämnesprovet i engelska, Äp 9, gavs

bara ett par veckor innan). Hör- och läsförståelsen bedöms ligga på åtminstone samma nivå som den gjorde 1992 men med något större spridning i resultaten. Analysen av elevernas skriftliga färdighet visar att de allra flesta elever klarar av att uttrycka sig engagerat på engelska och med ett språk som är enkelt men funktionellt. Uppgifterna var av sådan karaktär att de gav möjlighet till att beskriva både den privata världen och omvärlden. Eleverna lyckas väl med att uttrycka och motivera åsikter och en del skriver om frågor som också är innehållsligt avancerade. I flertalet fall har eleverna kunskaper som motsvarar de mål som är uppsatta för engelska år 9. I formellt avseende finns brister som bedöms vara av samma slag och ha ungefär samma omfattning som 1992.

Elevernas medvetenhet om sina prestationsnivåer undersöktes med hjälp av enkla självbedömningsfrågor. Det visade sig t.ex. vara god samstämmighet mellan uppfattningen om vilket betyg de ansåg sig vara värda och det faktiska betyg de sedan fick vid terminsslutet. Man kan tolka detta som att eleverna är medvetna om sin förmåga i engelska, men också att de är någorlunda väl insatta i vad som krävs för att få ett visst betyg.

Flertalet elever är nöjda med sina lärare och tycker att de undervisar bra eller mycket bra (drygt 80 %) och att de är engagerade och skapar intresse för ämnet. Detta kan vara ett gott mått på kompetensen hos lärarna. Utvärderingsresultaten visar dock att lärarna känner ett stort behov av kompetensutveckling, inte minst inom områden som angavs redan 1992, och att drygt 12 procent av dem som undervisar i engelska vare sig har lärarutbildning eller reell ämneskompetens. Detta måste ses som oroväckande.

En skillnad vad gäller lärarkompetens i förhållande till 1992 är att fler har behörighet att undervisa i andra ämnen än språk. Dagens engelsklärare är i många fall också So-lärare och lärare i matematik.

NU-03-resultaten pekar vidare på att lärarna anser att de olika styrdokumenterna är mycket viktiga och att de praktiskt används som måldokument i undervisningen. Eleverna tycks dock inte vara lika medvetna om detta. Siffrorna visar ändå tydligt att i de flesta engelsklassrum är kursplanen utgångspunkt för undervisningen. Däremot går åsikterna isär om i vilken mån eleverna är med och planerar, genomför och utvärderar undervisningen.

I våra analyser utkristalliserar sig två grupper av elever som på olika sätt kan sägas inte uppnå målen. Den första består av elever som inte fått slutbetyg i engelska. Den andra gruppen är elever som presterat mycket svagt på prov (t.ex. det nationella) men som får betyg ändå. Den grupp som inte fått betyg kännetecknas i enkätsvaren av att de har dålig självkänsla och att de på sin fritid inte använder engelska i lika stor utsträckning som andra. Engelska tycks helt enkelt ha en mindre plats i dessa elevers vardag. En tänkbar förklaring till

att dessa elever inte får betyg kan vara att de, som de uppger, är borta oftare på lektionerna än NU-03-gruppen i övrigt, vilket kan göra det svårt att nå upp till flera av de mål i kursplanen som fokuserar andra saker än språkfärdigheter – inflytande, aktivt deltagande, ansvar för egen inläring och kulturella och interkulturella aspekter på inläringen och inlärningsstoffet.

Den grupp som fått betyg men som inte klarar färdighetsproven skiljer sig i fråga om attityder till engelska och fritidsanvändning av engelska inte särskilt mycket från övriga elever i NU-03-gruppen som fått slutbetyg. De förra måste betraktas som elever som har svårare för att lära sig engelska men som arbetar på efter bästa förmåga. Antagligen klarar dessa elever de mål som har med inflytande och ansvar att göra samt är aktiva i klassrummet, vilket då kan ha bedömts vara kompensation nog för att få betyg.

1. Bakgrund

1. Bakgrund

Denna rapport beskriver en del av den stora nationella utvärdering av skolan (åren 5 och 9) som genomfördes av Skolverket våren 2003 (NU-03). Skolan har till sin uppgift att skapa möjligheter för lärande inom olika områden och ämnen. Ett mål med utvärderingen är att ta reda på i vilken mån undervisningen och lärandet leder fram till de utbildningsmål som är uppsatta i läroplan och kursplaner. En annan avsikt är att jämföra uppnådda mål över tid. Detta är möjligt genom att analysera resultat från enkäter och kunskapsprov som givits i samma form i tidigare nationella utvärderingar och i NU-03.

I denna delrapport redovisas resultaten för ämnet engelska i år 9. Redovisningen inleds med en tillbakablick på den förändring som skett med engelska som världsspråk och skolämne följt av en sammanfattning av resultaten från den nationella utvärderingen 1992 (NU-92).

1.1 Engelska som världsspråk

I *Språkboken* (Skolverket, 2001a:9), som är ett kommentarmaterial till de nya kursplanerna i språk 2000, beskriver professor Jan Svartvik engelska språket som "det globala byspråket". Detta är en målande beskrivning av den utbredning som engelskan har fått och den ger upphov till funderingar kring språkets variation, men också kring undervisning och lärande. Så många som en miljard människor beräknas till exempel studera engelska i olika sammanhang och engelska är det viktigaste kommunikationsspråket inom en mängd viktiga områden där några av de viktigaste är vetenskap, handel- och företagande, populärkultur och turism.

Engelska som världsspråk ses inte som *ett* entydigt språk utan som många "engelskor" med delvis olika regler och traditioner, speciellt i talspråket. I skriftspråket finns det en större enhetlighet och standard. Varianter av engelska kan kategoriseras på flera olika sätt. Vi talar dels om engelska *som modersmål* (exempelvis engelska i England), engelska *som andraspråk* (engelska i Indien) och engelska *som främmande språk* (engelska i Sverige), dels om engelska som ett *lingua franca*, det vill säga ett kommunikationsspråk mellan människor med engelska som modersmål, andraspråk och/eller främmande språk. Diskussionen kring engelska som ett *lingua franca* har varit och är mycket omfattande inom den tillämpade språkforskningen. Vissa forskare menar att det är en positiv utveckling att engelskan är det språk som används internationellt och inte minst i kontakterna inom Europa (House, 2003; Seidlhofer, 2002), andra forskare är mer pessimistiska och varnar för att engelska mer och mer kommer att dominera på bekostnad av andra språk. Det varnas också för engelskans påver-

kan på modersmålet och i förlängningen identiteten genom sin status som ”medialekt”, det vill säga ett språk som används globalt och sprids genom media (Philipson, 2003). Det blir i dagens engelskundervisning därför inte självklart vilken variant av engelska som skall vara mönster. I praktiken betraktas dock två varianter som standard: brittisk engelska och amerikansk engelska. Mer och mer vanliga blir också australiensisk engelska och nyzeeländsk engelska. I själva verket beskriver kursplanen det som en styrka att utnyttja de olika variationer av uttrycksformer som språket rymmer inom sig. Beträffande ämnets karaktär och uppbyggnad sägs det i Kursplaner 2000:

Ämnet engelska ger en bakgrund till och ett vidare perspektiv på de samhälls- och kulturyttringar som elever omges av i dagens internationella samhälle. I ämnet ingår både att granska det innehåll som språket förmedlar och att språkligt dra nytta av det rika och varierade utbud av engelska som barn och ungdomar möter utanför skolan.

(Kursplaner 2000, engelska, s.61)

Vi kan alltså konstatera att engelska som skolämne inkluderar engelska som världsspråk, med dess mångfald av former och användningsområden. Inte bara i Sverige utan i hela världen förs också en debatt om engelskans ställning som ett *lingua franca*. I nästa avsnitt diskuterar vi den kursplan, *Kursplaner 2000 i språk* (Skolverket, 2000), som ligger till grund för engelskundervisningen i Sverige.

1.2 Engelska som skolämne

1994 fick grundskolan en ny läroplan (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94) och 1995 infördes de nya kursplanerna och betygskriterierna. Kursplanerna reviderades 2000. Innan vi lyfter fram de nya kursplanerna gör vi en kort historisk tillbakablick.

Ända sedan grundskolans första läroplan, Lgr 62 (som också inkluderade kursplanerna i de olika ämnena), har engelska varit obligatoriskt språk för alla elever i årskurs 4 till 7. I nästa läroplan, Lgr 69, utökades obligatoriet från årskurs 3 t.o.m. årskurs 9. I de första två läroplanerna var kursplanerna styrande med tydligt innehåll och konkreta beskrivningar av metoder för undervisningen. Den rådande metoden var den behavioristiska s.k. *audiolingvala metoden*. Läraren var ”drillmästare” och språkligt föredöme och målspråket (engelska) skulle användas genomgående. Malmberg (2001:17) talar om ett ”dogmatiskt ståndpunktstagande i metodiska frågor” i de tidigare läroplanerna. I NU-

92s huvudrapport för engelska (Skolverket, 1993a:14) ges åskådliga exempel av den tidens engelskundervisning och den språksyn som rådde:

Undervisning i språk var därför i regel starkt inriktad på uttals- och intonationsövningar och på övningar i att producera grammatiskt korrekta meningar, ofta med en fast förankring i kontrastiv analys av modersmål och målspråk. Språksynen var rent lingvistisk.

I nästa läroplan och kursplan Lgr 80 (1980) har det skett 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 står inte i fokus längre, men ansågs självklart inte oviktig för att uppnå god kommunikativ kompetens i olika språkliga situationer. Lgr 80 betonar också ett autentiskt och meningsfullt innehåll, kulturella och interkulturella aspekter samt elevens förmåga till självständigt arbete och ansvarstagande. Vi har börjat närma oss den språksyn som genomsyrar den nuvarande kursplanen (2000).

Språkkursplanerna 2000 bygger på en progression med avläsbara definierade steg för elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling. Utgångsmodellen har varit Europarådets *A Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) som beskriver sex färdighetsområden (*levels*) i språkutvecklingen. Kursplaner 2000 (Kpl 2000) har dock arbetat fram ett eget progressionssystem (steg 1–7) i vilket de kommunikativa färdigheterna *receptiva färdigheter*, *interaktiva färdigheter* och *produktiva färdigheter* återfinns. (En studie om förhållandet mellan kursplanernas sju steg och *Frameworks sex levels* finns beskriven i Oscarson, 2002).

Ansvar, självständigt arbete och medvetenhet om den egna inläringen betonas kraftigt i såväl Lpo 94 som den nuvarande kursplanen för språk, vilket innebär fokus på såväl metakognitiv som reflektiv kompetens. Detta har sitt ursprung i den framträdande roll som självständighet, autonomi, och språklig medvetenhet har fått under åttio- och nittiotalen, både nationellt och internationellt, genom en rad framträdande forskare inom detta område (Holec, 1988; Eriksson, 1993; Tholin, 1992; Dam, 1993; Little, 1995). Vikten av den aktiva medverkan i utvärderingen av studieresultat, bl.a. genom självbedömning, har uppmärksamats i både forskning och undervisning (Oscarson, 1997, 1999). I grunden är detta en konstruktivistisk språksyn där "kunskapande" står i fokus och där eleven aktivt planerar, genomför och utvärderar sitt eget arbete mot ökade kunskaper.

Sist men inte minst lyfts omvärlden in i skolämnet engelska genom koppling till internationella och interkulturella aspekter och ungdomskulturella

företeelser såsom teve, musik och internet. Den kulturella och interkulturella kompetensen som är framträdande i kursplaner 2000 skall relateras till det som vi diskuterat tidigare kring engelskans ställning som världsspråk (Byram, 1997; Seidlhofer, 2002; Philipson, 2003). Enkätfrågor och till viss del provmaterial i denna rapport skall ses i belysningen av den språksyn som finns i dagens kursplan, men med beaktande av den historiska dimensionen då det faktum att många engelsklärare kan ha utbildats och undervisat under de tidigare läro- och kursplanerna.

1.3 Utvärdering och bedömning av språk i skolan

Utvärdering av språkundervisning och språkinläring är ingalunda någon specifik svensk företeelse, även om Sverige sedan åttiotalet genomfört flera stora nationella utvärderingar i vilka språkämnerna ingått (1989, 1992, 1995, 1998 och nu senast 2003). Årligen genomförs också i Sverige nationella prov i engelska i år 5 och 9 samt inom kurserna Engelska A och Engelska B i gymnasieskolan. Då nationellt prov och prov inom en nationell utvärdering kan förefalla liktydiga, finns det anledning att kommentera de olika syftena med dessa.

Internationella språkforskare (till exempel Gipps, 1994; Lynch, 2003) skiljer på å ena sidan "language assessment" (språkbedömning) och "language programme evaluation" (utvärdering av språkprogram). Bedömning handlar då om individuella elevers språkfärdigheter och kunskaper i relation till kursplanemål och är på det sättet en del av undervisnings- och inlärningsprocessen. Utvärdering å andra sidan syftar till att beskriva och analysera såväl färdigheter och kunskaper som attityder och erfarenheter på gruppnivå hos lärare och elever i relation till uppsatta mål. Det individuella resultatet är alltså inte utvärderingens mål, utan istället syftar utvärderingen till att dra slutsatser kring och uttala sig om hela gruppens språkkunskaper eller attityder till språkundervisning på uppdrag av olika samhällsinstanser, exempelvis kommunala eller statliga uppdragsgivare. Skolans och skolämnets utveckling står i centrum. Lynch (2003) menar att även om bedömning och utvärdering begreppsmässigt skiljer sig åt finns det en brygga mellan dem i så mån att samma prov till exempel kan användas för att visa individuella färdigheter som att uttala sig om generella färdigheter hos hela gruppen. Det är framförallt syftet som skiljer "assessment" och "evaluation" åt.

Internationellt har man under de senare decennierna sett ett ökande antal nationella utvärderingar av skolors resultat. Allmänt sett har de föranletts av de naturliga behoven av fortlöpande utredning om hur och i vilken grad utbildningsmål uppnås, särskilt i fråga om elevers kunskaps- och färdighetsutveckling, medan de i andra fall varit mer orsakade av direkt missnöje med

svaga utbildningseffekter och av allmänna krav på "accountability" vad gäller skolors och utbildningssystemers sätt att fungera i såväl pedagogiska som ekonomiska och andra avseenden (Nuttall, 1994; National Commission, 1984). Nationella mätningar av färdighetsnivåer på olika åldersstadier görs förstås också inom ramen för internationella komparativa studier av utbildningsförhållanden (se t.ex. Walker 1976; Elley, 1994). En fördel med den typen av studier är att man kan analysera variablsamband som är svårare att komma åt i förhållandevis begränsade kontexter (som ett enskilt lands utbildningsmönster kan representera). Olika modersmåls betydelse och närheten till ett land där målspråket talas har nämnts som exempel på sådan potentiellt väsentlig variabilitet (Lewis and Massad, 1975).

Förutom i Sverige har för de främmande språkens del storskaliga nationella undersökningar genomförts i bland annat Storbritannien (Assessment of Performance Unit, 1985; Silvester, 1990), i Nederländerna (Edelenbos & Vinjé, 2000), i USA (Williams et al 1995) och i Norge (Hasselgreen, 1996). De svenska nationella utvärderingarna ansluter sig till denna forsknings-tradition. Värdet av satsningar av den här typen är uppenbart, men kritiska argument har också förts fram. Bland annat har risken med oönskade styrande effekter på det pedagogiska vardagsarbetet debatterats ganska intensivt (Broadfoot m.fl., 1993; Franke-Wikberg & Lundgren, 1979; Franke-Wikberg (red.),1989).

Som exempel på internationella (komparativa) studier på språkområdet kan nämnas de klassiska IEA-undersökningarna, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, i vars regi bl.a. inlärningen av franska och engelska undersökts (Carroll, 1975; Walker, 1976).

I den nu aktuella svenska utvärderingen 2003 återupprepas för jämförelsens skull mätningar som gjordes 1992 (NU-92).

1.4 Sammanfattning av resultat i NU-92

NU-03 är alltså en s.k. replikationsstudie som bl.a. följer upp och gör jämförelser med resultaten av den nationella utvärdering som genomfördes 1992. Totalt deltog då omkring 10 000 elever (det vill säga en tiondel av hela populationen i årskurs 9) och drygt 500 lärare. Några resultat från utvärderingen av ämnet engelska sammanfattas nedan (för närmare detaljer, se Oscarson, 1993).

Attityder och motivation

Lärarnas syn på målen för engelskundervisningen stämde bra överens med de mål som angavs i Lgr 80 (den då gällande läroplanen). Det som lärarna såg som allra viktigast var att eleverna lär sig att tala, att förstå vad andra säger och

att våga använda språket. Också eleverna satte dessa mål främst när de ombads ta ställning till vad som är viktigt vid inläringen av ett främmande språk.

Det stora flertalet av lärarna var positivt inställda till den dåvarande grupperingen av eleverna i allmän kurs (med lugnare studiegång) och särskild kurs (med snabbare progression). De flesta elever däremot ansåg att ”alla i gruppen (min grupp) ska läsa samma saker”. Det föreföll alltså som om lärare och elever hade något olika åsikter i grupperingsfrågor.

Engelsklärarna deklarerade att de hade stora behov av fortbildning i sitt ämne, särskilt med avseende på det moderna språkets utveckling samt kultur-, samhälls- och levnadsförhållanden i engelsktalande länder. Man hade också stora behov av fortbildning med inriktning på språkinläringsteori och undervisningsmetodik. En slutsats var att insatserna för kompetensutvecklingen (i dåtida terminologi: fortbildnings- och studiedagsverksamheten) behövde förstärkas.

Både lärare och elever fick beskriva lektions- och hemarbetet. Bilden av vad som förekom var någorlunda samstämmig, men det fanns också skillnader i uppfattning. Lärarna uppgav att muntliga aktiviteter tillhörde de mest frekventa inslagen i undervisningen, men samtidigt tyckte hälften av eleverna att det för sällan gavs ”Träning i att kunna prata om det man själv vill”. Många elever tyckte också att det inte gavs tillräckligt mycket övning i att ”våga säga något trots att man inte säger det helt korrekt” (motsvarande det viktiga ”våga och vilja” som var något av en nyckelfras i den då gällande läroplanen).

Aktiviteter som eleverna själva planerar och genomför förekom det inte särskilt mycket av enligt enkätsvaren. I över hälften av grupperna arbetade eleverna, enligt egen uppgift, sällan eller aldrig med något de själva valt. Det svaga elevinflytandet i det här avseendet bekräftade både tidigare forskning på området och nyvunna resultat inom andra delar av NU-92.

Vidare framgick det att tonvikten i arbetet inte var densamma i allmän och särskild kurs. Allmän kurs hade mer av formella övningar knutna till undervisningsmaterial (t.ex. läsning och enskilt arbete i övningsbok), medan särskild kurs hade mera av friare och mer krävande aktiviteter (t.ex. konversation, hör-förståelseövningar, träning av grammatik). Samtidigt visade enkätresultaten att elever som valt allmän kurs hade relativt stora behov av det man får *mindre* av, främst tal- och hörförståelseövningar. (Det de fick *mer* av var som sagt formella övningar knutna till undervisningsmaterial.)

Eleverna hade gott självförtroende i fråga om engelskkunskaperna. De flesta ansåg att de förstod bra när de hörde någon tala engelska. De tyckte också att de själva lätt kunde göra sig förstådda i tal. Sk-elevernas bedömningar låg klart högre än ak-elevernas.

Elevernas inställning till engelskan var positiv. De flesta tyckte att ämnet var ”roligt” och att det var ”lätt”. De ansåg nästan utan undantag att det är viktigt ”att svenskar kan engelska”. Så gott som alla (96 %) trodde också att de skulle få nytta av det de hade lärt sig i engelska.

Samtidigt angav en majoritet att de kände sig mer eller mindre osäkra när de pratade engelska under lektionerna. Bara en fjärdedel kände inte någon osäkerhet alls. Flertalet uppgav också att de skulle känna osäkerhet tillsammans med enbart engelsktalande människor.

Det fanns tydliga positiva samband mellan graden av säkerhet i talsituationer i skolan och exempelvis följande variabler: antalet tillfällen att få prata engelska på lektionerna, graden av förståelse när läraren pratar engelska, uppfattningen om den egna språkfärdigheten. Slutsatsen drogs att eleverna behövde ytterligare stödåtgärder för att de skulle känna sig mer trygga med språket i vanliga talsituationer.

Färdigheter

I fråga om färdigheter var det i första hand förmågan att *förstå* engelska, både i tal och text, och förmågan att *skriva*, som undersöktes. Förmågan att *tala* språket bedömdes i ett mindre urval av elever.

De flesta visade sig ha bra förmåga att förstå engelska, och det gällde inte bara det pedagogiskt tillrättalagda språket utan också mer naturlig språkanvändning av typen en inföddas uppläsning av ett radiomeddelande, en dito fritt framförd introduktion till en uppläsning, en sångtext. Också den engelska läsförståelsen var god. I proven ingick autentiska texter (ej alltför svåra tidningsnotiser och en medelsvår prosatext) och även i sådant material förstod de flesta huvudinnehållet.

En stor andel av eleverna kunde använda engelskan i skrift för att beskriva något, framföra önskemål och argumentera (exempel på färdigheter föreskrivna i läroplanen). Samtidigt förekom det en hel del formella fel, t.ex. i val av ord och uttryck, i stavning, i textuppbyggnad och grammatik. Också elementära fel var ganska vanliga på det aktuella stadiet (dvs den sista terminen av grundskolan).

Ett av huvudresultaten i utvärderingen gällde olikheterna i uppnådda färdigheter. Mellan de svagaste och duktigaste eleverna var skillnaden mycket stor. Också storleken av medelvärdeskillnader var högst betydande: mellan undervisningsgrupper, liksom mellan allmän och särskild kurs totalt.

Flickornas färdigheter i att skriva engelska var något bättre än pojkarnas. Flickornas betyg var också högre.

Beräkningar av samband antydde att den skriftliga förmågan vägde tyngre än den muntliga vid betygsättningen. När däremot lärarna uttalade sig om hur viktiga de ansåg att de olika målen i läroplanen var satte de förmågan att tala språket klart före förmågan att skriva det. Här fanns alltså en tydlig motsättning i resultaten som tydde på att betygen inte alltid hade den grund som angavs.

En majoritet av de elever som prövades muntligt bedömdes vara ”bra” eller ”mycket bra” i fråga om det som provet mätte (begriplighet, flyt, variation och strategianvändning i en uppgift som gick ut på att på engelska återberätta en historia som lästs upp på svenska). Måluppfyllelsen beträffande denna förmåga var således god. Också i det här avseendet hade flickorna ett visst försteg framför pojkarna.

Elevernas *självbedömda* förmåga att klara av samtal med personer som enbart kan tala engelska samvarierade, om än ganska måttligt, med utfallet på det muntliga provet. Deras bedömning av hur ”duktiga de var i engelska” var avsevärt svagare relaterad till de muntliga provresultaten. Förklaringen antogs vara att eleverna inte kopplar ”duktighet” till förmågan att använda språket praktiskt utan snarare till framgång just i skolan.

En särskild undersökning av en svagpresterande grupp visade att det bland dessa fanns en stor överrepresentation av elever från allmän kurs och av pojkar. Betygen var låga och eleverna ansåg också enligt egna bedömningar att de hade dåliga kunskaper i engelska och att de skulle ha svårt att kommunicera med enbart engelsktalande. En jämförelse visade att gruppen pojkar hade lite bättre självförtroende än gruppen flickor.

De svagpresterande eleverna tyckte i högre grad än övriga i den stora undersökningsgruppen att de fått lära sig mycket i engelska som är ”onödigt”. De hade heller inte samma övertygelse om att de skulle komma att få nytta av den engelska de lärt sig och de hade mindre kontakt med engelskan utanför skolan. En hypotes om att den svagpresterande gruppen skulle vara relativt sett bättre i muntliga avseenden än i skriftliga kunde inte bekräftas. De var alltså inte bättre på att tala och förstå tal. Detta förhållande antogs bland annat ha att göra med det faktum att de svagpresterande eleverna i större utsträckning än andra sysslar med skrivövningar och annat enskilt arbete under lektionerna.

En slutsats som den här senare utredningen ledde fram till var att skolan behövde öka sina ansträngningar att hjälpa upp gruppen svagpresterande elever till en fungerande kommunikativ nivå i engelska. Också vad gäller möjligheterna att uppnå andra läroplansmål ansågs den ”svaga” elevgruppens situation behöva förbättras.

1.5 Rapportens utformning

Rapporten är indelad i sex kapitel varav detta, det första, ger bakgrunden *dels* till ämnet engelska i den stora världen, det vill säga engelska som ett globalt kommunikationsspråk, *dels* till engelska i den lilla världen, skola, där det är obligatoriskt ämne för alla elever i den svenska grundskolan. Kapitlet tecknar också bakgrunden till utvärdering av språk i allmänhet och specifikt till den tidigare nationella utvärdering (NU-92) som ligger till grund för jämförelse med den föreliggande (NU-03).

I kapitel 2 presenteras syftet med den nationella utvärderingen 2003 samt urval och genomförande. I detta kapitel diskuteras också bortfall inom de olika insamlingarna. Kapitel 3 beskriver materialet, det vill säga de enkäter och prov som använts, liksom de bedömningsprinciper som använts. Kapitel 4, som är ganska omfattande, redovisar resultat från såväl lärar- och elevenkäter som elevernas provresultat. I det nästföljande, kapitel 5, sammanfattas och diskuteras resultaten i relation till vad man erfarit i andra, främst nationella, studier och utvärderingar. Rapporten avslutas med att vi blickar framåt mot utvecklingsmöjligheter och utvecklingsbehov (kapitel 6).

2. Syfte och genomförande

2. Syfte och genomförande

2.1 Syften

Det övergripande syftet med NU-03 är, enligt uppdraget, att ”på ett överskådligt och jämförbart sätt teckna en nationell bild av måluppfyllelsen i grundskolan, sett i ett tioårigt perspektiv” (Skolverket, Dnr 75-2001:04045). Närmare bestämt syftar alltså utvärderingen till att:

- redovisa resultat av utvärderingen i ämnet engelska i år 9
- granska måluppfyllelsen i förhållande till den nuvarande läroplanen (Lpo 94) och kunskapsplan (Kursplaner 2000)
- jämföra med motsvarande arbete i tidigare nationella utvärderingar (främst NU-92)

2.2 Urval

I undersökningen ingår omkring 7 000 elever och deras engelsklärare vid 120 skolor runt om i landet. Skolorna har valts ut så att dels de skolor som medverkade i den nationella utvärderingen 1992 (NU-92) ingår, dels så att övriga skolor också ingår med ett representativt urval (Statistiska Centralbyrån PM 2002-08-16). Urvalet är på så vis representativt för samtliga elever i landet i år 9. Nedan visar vi en sammanställning över och jämförelse mellan de olika urvalsgrupperna för engelska 1992 och 2003.

Tabell 1 Urvalsgrupper i NU-92 och NU-03.

	NU-92	NU-03
Antal elever	10 000	7 000
Kön flicka %	50,5	49,7
Kön pojke %	49,5	50,3
Antal engelsklärare	508	378
Kön kvinna %	75	73
Kön man %	25	27

Hela populationen i år 9 omfattar läsåret 2002-03 totalt 90 193 elever fördelade på totalt 1 253 skolor. Urvalet för NU-03 utgör knappt en tiondel av samtliga elever i årskursen. Fördelningen på kön är 50,3 procent pojkar och 49,7 procent. 85 procent av eleverna är födda i Sverige och har minst en förälder som har svenska som modersmål. Något fler (87 %) uppger också att de

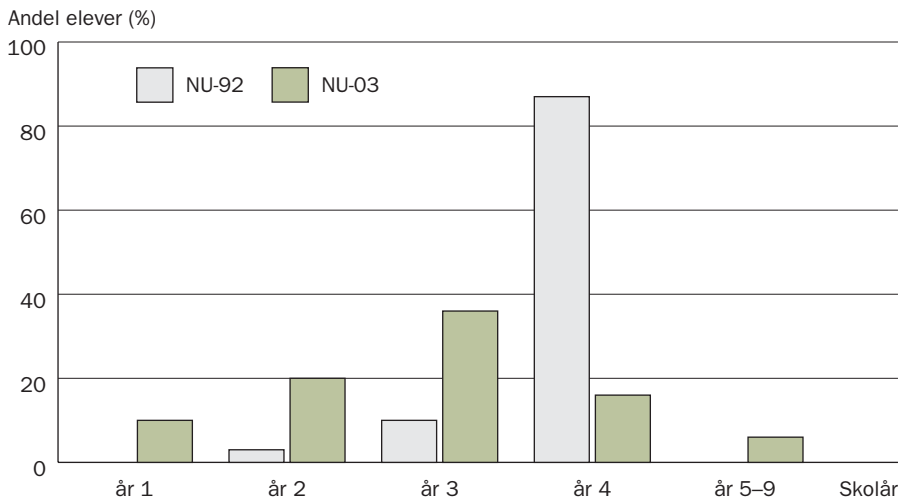
har svenska som första språk, ytterligare 6 procent uppger att de har svenska och ett annat språk som modersmål. Av de 7 procent som uppger annat modersmål är engelska det mest frekventa (2,5 %), åtföljt av arabiska, finska och spanska (vardera 1 %). Att engelska är det vanligaste modersmålet kan bero på flera olika saker. Vi vet att många länder har engelska som andraspråk eller som ett inofficiellt andraspråk, till exempel utbildningsspråk. Detta kan innebära att många elever uppfattar engelska som modersmål även då det är andraspråk. Det kan också finnas familjer där föräldrarna talar olika modersmål och där engelska är det gemensamma språket.

De flesta elever började läsa engelska i år 3, men spridningen över skolår är stor. Detta kan ha betydelse för tolkningen av resultaten. Figur 1 åskådliggör skillnaderna. Fördelningen skiljer sig från den i NU-92 på två sätt:

- 1) Eleverna i NU-03 hade på det hela taget en tidigare start (år 3 det vanligaste, mot år 4 i NU-92),
- 2) tidpunkten för starten varierade avsevärt mer i NU-03 än i NU-92.

I och med den nya läroplanen 1994 blev det möjligt för enskilda kommuner och skolor att själva bestämma när man önskade börja med engelska.

Figur 1 Rapporterad start av undervisning i engelska i NU-92 och NU-03.



Samtliga elever besvarade två allmänna elevenkäter och en elevenkät om ämnet (dvs. engelska). De deltog också i två färdighetsprov, som mätte deras hörförståelse och läsförståelse. Prov på förmågan att skriva engelska har insamlats från årets nationella ämnesprov i engelska för år 9 för de deltagande eleverna i NU-03.

Muntliga prövningar ingick inte i den nationella utvärderingen 2003, men resultat från den muntliga delen av det nationella ämnesprovet i engelska år 9 finns att jämföra med för de deltagande eleverna.

Sammanlagt 378 engelsklärare deltog i studien. Ungefär tre fjärdedelar av engelsklärarna är kvinnor och en fjärdedel är män (73 % kvinnor och 27 % män), vilket är jämförbart med fördelningen mellan manliga och kvinnliga engelsklärare i NU-92. De har besvarat två enkäter.

I NU-92 bedömdes hälften av alla inkomna läs- och hörförståelseprov. I NU-03 har det hittills bara varit möjligt att bedöma 10 procent av de två proven. För det ändamålet har gjorts ett representativt urval på individnivå av 700 elever. Efter det att individbortfall borträknats kom urvalet att bestå av 626 elever. För att ytterligare kunna försäkra oss om att urvalet är representativt och jämförbart med totalgruppen gör vi en kontroll där vi jämför slutbetyg i år 9 med dels uppnådda resultat från läs- och hörförståelseproven i NU-03, dels resultat på det nationella provets receptiva delar (hör- och läsförståelse) samt betyg på det nationella provet i ämnet. Motsvarande kontroll gjordes i NU-92 och skillnaderna visade sig då vara försumbara.

Utfallet för NU-03 visar att den mindre undersökningsgruppen inte skiljer sig nämnvärt från det totala NU-03-urvalet vare sig i slutbetyg eller i betyg på de receptiva färdigheterna och den skriftliga produktionen i det nationella ämnesprovet. Det finns heller inte någon signifikant skillnad mellan grupperna i fråga om betyg (Tabell 2).

Tabell 2 Betyg år 9.

Betyg år 9	Bedömda (N=545) %	Hela urvalet (N=6 788) %
Ej uppnått målen	2,8	5,1
Godkänd	36,1	38,8
Väl godkänd	40,6	36,5
Mycket väl godkänd	18,7	17,0

Tabell 3 Betyg läs- och hörförståelse i det nationella ämnesprovet i engelska 2003.

Betyg NP (lf+hf)	Bedömda (N=441) %	Hela urvalet (N=5 570) %
Ej uppnått målen	2,9	5,8
Godkänd	28,3	26,7
Väl godkänd	43,8	43,8
Mycket väl godkänd	24,9	23,7

Tabell 4 Betyg skriftlig färdighet i det nationella ämnesprovet i engelska 2003.

Betyg NP (uppsats)	Bedömda (N=426) %	Hela urvalet (N=5 392) %
Ej uppnått målen	4,2	4,7
Godkänd	45,8	46,0
Väl godkänd	38,3	36,6
Mycket väl godkänd	11,7	14,9

Tabell 5 Betyg muntlig färdighet i det nationella ämnesprovet i engelska 2003.

Betyg NP (muntl.)	Bedömda (N=406) %	Hela urvalet (N=5 191) %
Ej uppnått målen	1,0	3,0
Godkänd	36,7	40,2
Väl godkänd	45,6	41,9
Mycket väl godkänd	16,7	14,9

Då vi har haft möjlighet att jämföra urvalsgrupperna med avseende på de receptiva färdigheterna i det nationella ämnesprovet i engelska 2003 vill vi se om det finns en överensstämmelse mellan de två (tabell 6).

Tabell 6 Medelvärden (M) och spridningar (s) på receptiva färdighetsproven i det nationella ämnesprovet i engelska 2003 och i NU-03.

Typ av prov	N (antal elever)	Delurval		N (antal elever)	Hela urvalet	
		M	s		M	s
Nationella provet (hf och lf)	459	66,28	18,34	6 788	65,87	21,42
NU-03-provet (hf och lf)	564	23,84	13,72	564	23,84	13,78

Resultaten visar överensstämmelse mellan resultaten för vårt delurval och det totala urvalet (hela NU-03). Ingen statistisk signifikant skillnad föreligger mellan de två ($p=0.11$). Vi kan därför konstatera att den mindre urvalsgruppen är representativ för hela gruppen.

Motsvarande görs för ett urval av fem procent av uppsatserna som granskats närmare ($N=248$). För att undersöka om urvalet är representativt för NU-03-gruppen som helhet jämför vi betygen på det skriftliga delprovet (*Writing*) för hela gruppen med vårt urval. De 248 elever som ingår i detta urval har något bättre betyg än hela NU-03-gruppen men följer samma tendens:

Tabell 7 Betyg i skriftlig färdighet i det nationella ämnesprovet i engelska 2003.

Betyg på uppsats	Urval uppsatser % (N=248)	Hela urvalet % (N=5 392)
Ej uppnått målen	4,0	4,7
Godkänd	42,3	46,0
Väl godkänd	38,4	36,6
Mycket väl godkänd	15,3	12,7

2.3 Genomförande

Utvärderingen genomfördes i mars 2003. En samordnare på varje skola uppehöll kontakten med Skolverket, distribuerade material och organiserade verksamheten lokalt. Enkätdatainsamlingen samt NU03-proven genomfördes under denna tid. Såväl enkätdata som öppna svar skannades in. De receptiva färdighetsproven bedömdes senare av projektpersonal. Provet på den fria skriftliga förmågan genomfördes inom det nationella provet och rättades av de undervisande lärarna. Innan resultat på alla delarna i det nationella provet samt provresultat från NU03-proven registrerades hade materialet avidentifierats. Alla deltagarna var således anonyma vid analyserna.

2.4 Svarsfrekvens

Sammanlagt 6 084 elever svarade på enkäterna, vilket innebär en svarsfrekvens på 90 procent. Detta är något lägre än 1992 då svarsfrekvensen var 94 procent. Antalet elever som deltagit i de engelska ämnesproven (NU-03) är färre än de som besvarat enkäterna (ungefär 80 procent).

Det bör påpekas att enkäterna är mycket omfattande. Eleverna har att ta ställning till flera hundra frågor och påståenden, många ganska likartade till innehåll och form. NU-03 genomfördes dessutom vid en tidpunkt som kan

betecknas som ”prov- och utvärderingstät”. De nationella proven, som är betygsgrundande, låg i nära anslutning till NU-03. Detta kan ha påverkat tillförlitligheten i svaren såtillvida att elevernas motivation kan ha sänkts inför NU-03-proven liksom att de fyllt i enkäterna rutinmässigt. Kommentarer från samordnare i en separat enkätundersökning som Skolverket genomförde tyder i viss mån på detta. Flera påpekar att det var ”alltför många prov och enkäter under en kort tid” och en samordnare menar att ”mest tillförlitliga är de första [enkäterna]”.

378 lärare i engelska svarade på enkäterna, vilket innebär en svarsfrekvens på 85 procent, vilket också är något lägre än 1992 då drygt 90 procent svarade på de två lärarenkäterna.

3. Undersöknings- instrument

3. Undersökningsinstrument

Utvärderingsmaterialet består av följande delar:

- Allmän elevenkät 1
- Allmän elevenkät 2
- Elevenkät för engelska (Bilaga 1)
- Allmän lärarenkät
- Lärarenkät för engelska (Bilaga 2)
- Hör- och läsförståelseprov (Bilaga 3)
- Prov i fri skrivning

Med hjälp av enkäterna mäts både lärares och elevers inställning till och erfarenheter av ämnet engelska och engelskundervisningen. Enkäterna är mycket omfattande och i denna första rapport är det inte möjligt att kommentera alla resultat utan vissa områden har prioriterats:

- (1) graden av måluppfyllelse i förhållande till läroplan och kursplan
- (2) jämförelse över tid, främst då i förhållande till den nationella utvärderingen 1992
- (3) lärarperspektiv och elevperspektiv

Provuppgifterna i såväl hör- och läsförståelseproven som den skriftliga uppgiften är av produktiv karaktär, det vill säga eleverna producerar egna svar till öppna frågor och skriver fritt en uppsats inom ett givet ämne. I NU-03 prövas inte den muntliga produktionen, vilket kan tyckas konstigt med tanke på den kommunikativa syn som präglar Kursplaner 2000 för språk. Muntliga prov är dock mycket tids- och arbetskrävande att genomföra och med tanke på den ”provbörda” som redan fanns på skolorna (de nationella proven låg i nära anslutning) bestämdes att provresultat för både receptiva och produktiva färdigheter också skulle tas in från det ett par veckor tidigare genomförda nationella proven i engelska (2003).

3.1 Elevenkäter

Eleverna har dels svarat på en specifik enkät för engelska, dels på två allmänna elevenkäter. I NU-03 ges möjligheten att svara elektroniskt, vilket 52 procent gjort. För att utjämna skillnader i skolstorlek och regional representativitet har viktning använts vid de deskriptiva analyserna av elevenkätdata.

Allmän elevenkät 1 berör bakgrundsfaktorer och erfarenheter av inflytande och trivsel i skolan. I den allmänna elevenkäten 2 återfinns frågor kring attityder till alla skolämnena samt mobbning. Den specifika engelskenkäten innehåller

ler i likhet med elevenkäten i NU-92 frågor rörande elevers attityder till och erfarenheter av arbetet med engelska såväl i skolan som i mötet med språket utanför. I fokus står frågor om motivationen att lära och att våga använda engelska, uppfattningar om undervisningen och möjligheterna att påverka såväl undervisning som lärande samt frågor om kompetensupplevelser och självbedömning. Andra viktiga frågor rör engelska på fritiden. Eleven ges också tillfälle att kommentera enkäten som sådan.

3.2 Lärarenkäter

I den specifika lärarenkäten för ämnet engelska ställs frågor med olika fokus; dels frågor kring styrdokumentens och ramfaktorerens betydelse för målfyllnelse, dels frågor kring klassrumsrelaterade betingelser såsom elevernas förutsättningar för, inflytande över och delaktighet i verksamheten, men också om undervisningens innehåll och genomförande. Den allmänna lärarenkäten ställer frågor kring den utbildning som lärarna genomgått samt lärarens erfarenheter av och attityder till skolan som arbetsplats. Lärarenkäterna besvaras elektroniskt och huvuddelen av frågorna ges som flervalfrågor där lärarna kryssar för givna svarsalternativ. Frågor med öppna svar förekommer också, dock inte i någon större utsträckning. I slutet av enkäterna ges de svarande möjlighet att kommentera frågorna.

3.3 Hör- och läsförståelseprov

Både hörförståelseprovet och läsförståelseprovet består av frågor med öppna längre svar. De producerades för och ingick ursprungligen i NU-92 och är således ett viktigt underlag i replikationsstudien. Hörförståelseprovet *Beans* består av en intervju med en nyzeeländare om Nya Zeeland samt en berättelse av en nyzeeländsk författare. Provet som är beräknat till 20 minuter består av en bandavlyssning samt 13 frågor som eleverna skall besvara. Läsförståelseprovet *Pete and Karim* bygger på en ungdomstext av Norma Klein som betecknats som lätt till medelsvår. Eleverna svarar på 11 frågor om texten, som handlar om två tonåringar i USA och deras vänskap. Tiden för läsförståelseprovet är 30 minuter.

När det gäller läs- och hörförståelse kan en läsare/lyssnare närma sig texten från olika håll. Forskare brukar tala om global eller övergripande förståelse (engelskans "top-down comprehension") och detalj- eller avkodningsförståelse (engelskans "bottom-up comprehension"). Ofta behövs och används båda förhållningssätten när en text skall förstås (Lynch, 2003). I hörförståelseprovet *Beans* och i läsförståelseprovet *Pete and Karim* prövas både global förståelse och detaljförståelse.

3.4 Skriftlig produktion

Det skriftliga färdighetsprovet utgörs av den skriftliga uppgiften i det nationella ämnesprovet i engelska för år 9 (2003), som hade temat *The World Around Us*. Eleverna får välja mellan två ämnen av olika karaktär. Det första, *Living in This World*, inbjuder till en mer faktabaserad textproduktion och den andra, *I Can't Live Without...*, ger eleverna möjlighet att fritt berätta. Eleverna får till hjälp vissa nyckelord och dessutom bilder som stöd för skrivandet. Provtiden är 80 minuter och ordböcker är inte tillåtna.

3.5 Analysdelurval för färdighetsproven

Inför denna resultatredovisning av NU-03 har en tiondel av det inkomna provmaterialet registrerats och analyserats. Sålunda har för ett representativt delurval av 700 elever resultaten på hörförståelseprovet *Beans* och läsförståelseprovet *Pete and Karim* registrerats och bedömts. Samtliga resultat på läsförståelse, hörförståelse, skriftlig produktion och muntlig produktion (så kallad färdighetsprofil) från de nationella proven år 9 har också tagits in för att möjliggöra jämförelser mellan dessa och den nationella utvärderingen i fråga om de receptiva färdigheterna. Då delproven *Beans* och *Pete and Karim* ingick i samma form i den nationella utvärderingen 1992 möjliggör detta jämförelse över tid för de receptiva färdigheterna.

I NU-92 gjordes en kontroll av lärarbedömningarna av det skriftliga delprovet. Ett slumpmässigt urval av 44 uppsatser togs då fram för ytterligare bedömning av tre erfarna engelsklärare. De nya externa bedömare fick samma information som lärarna i skolorna men de kände inte till lärarnas bedömningar när de själva tog sig an uppsatserna. Det konstaterades att samstämmigheten var någorlunda god men inte perfekt. I NU-03 var det inte möjligt att i ett initialt skede göra denna reliabilitetsbedömning. NU-03-uppsatserna har bedömts på andra sätt. För det första gjordes i enlighet med NU-92 för jämförelsens skull en undersökning av elevernas förmåga att stava. På 132 slumpmässigt utvalda uppsatser (68 pojkars och 68 flickors) kontrollerades 10 korta mycket vanligt förekommande ord bland de 100 vanligaste enligt *The Brown Corpus* samt 5 längre ord bland de 1 000 vanligaste (Kuçera och Francis, 1967). För samtliga ord registrerades endast första förekomsten av felstavningen hos en och samma elev.

För det andra har för 32 av de 132 uppsatserna ovan en preliminär språklig analys gjorts (en så kallad performansanalys) med fokus på elevernas förmåga att uttrycka sig korrekt på engelska inom olika områden. Från utfallet av denna kommer att redovisas resultat som avser: (1) kongruens, det vill säga i vad mån substantiv och verb stämmer överens, (2) användningen av adjektiv och

adverb och (3) användningen av relativa pronomen. Urvalet representerar båda könen och båda uppsatsämnena. Åtta uppsatser drogs för vardera av de fyra kategorierna: 8 uppsatsämne 1, flickor; 8 uppsatsämne 2, flickor; 8 uppsatsämne 1, pojkar; 8 uppsatsämne 2, pojkar).

För det tredje har för hälften av uppsatserna från det representativa delurvalet (N=700) gjorts en innehållslig och språklig analys med beaktande av främst ämnesval och teman i uppsatserna samt elevernas förmåga till språklig variation och korrekthet i ordval och meningskonstruktion.

3.6 Bedömningsprinciper

I NU-92 diskuteras tillförlitligheten i resultaten och möjligheten att kunna dra generella slutsatser på grundval av denna typ av frågor och uppgifter (Oscarson, 1993, kapitel 3). Fria och öppna uppgifter är ju som vi tidigare påpekat mycket arbets- och tidskrävande att bedöma. Dessutom kräver de i ett fall som vårt expertbedömning och innebär alltid ett visst mått av subjektiv bedömning. Det finns alltså vissa nackdelar med fria uppgiftstyper, men de måste vägas mot möjligheten att mäta i relation till syftet med och målen för engelska i Kursplaner 2000. Att mäta annorlunda hade varit att mäta på ett sätt som strider mot den kunskapssyn som genomsyrar kursplanen (se Bakgrund och syfte). Det kan dessutom tilläggas att de reliabilitetsundersökningar som gjordes i NU-92 av de muntliga och skriftliga proven ganska klart visade att bedömningar av det slag som det är frågan om här är tillräckligt tillförlitliga för sina aktuella syften (se Oscarson, 1993, avsnitt 8.2.4 och 8.3.3.).

För att jämförelserna av provresultat över tid skall vara möjliga krävs att samma bedömningskriterier tillämpas vid jämförelsetillfällena, dvs i vårt fall i NU-92 och i NU-03. Detta har för bedömningarna av läs- och hörförståelseproven i NU-03 inneburit att alternativa svar som kan anses vara rimliga och acceptabla, men som i NU-92 bedömdes som felaktiga, även i NU-03 bedömts som felaktiga. Särskilt tydligt är detta vid en differentierad bedömning, dvs där ett svar inte enbart bedömts dikotomt som rätt eller fel (0-1 poäng) utan bedömts på en skala som helt rätt (3 poäng), rätt svar men med språkliga fel (2 poäng), acceptabelt svar med språkliga fel (1 poäng) och fel svar (0 poäng). Detta sätt att bedöma språklig korrekthet när det gäller receptiva färdigheter är inte gängse bedömningsprinciper i de nationella proven, som prövar utifrån vad som sägs i Kursplaner 2000.

När det gäller bedömningsprinciperna för den produktiva färdigheten skriva har lärarna bedömt i enlighet med de bedömningsmönster som givits för det nationella ämnesprovet i engelska (år 9) 2003.

Som tidigare beskrivits ger både lärarenkäter och elevenkäter svar på en mängd olika frågor i relation till de nationella målen för engelska och attityder till innehåll och arbetssätt. Andra viktiga områden som undersöks är elevernas motivation, självbedömning och språkfärdigheter samt lärarnas kompetensuppfattning och arbetssituation. Skillnader och likheter mellan attityder till eller erfarenheter av engelska och engelskundervisning samt provresultat för hela gruppen och olika elevkategorier (bakgrund, kön samt svagpresterande) redovisas för tydlighetens skull i ett separat avsnitt.

4. Resultat

4. Resultat

I denna del redovisas svar från relevanta delar av både de ämnesspecifika och de allmänna enkäterna samt provresultat. Vi har valt att redovisa resultaten i NU-03 i sju övergripande och centrala teman:

4.1 Attityder till ämnet

4.2 Elevinflytande i lär- och undervisningsprocesser

4.3 Färdigheter

4.4 Självbedömning

4.5 Resultat i olika elevgrupper

4.6 Lärarens betydelse

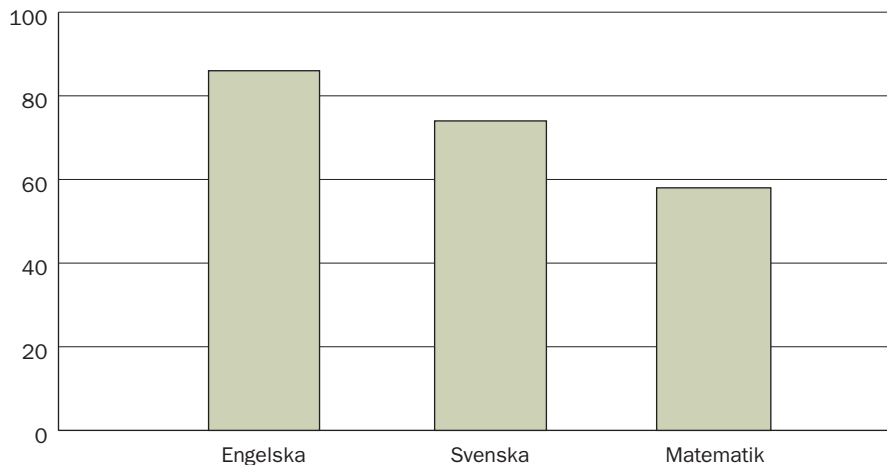
4.7 Frågor om måluppfyllelse

4.1 Attityder till ämnet

Engelska är ett populärt ämne och motivationen är hög bland eleverna. Detta är ett genomgående resultat från de tidigare nationella utvärderingarna (NU-89 och NU-92). I NU-03 svarar 86 procent att engelska intresserar dem. Detta är något högre siffror än 1992. En jämförelse med de två andra stora ämnena som också har nationella prov (svenska och matematik) visar att engelskan ligger högt i popularitet.

Figur 2 Intresse för tre ämnen med nationella prov: engelska, svenska och matematik.

Procent "Engelska intresserar mig: Stämmer mycket bra"



Det finns samband mellan svaren på frågor som handlar om motivation, intresse och engelskans värde (Frågorna 2a, b c, e, f) i den specifika elevenkäten för engelska. Vi kan se att eleverna är motiverade och att de värderar engelsk-kunskaperna som viktiga såväl inom som utanför skolan, såväl för framtida studier som för yrkesliv. Vi kan också se att det finns en samstämmighet mellan elevernas intresse för engelskan och värderingen av engelskan som ett viktigt ämne och föräldrars syn på hur viktigt ämnet är ($r=0,54$). 85 procent av föräldrarna anser att engelska är ett viktigt skolämne. I den allmänna elevenkäten 2 markerar eleverna de tre ämnen som de tycker bäst stämmer överens med hur ”roligt”, hur ”nyttigt”, hur ”mycket de lär sig” etc. Då eleverna har 21 ämnen att välja på innebär det att procentsatserna blir låga och svåra att dra slutsatser kring. Engelskan är inte det ämne som eleverna upplever som ”roligast” av alla, men det är det ”nyttigaste” (61 %). De flesta tycker att de ”lär sig mest” i engelska (37 %) och att de har ”mest lust att lära” i engelska (38 %). Sammantaget kan resultaten bara tolkas som att engelska är ett minst lika populärt skolämne i dag som det var för tio år sedan.

Lärarsvaren uttrycker stor tillfredsställelse med att undervisa i engelska. Den stora majoriteten (96 %) av de svarande trivs ganska eller mycket bra på den skola där de arbetar och nästan 90 procent anger att de trivs med att arbeta som lärare. Vid ytterligare specificering anger tre fjärdedelar att de trivs med såväl sina elever, sitt arbetslag, sina kollegor och sin skolledning. 90 procent av lärarna upplever sitt arbete som meningsfullt och 97 procent tycker att det är roligt att undervisa i engelska, om än ganska krävande.

Två tredjedelar av lärarna anser vidare 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 oljud. Att engelsklektionerna är trevliga men att ordningen kunde vara bättre instämmer eleverna i. Så många som 62 procent uppger att det är rörigt och högljutt på lektionerna. Dock tycks inte detta påverka elevernas positiva inställning. Hela 87 procent av eleverna anger att det är en trevlig och positiv stämning i engelsk-klassrummet. Trots den höga ljudnivån och den ibland dåliga ordningen menar vi att detta kan ses som positiva resultat ur språkinlärningssynpunkt. Det är lärarens förmåga att skapa en välkomnande och kreativ inlärningsmiljö som gör det möjligt för eleverna att vilja och våga lära och använda engelska. Detta vet vi är mycket viktigt för att stimulera och motivera språkinlärning (Krashen, 1989; Lightbow and Spada, 1999; STRIMS, 1997).

I de öppna svaren i elevenkäten på frågan *Vad tycker du om engelska? Vad är bra, vad är dåligt?* får vi delvis svar på vad det är som eleverna personligen vill framhålla om ämnet engelska. Ett hundratal svar har preliminärt analyserats och kategoriserats. De tre mest frekventa svaren för *bra* och *dåligt* redovisas:

Det som är bra är:

- Engelska är ett världsspråk
- Roliga och varierade lektioner
- Bra att få lära sig prata och konversera med andra människor

Det som är dåligt är:

- Ingenting alls
- Läraren är för sträng eller lär ut dåligt
- För lite tid till engelska

Det är onekligen intressant att det även under enkätuppgiften ”det som är dåligt” med engelska återfinns två svarkategorier som snarare är att betrakta som positiva; ”det finns inget dåligt” och ”det är för lite tid till engelska”. Det sistnämnda kan naturligtvis innebära att eleverna upplever det som att de skulle behöva mer tid för ämnet. De måhända enkla svaren är betydelsefulla i relation till den fortsatta redovisningen då de tangerar de områden som eleverna nämner (engelskans position i och utanför skolan, lärarfaktorer och färdighetsaspekter).

Trots detta upplever hälften av eleverna i dag att engelskan är ”ganska” eller ”mycket” svår. Här syns en förändring över tid i elevernas upplevelser av ämnet. I NU-92 tyckte två tredjedelar att engelska var ett lätt ämne. (I NU-03 ställdes frågan omvänt som ett påstående att ta ställning till: ”Engelska är ett svårt ämne”). Likaså markerar en tredjedel av eleverna i den allmänna enkäten 2 att de skulle behöva mer tid till engelska, vilket kan jämföras med motsvarande utfall i den specifika elevenkäten där 44 procent anser att de har för lite tid i engelska. Svarsgruppen ”för lite tid” måste naturligtvis inkludera både de elever som *behöver* mer tid och de som *skulle vilja ha* mer tid bara för att de tycker att ämnet är roligt eller nyttigt. Vad denna skillnad mellan resultaten i elevernas uppfattning av krav- och svårighetsnivån i NU-92 och NU-03 kan bero på är svårt att bedöma utan att gå djupare in i materialet. Vi kan spekulera i om kravnivån höjts eller om det kan bero på att alla elever nu går i samma grupp, då det tidigare var en uppdelning på allmän och särskild kurs. I NU-92-rapporten kunde man notera att eleverna i särskild kurs generellt tyckte att engelska var svårare än de som gick i allmän kurs.

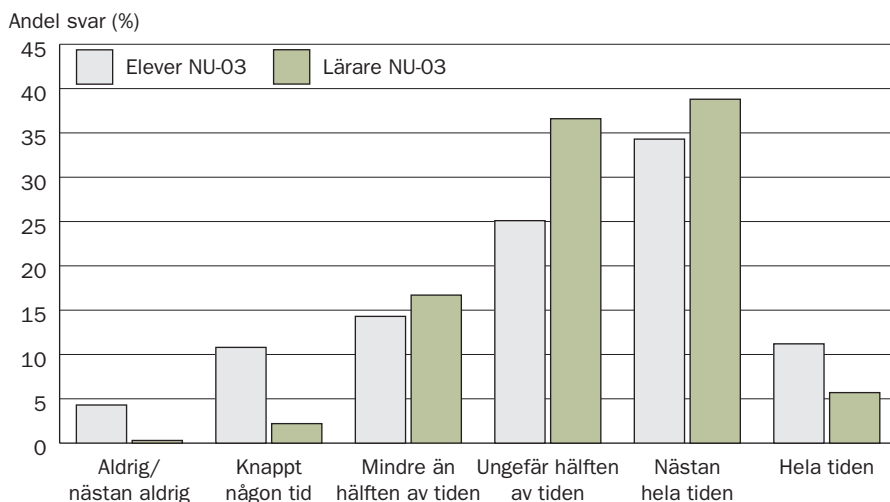
En annan möjlig förklaring kan vara att eleverna ställer högre krav på sig själva i dag, då de mer än någonsin omgärdas av engelska genom populärkultur, massmedia, informationsteknik osv. I enkäten har eleverna att ta ställning till hur väl uppgifterna *Lärare har höga förväntningar på oss* (Fråga 10e) och *Lärares krav på mig är...* (fråga 11) stämmer överens med deras uppfattning. Två tredjedelar anser att läraren har höga förväntningar, men detta skall då kopplas till att nästan 80 procent anser att lärarens krav är lagom. Här måste vi ta i beaktande att krav och förväntningar är två olika saker. Förväntningar är elevernas upplevda ofta uttalade krav från läraren medan krav är direkta och uttalade. Vi kan också se att det finns samband mellan flera olika faktorer vad gäller uppfattningen om vad som kännetecknar en ”bra” lärare. Enligt eleverna är en bra lärare en som tror på sina elever, har förväntningar på dem och som samtidigt förklarar bra och skapar intresse för ämnet.

4.2 Elevinflytande i lär- och undervisningsprocesserna

Vi kunde i det inledande bakgrundskapitlet slå fast att den svenska grundskolan förändrats mycket och att vi i dag har kriterierelaterade mål och betyg. Detta minskar möjligheterna att göra direkta jämförelser med NU-92 då det normrelaterade betygssystemet fortfarande gällde. Trots det kan de två insamlingarnas resultat öppna för intressanta diskussioner. Vi påpekade tidigare att *Kursplaner 2000 i språk* betonar elevens inflytande över och ansvar för läroprocessen. Viktiga frågor handlar om i vad mån eleverna är insatta i kursplanens syfte och mål, i vad mån de får vara med och bestämma och påverka och i vad mån de upplever att de getts redskap för att bedöma sin egen språkfärdighet och förmåga.

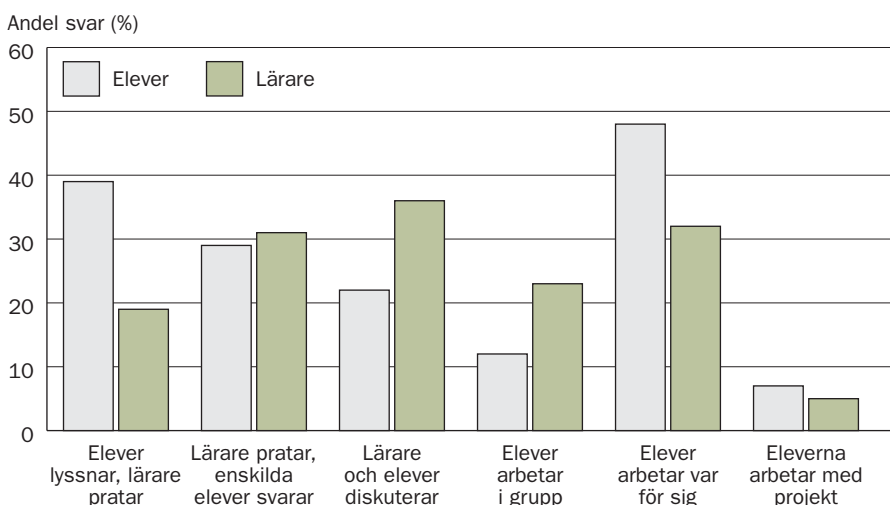
De flesta elever uppger att de närvarar på engelsklektionerna i mycket stor utsträckning (90 %). Detta stämmer ganska väl med lärarnas uppgifter, men de påpekar dock att den ogiltiga frånvaron ökat. Hög närvaro innebär många tillfällen att kommunicera på och arbeta med engelska. Att engelska används som arbetsspråk ökar elevernas hörförståelse och förhoppningsvis också deras träning i att använda engelska i naturliga sammanhang. I enkäten ställs ett antal frågor kring interaktionen i klassrummet och användningen av målspråket. Vi skall närmare granska några av dessa utifrån såväl elevperspektiv som lärarperspektiv. Låt oss först se hur mycket elever och lärare skattar att engelska används som arbetsspråk i klassrummet.

Figur 3 Engelska som arbetspråk enligt elever och lärare.



Nästan hälften av eleverna anger att engelska är arbetspråk hela eller nästan hela tiden (totalt ca 46 %). Det är intressant att notera att lärarnas skattning är något lägre (ca 40 %). En positiv tolkning skulle innebära att eleverna kommunicerar mer med varandra (än med läraren) och på så vis bedömer att de talar mer engelska på lektionerna. Vi undersöker därför hur det förhåller sig med arbetssätt och kommunikationsmönster i klassrummet (Fig.4).

Figur 4 Arbetsspråk och arbetssätt i klassrummet varje eller de flesta lektionerna enligt elever och lärare.



Som framgår av det jämförande diagrammet finns det tydliga skillnader i uppfattningar om aktiviteter och användningen av språket i klassrummet (se främst stapelparen 1, 3, 4 och 5). Vi kan inte heller utgå från att det är engelska som används som kommunikationsspråk hela tiden.

Eleverna bedömer, i mycket större utsträckning än lärarna, att ”de lyssnar och lärarna pratar” och att de ”arbetar var för sig”. Lärarna, å andra sidan, markerar i mycket större utsträckning än eleverna, att ”lärare och elever diskuterar” och att ”eleverna arbetar i grupp”. Elevbilden ger ur *kommunikativ* synvinkel mindre utrymme för (muntliga) övningar än vad lärarbilden gör.

Vid en jämförelse med resultaten i NU-92 visar det sig att eleverna då bedömde att lärarna talade engelska i större utsträckning än eleverna. De flesta elever markerade att de talade engelska genom att använda ”bara enstaka ord” och det konstaterades att ”[d]etta ger ingen särskilt ljus bild av graden av elevaktivitet på engelska” (Skolverket, 1993a:57 och Oscarson, 1993).

Ett annat viktigt mål gäller elevernas inflytande på undervisningen. Också här ställs ett antal frågor med fokus på inflytande. Vi skall börja med att jämföra elevers och lärares skattning av i vilken utsträckning planeringen sker tillsammans (Fig. 5).

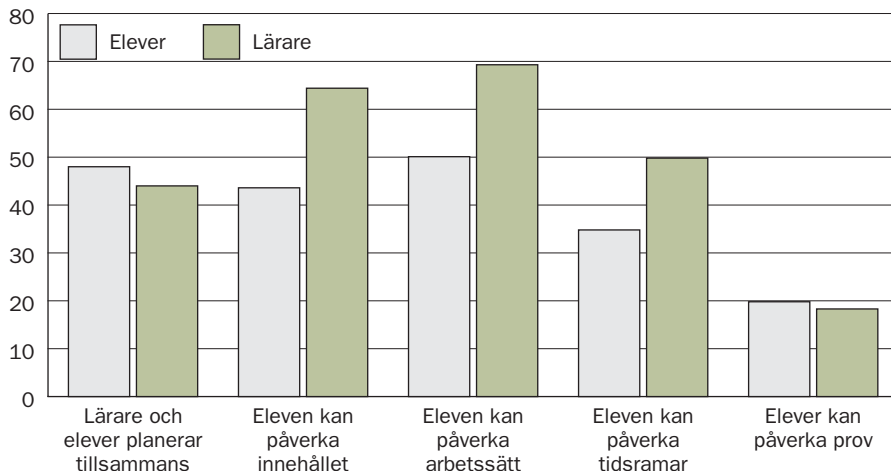
Figur 5 Lärare och elever planerar tillsammans enligt elever och lärare.



Det är intressant att notera att eleverna, i högre grad än lärarna, bedömer det så att lärare och elever tillsammans planerar undervisningen i engelska. I enkäterna ställs flera frågor kring hur mycket inflytande eleverna har på planering, innehåll och arbetssätt samt prov (Fig. 6).

Figur 6 Elevinflytande i engelskundervisningen enligt elever och lärare.

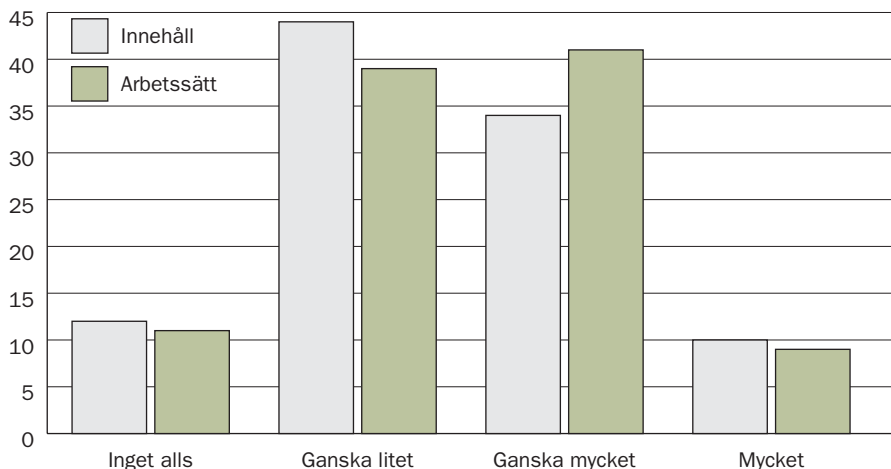
Svar "Stämmer ganska eller mycket bra" (%)



Det kan tyckas som ett gott resultat att nästan hälften av eleverna anger att de är med och planerar och kan påverka såväl innehåll som arbetssätt. På det hela taget kan man ändå konstatera att eleverna inte anser sig ha särskilt stort inflytande över sin inlärningsituation i ämnet engelska. För att tydliggöra detta granskar vi de två områden som eleverna markerat att de har mest inflytande på, just exemplen "Eleven kan påverka innehållet" och "Eleven kan påverka arbetssättet".

Figur 7 Elevinflytande på innehåll och arbetssätt i engelska enligt elevernas utsagor.

Andel svar (%)



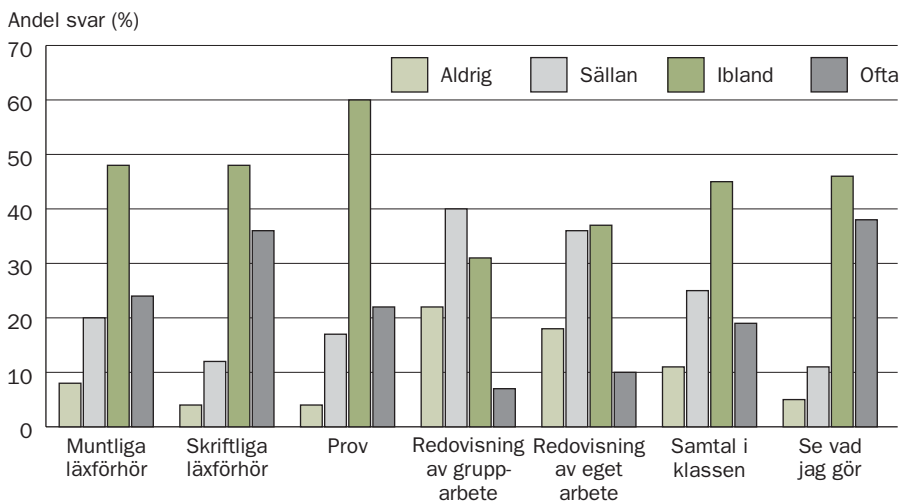
Vi kan här se att det är en stor grupp (över hälften av eleverna) som har ganska litet eller inget inflytande alls över vare sig innehåll eller arbetsätt. Dock bör påpekas att eleverna markerar ännu lägre siffror i den gemensamma enkäten på frågan om hur mycket inflytande de har på innehåll och arbetsätt (ca 75 % anser sig där ha inget alls eller ganska litet inflytande). Detta är värt att notera då kursplanen så tydligt markerar vikten av inflytande. Två av "Målen att sträva mot" i *Kursplaner 2000 för engelska* är tydliga på denna punkt. Det slås fast att:

Skolan skall i sin undervisning i engelska 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

Om vi återvänder till Fig. 6 kan vi se att bara 20 procent av eleverna instämmer i påståendet att de kan påverka proven (kategorin "stämmer ganska eller mycket bra"). Uttrycket "engelskprov" är i sammanhanget en inte helt lyckad benämning eftersom den utesluter påverkan på andra redovisningsformer. Vi kan förtydliga bilden genom att redovisa elevernas uppfattningar om hur läraren tar reda på vad de kan (Fig. 8).

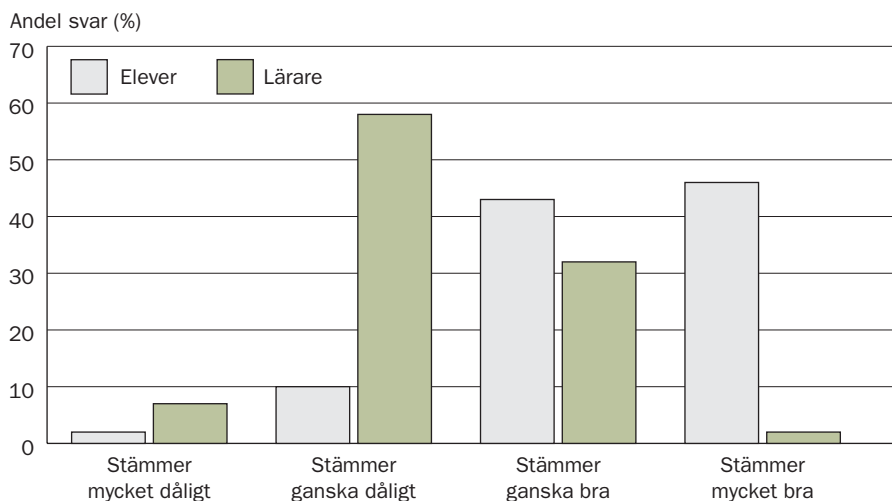
Figur 8 Elevernas skattning av lärarens grund för bedömning av deras kunskaper.



Vi kan här se att skriftliga läxförhör och prov ligger högt på listan över hur eleverna uppfattar att läraren bedömer deras engelskkunskaper. Detta är två redovisningsformer som eleverna inte (enligt egen uppfattning) har stort inflytande över. Positivt är dock att majoriteten av eleverna (totalt c 70 %) uttrycker att läraren "ibland" och "ofta" har muntliga läxförhör och tar reda på vad eleverna kan genom att se vad de gör under engelsklektionerna (c 85 %). Det finns i den muntliga interaktionen möjlighet att diskutera och på så vis kanske påverka bedömningssättet.

Vi vet från NU-92 att eleverna överskattar antalen skriftliga och muntliga läxförhör och prov. Det hade därför varit intressant att jämföra med lärarnas uppgifter om hur de bedömer elevernas kunskap. Tyvärr finns inte motsvarande fråga i lärarenkäten. Däremot finns det många frågor som är relaterade till elevinflytande. Låt oss därför istället redovisa en jämförelse av hur lärare och elever skattar möjligheterna till inflytande över undervisningen.

Figur 9 Elevers och lärares skattning av elevernas förmåga till inflytande över undervisningen.



Som vi ser ger lärarna och eleverna helt olika bilder av elevernas förmåga att klara av att ha inflytande över undervisningen och studierna i engelska. Eleverna skattar sin förmåga mycket högt, medan lärarna skattar den tämligen lågt. Inflytande och ansvar så som det framkommit i lärarnas och elevernas svar stämmer inte alltid överens vilket ger en otydlig bild av hur det verkligen förhåller sig i klassrummen. Detta kan ha sin grund i att elever och lärare tolkat frågorna olika och definierar begreppen elevinflytande och ansvar på olika sätt.

4.3 Färdigheter

Denna del i rapporten kommer att fokusera språkfärdigheten så som den gestaltar sig i resultaten på de prov som genomförts inom ramen för NU-03. Därefter kommer elevernas självbedömningar, elevernas provresultat och elevernas betyg (såväl självskattade betyg som faktiska slutbetyg) att jämföras och diskuteras.

Färdighetsproven i NU-03, som är en upprepad prövning med hjälp av de hör- och läsförståelseprov som gavs i NU-92, har dels analyserats i relation till NU-92 men också i relation till resultaten på de receptiva färdigheterna i det nationella provet i engelska våren 2003 samt betyg på dessa och slutbetyg i engelska.

4.3.1 Hörförståelse och läsförståelse

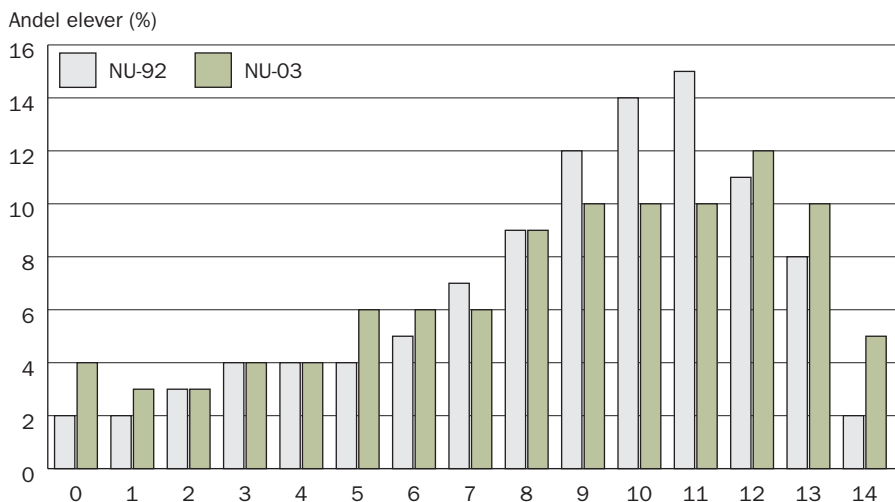
Vi kunde konstatera vid analys av enkätdata att eleverna har gott självförtroende och bedömer att de kan klara sig i de flesta kommunikativa situationer där färdigheterna lyssna och tala tränas. Motsvarande bedömningar gör eleverna också för färdigheterna läsa och skriva. I färdighetsproven i NU-03 testas hörförståelse och läsförståelse. Dock måste påpekas att proven inte enbart mäter ”höra” och ”skriva” eftersom det är frågan om öppna svar på frågorna i såväl hörförståelse- som i läsförståelseprovet och dessa tar också skrivfärdigheten i anspråk. Det kan därför finnas elever som förstått både den muntliga och den skriftliga texten, men inte förmått skriva ner sina svar på ett riktigt eller någorlunda begripligt sätt.

Bedömningarna av de receptiva färdigheterna är som vi tidigare framhållit gjorda i enlighet med tillvägagångssättet i NU-92, där det konstaterades att öppna svarsalternativ kräver bedömare med särskilda kvalifikationer i språket, speciellt då en differentierad poängskala används. NU-03 proven är bedömda av två lärarutbildade ämnesexperter, en också med lång erfarenhet av provkonstruktion. I NU-92 fanns stora skillnader mellan de allmänna och särskilda kurserna. Då denna uppdelning av elever inte längre finns används ett sammanvägt medelvärde för kurserna (allmän och särskild) vid jämförelse med NU-03 gruppen.

Hörförståelseprovet *Beans* ansågs för tio år sedan vara för svårt för allmän kurs varvid vi kan misstänka en stor spridning i NU03-grupperna då dessa är heterogent sammansatta. Medelvärdet för NU-03 är mycket lika 1992 års resultat, men spridningen är mycket riktigt större (NU-92: M 8.6 s 3.3; NU-03: M 8.5 s 3.9). Figur 10 illustrerar den större spridningen i resultaten i NU-03. Man ser att det är en lite större andel elever i NU-03 som når de högsta resultaten (12–14 poäng). Det är också en större andel NU-03-elever som ligger

allra lägst i fördelningen (0–1 poäng). Genomsnittligt tycks hörförståelsen vara minst lika god idag som för tio år sedan, kanske bättre. (För en diskussion av denna fråga, se det avslutande kapitlet).

Figur 10 Resultat på delprovet hörförståelse (*Beans*) i NU-92 och NU-03.

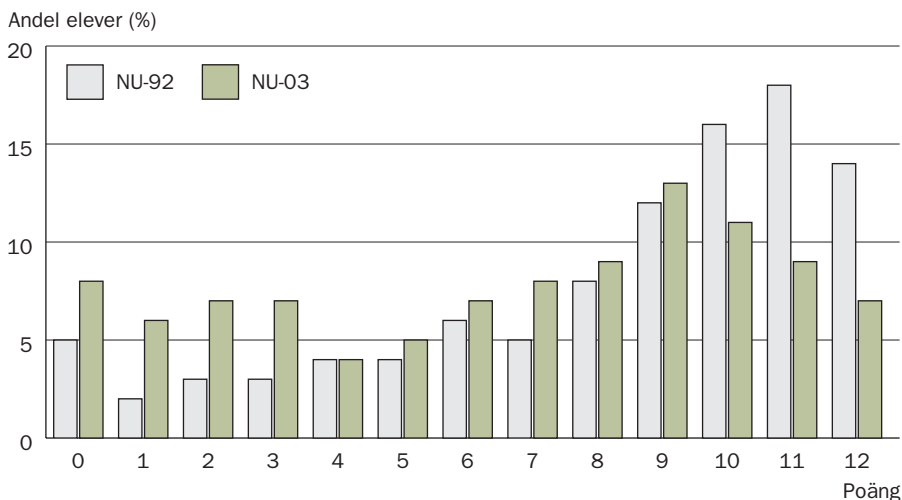


Vid en differentierad bedömning av läsförståelseprovet *Pete and Karim* (0–3 poäng per uppgift) visar det sig att NU-03-eleverna får ett något lägre medelvärde än NU-92-eleverna (NU-92: M 19.11 s 8.98; NU-03: M 17.07 s 10.15).

Resultatet blir vid en dikotom bedömning rätt eller fel (0-1 poäng) likartad.

Nedan redovisas skillnaderna i poäng för NU-92 och NU-03 vid sådan bedömning rätt eller fel.

Figur 11 Resultat på delprovet läsförståelse (*Pete and Karim*) i NU-92 och NU-03.



NU-03-resultaten skiljer sig från resultaten för tio år sedan också när det gäller spridningen av poängsummorna. 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 tecken på "svag till mycket dålig förståelse". I NU-03 är det omvända siffror, dvs. en tredjedel av eleverna har provresultat som motsvarar "svag och otillräcklig" textförståelse; en fjärdedel har resultat som svarar mot god eller mycket god läsförståelse. Anmärkningsvärt är att så många som 8 procent av eleverna har 0 poäng och många fler har bara några poäng. Fördelningen är bimodal, dvs har två "toppar": en vid 8–11 poäng och en vid 0–3 poäng. Av kommentarer i anslutning till svaren ser vi att den senare gruppen tenderat att de ge upp på ett tidigt stadium av provet. Vid en djupare analys blir det viktigt att uppmärksamma dessa elever. Vad är det för kvalitativa brister i svaren? Hur mycket av språkfärdighetsresultaten kan kopplas till deras grad av motivation och till attityder och erfarenheter av engelska och engelskundervisning? Vi återkommer till dessa frågor i avsnittet 4.4.

4.3.2 Förmågan att skriva engelska

Då vi i NU-03 valt att utnyttja det nationella provets skriftliga delprov (*Writing*) är det viktigt att tydligt klargöra förutsättningarna för bedömningen av detta. I läroinstruktionerna för bedömning av den skriftliga förmågan framhävs den kommunikativa förmågan genom att lärarna uppmanas att i sin analys och bedömning ta hänsyn till "i vilken mån eleven vill och förmår ut-

trycka ett innehåll på ett begripligt sätt” (Skolverket, 2003a). Det är alltså inte den formella skrivförmågan som står i fokus, även om den är betydelsefull för den sammanlagda bedömningen av elevernas kommunikativa förmåga.

Uppsatserna bedöms av undervisande lärare och eventuella medbedömande kollegor utifrån kursplanens mål och de nationella kriterierna för betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd samt *Lärarmaterialets* förslag till specifika bedömningsfaktorer i förhållande till innehåll och språk. Som hjälp för lärarna i deras bedömning ges femton exempel på elevtexter för att illustrera betygsnivåerna Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd.

I NU-92 bedömdes också den skriftliga produktionen av de undervisande lärarna, men då efter en kriterierelaterad sexgradig skala (A–F) där A innebär en svag skriftlig förmåga med stora språkliga brister och F står för mycket god färdighet vad gäller såväl innehåll som disposition och språk. Då både den skriftliga uppgiften som sådan och bedömningskriterierna är så skiftande i NU-92 och NU-03 är det svårt att dra slutsatser om förändringar i färdigheterna. För bedömning av kunskapsförändringar behövs alltså djupare analyser av elevernas skriftliga förmåga både vad gäller innehåll och språk. Speciellt gäller detta i ljuset av att Skolverkets rapport *Fri skriftlig produktion i engelska åk 9* (Skolverkets rapport 62 1993a) fann att andra faktorer än innehåll och insikt varit avgörande i bedömningen. Det är viktigt att uppmärksamma detta i en mer omfattande och djupare analys av elevernas skriftliga förmåga i relation till de betyg de fått på uppsatsen. I nuläget är det bara möjligt att belysa några områden där vi på det här stadiet anser att vi med säkerhet kan göra jämförelser med NU-92 (ordomfång, struktur, innehåll och teman, språklig variation och korrekthet, stavning). Vi börjar med att presentera allmänna aspekter på texterna, ordomfång och betygs- och ämnesfördelning, för att sedan gå över till att diskutera aspekter av innehåll. Därefter presenteras mer specifika resultat från analysen av elevernas behärskning av vissa språkliga former samt vokabulär. Avslutningsvis diskuteras språklig korrekthet i relation till kommunikativ förmåga.

Ordomfång

Det finns i instruktionerna till den skriftliga produktionen i det nationella provet för år 9 2003, till skillnad från NU-92, ingen anvisning om hur lång uppsatsen skall vara. I NU-92 angavs att uppsatserna skulle vara mellan 150 och 260 ord. I realiteten varierade uppsatsernas längd från 3 till 450 ord. I ett slumpmässigt urval av uppsatser i NU-03 är den genomsnittliga längden 360 ord. Det är dock viktigt att komma ihåg att i NU-03 har eleverna nästan dubbelt så lång tid på sig att skriva (80 minuter till skillnad från 50 minuter i NU-92). Variationen i längd är större i pojkarnas uppsatser (131–534 ord) än i flickornas (237–534 ord). Att pojkar finner det svårare att skriva långa uppsat-

ser följer mönstret från analyser av de nationella proven. Erickson (2003) skriver i sin sammanställning av den skriftliga produktionen i ämnesprovet i engelska 2002 (Äp 9) att det kanske är så att flickor skriver mer i det privata än pojkar och på så vis tränas i att uttrycka sig skriftligt. Resultaten i enkätundersökningen styrker detta antagande. Vi kunde där se att dubbelt så många flickor som pojkar anger att de skriver brev på engelska. Ordofång i den skriftliga produktionen är naturligtvis bara intressant i den mån det påverkar den allmänna skrivförmågan, vilket vi återkommer till senare i detta avsnitt.

Innehåll

Det finns stor innehållslig variation i uppsatserna. Ämnena inbjuder till många tolkningsmöjligheter där eleverna kan vara mer eller mindre personliga eller objektiva. Som tidigare beskrivits hade eleverna två olika uppgifter att välja mellan: *Living in This World* och *I Can't Live Without...* Den första uppgiften är mer utredande till sin karaktär medan den andra inbjuder till en mer personlig betraktelse.

Uppsatserna fördelar sig ämnesmässigt så att 38 procent (95 elever) valt att skriva uppgiften *Living in This World* och 62 procent (153 elever) valt *I Can't Live Without...* Uppgifterna fördelar sig betygmässigt väl i urvalet vilket innebär att alla betygen finns representerade. Vi har valt att redovisa betygen enligt lärarnas differentierade bedömning i den så kallade färdighetsprofilen som upprättades i samband med att proven gavs, exempelvis "Godkänd, det nedre skiktet". Noteras bör dock att möjligheten kan finnas att inte alla lärare utnyttjat denna differentiering av betygsnivåerna. En sammanställning över fördelningen av resultaten återfinns i Tabell 8 nedan:

Tabell 8 Betygsfördelning per uppsatsämne i NU-03-urvalet (N=248).

Betyg (uppsats)	Ämnesval 1 (N=95) "Living in This World"	Ämnesval 2 (N= 153) "I Can't Live Without..."
MVG	9	17
MVG (nedre skiktet)	5	7
VG (övre skiktet)	8	14
VG	22	25
VG (nedre skiktet)	13	13
G (övre skiktet)	9	26
G	11	27
G (nedre skiktet)	11	21
Inget betyg	7	3
Total	95 (38 %)	153 (62 %)

Vi kan se i tabellen att eleverna i högre grad valt att skriva om *I Can't Live Without...* (ämne 2).

Det innehåll som eleverna väljer att skriva om kan delas in i femton olika teman där de fem mest frekventa är:

- (1) familjen (77 uppsatser, 20 %)
- (2) vänner (74 uppsatser, 19 %)
- (3) Sverige i världen (48 uppsatser, 12 %)
- (4) kriget i Irak (42 uppsatser, 11 %) och
- (5) sport och idrott (32, 8 %)

Flera teman kan förekomma i en och samma text.

Tabell 9 Teman i analyserade uppsatser inom den nationella utvärderingen 2003 (NU-03).

	Tema	Antal	%
1	Familjen	77	20,1
2	Vänner	74	19,3
3	Sverige i världen	48	12,5
4	Irak	42	10,9
5	Sport	32	8,3
6	Musik	30	7,8
7	Djur	17	4,4
8	Datorer och tekniska prylar	16	4,2
9	Mig själv	13	3,4
10	Kärlek	9	2,3
11	Världen och framtiden	8	2,1
12	Religion och Gud	7	1,8
13	Krig	6	1,6
14	Frihet och glädje	3	0,8
15	Tredje världen	2	0,5
	Total	384	100,0

Intressant är att notera att många elever på alla betygsnivåer i uppsatserna refererar till en aktuell världshändelse, nämligen USA:s invasion av Irak, som ägde rum dagen innan eleverna skrev uppsatsen. Ungdomarna uttrycker här en stark oro över samhällsutvecklingen och över risken för ett nytt världskrig.

Eleverna klarar av att uttrycka sig engagerat på engelska när de diskuterar dessa frågor som är innehållsmässigt avancerade och de relaterar i de flesta fall till egna erfarenheter och åsikter. Detta stämmer väl mot de nationella målen i Kursplaner 2000 för engelska i grundskolan. Där uttrycks detta på följande sätt i målen att sträva mot:

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

I de tio uppsatser i urvalet som ej uppnått målet för godkänd (EUM) är uppsatserna genomgående kortare och därmed mindre fylliga innehållsmässigt. Dessa uppsatser kännetecknas av att eleverna huvudsakligen berättar om sig själva och bara marginellt relaterar till världen utanför den egna kretsen. Detta gäller delvis för de uppsatser som bedömts som godkända men i det nedre skiktet. Vi kommer senare att komma in på i vad mån detta kan relateras till elevernas förmåga att uttrycka sig på engelska i skrift. De flesta uppsatserna utgår dock från elevens egen värld och i bästa fall leder den ut mot omvärlden. I ämnet *Living in This World* förväntas eleverna presentera dessa två perspektiv, men inte alla har klarat det.

I ämne 2 (*I Can't Live Without...*) skriver nästan alla utifrån ett personligt perspektiv där närmiljön står i centrum. Vi kan se en viss könsskillnad här. Flickorna skriver ofta om familjen, vänner och husdjur. Hos pojarna dominerar familjen och fritidsintressen. Uppsatserna ger en god inblick i ungdomarnas liv utanför skolan, såväl i familjeliv som i fritidsaktiviteter, i olika delar av landet. För vissa elever är snöskoter och jakt viktiga delar av vardagen, medan andra åker tunnelbana och går till fritidsgården. Olika sportaktiviteter och musikintressen är vanliga och beskrivs ofta mycket detaljerat och engagerat.

Språklig korrekthet

I NU-92-materialet gjordes en språklig felanalys av 97 uppsatser. Det konstaterades då att de vanligaste felen ur grammatisk synpunkt återfanns bland substantiven, verben och pronomina och att felen var av sådan art i flertalet fall att de försvårade kommunikationen och också kunde leda till missförstånd. Vanliga fel var *övergeneraliseringar*, exempelvis användning av progressiv form i fall där enkel form är det korrekta, och *transferfel*, exempelvis samma ordföljd som modersmålet använder. Ett område där svenska elever ofta har svårigheter är kongruens, framförallt överensstämmelse mellan subjekt och verb. I Köhlmyrs

felanalysstudie (2003) är 34 procent av alla fel i de 97 analyserade uppsatserna denna typ av fel. Vi har därför valt att bland annat undersöka förekomsten av verb-subjektöverensstämmelse i NU-03-materialet.

I drygt 90 procent av fallen där verb-subjektkongruens förekommer har eleverna i denna första analys klarat av att använda rätt form. Fördelningen är mycket jämn med något bättre resultat för pojkarna. Viktigare syns här ämnesvalet vara för korrekthet där subjekt och verb överensstämmer. Ämne 1 (*Living in This World*) som inbjuder till användning av mer komplext språk, har en något större felfrekvens både bland flickor och bland pojkar (3 % fler fel). Sammanfattningsvis kan vi konstatera att NU-03 eleverna i denna första preliminära analys väl klarar av att använda korrekt kongruens.

Även användningen av relativa pronomen klarar eleverna av väl när de skriver fritt. I 95–100 procent av alla fall där eleverna använder de relativa pronomen *that* och *what* är dessa korrekt använda och i 70–80 procent används *who* och *which* rätt. Det tycks finnas en osäkerhet bland eleverna i fråga om användningen av formerna *who* och *which*, som ofta byts ut mot *that* (i de allra flesta fall korrekt använt). I de mer avancerade uppsatserna finns ett större register och mer variation i användningen av olika former.

Flickorna skriver som vi sett något längre uppsatser, men skriver de mer beskrivande och fylligare? Ett sätt att granska detta är att undersöka förekomsten och användningen av adjektiv och adverb i uppsatserna. I de uppsatser som vi hittills undersökt finner vi inte belägg för någon markant könsskillnad i det här avseendet, även om flickor använder något fler adjektiv och adverb i sina beskrivningar. Dock använder pojkarna fler åsiktsadverb, ex ”unfortunately”.

Vokabulär och strategier

Vid analys av de 248 uppsatserna framkommer att en avgörande skillnad mellan uppsatser med högre betyg och de som inte nått upp till godkändgränsen (eller tillhör de godkända vid den nedre gränsen) är omfånget av ordförrådet. För att åskådliggöra detta ger vi exempel från texter från olika betygsnivåer.

Icke godkända uppsatser (N=10). Kännetecknande för texter som inte godkänts är att de, förutom att de är ganska korta och enkla i sin berättarstruktur, är skrivna med ett begränsat ordförråd. Vanliga ord felstavas också ofta och läsaren kan ana att det finns olika orsaker till felstavningarna. I flera fall stavar eleverna som det låter, dvs ljudenligt och i de fall där de svenska och de engelska orden är närbesläktade blir stavningen inte sällan ”svengelsk”. Likaså har dessa elever svårt att hitta ersättningar när de inte kan det engelska ordet. Eleverna skriver då det svenska ordet eller uttrycket. Ibland sker detta för mycket vanliga ord som elever i år 9 bör kunna. Sammantaget gör dessa fel det mycket svårt för en icke svensktalande person att läsa och förstå texten. Föl-

jande elevmeningar från olika uppsatser exemplifierar detta (bedömarens markering i fetstil):

My **neim** is X. I living in Swiden... (*ljudenligt*)

We people may not be **ofriendly** so that not be war. (*svengelska*)

On my sparetime I **oft** driving my **mope** and be **whit** my **frends** we oft driving motorbikes and mope. When I have finished the shool will I be **carmekaniker** (*ljudenligt och svengelska*)

We **most** find another thing to drive car on instead of **bensin** and oil. (*svenskt ord*)

I hop the por people in the world have a house and money, the world is being more modern and more **utvecklåd**. (*svenskt ord*)

Några elever inom denna grupp visar dock på ett imponerande ordförråd i sina texter, men har ibland svårigheter att strukturera innehållet i hela uppsatsen, vilket kan göra sammanhanget svårförstått:

First we should be glad over **the fact** that we live in sutch a high **developed** country, as sweden is. Then here are things in my life that I have which are not for all swedes I have a nice hone, two good parents "who still are together" and also we have no problems with money. I am very thankfull for what I have got. Up here in sweden food and water is **plentiful** and nearly especially apprichished.

Liknande resultat har noterats av andra forskare (Tholin, 1999).

Godkänd (N=105). Många uppsatser på godkändnivå har berättarglädje och är personligt skrivna. Dock saknar de ofta struktur och instruktionen till uppgiften följs inte. I många fall förekommer det stavfel och språkliga fel, vilket drar ner helhetsomdömet. Postens en gång frejdiga uppmaning "Skriv som du talar" kännetecknar flertalet av dessa uppsatser. Detta innebär att talspråksuttryck från TV och musikmedia återfinns i dessa texter. De medför stilbrott och eleverna, medvetet eller omedvetet, skiljer inte på tal- och skriftspråk. I likhet med de uppsatser som inte nått upp till något betyg visar texterna en stor mångfald i ordförrådsanvändningen: vissa använder mycket enkla och grundläggande ord medan andra visar på ett avancerat användande av ord och uttryck. Det förekommer också en del svenska och "svengelska" uttryck i

texterna. Nedan följer först exempel där eleverna använder en talspråksdiskurs när de skriver en formell text:

I think that it never can be worldpeace because it always are terrorist groups that think they have right to something and declare war to some country. So I think the world is just a **shit** world.

But she [her sister] can be a **real pain in the as** and be so rude to every body.

And now about the war in Iraq it will be an terrible humanitair disater. Eaven if USA and Great Britain have these so called "smart bombs" many civilians will die and if it is **gonna be** a long war like the gulf war many people will become poor in Iraq and the country will get bombed (excuse me) **like hell**.

Här följer textutdrag där elevernas visar på ett avancerat ordförråd, men där stavfel och vissa språkliga fel drar ner intrycket:

I think before we **judge** eachother we must judge ourselves. To **achive** this perfect world we must not be **selfish** and **ignorant**. We must help those who are less **fortunet** then us.

If I could be President of the U.S for one day I would stop the attacks on Iraq and be a good exaple by **disarming** my own **nuclear weapons** before I ask other people to do the same.

Ytterligare exempel visar på meningar där svenska ord och svenskkonstruerade ord förekommer i de engelska meningarna:

We, all the people in this world is (**skapade**) to love eachoter and it's our (**plikt**) to do that!

To play whit B-jun gona be very **tuff**.

WE have very fun together on the **lections**.

Väl godkänd (N=95). De uppsatser som fått betyget Väl godkänd har genomgående ett personligt språk och bra flyt. Eleverna diskuterar ämnet och argumenterar ibland även för sina åsikter. De som bedömts tillhöra kategorin Väl godkänd i det övre skiktet har tydligare struktur, exempelvis inledning och avslutning, och de uppvisar ett mer avancerat ordförråd. Även inom denna betygsnivå är det dock stora skillnader mellan dem som presterat bra och dem

som presterat mindre bra. Tydliga skillnader syns exempelvis i uppsatsinledningarna, varför vi väljer att presentera några textexempel från ämne 1 (*Living in This World*) från olika uppsatser som alla bedömts som väl godkända:

This essay is supposed to be about...

How can the world be so different? We all had the same possibilities from the beginning. The human race came from Africa (if we trust Darwin) and then people began to move to other places.

I think I live a quite normal life, a life like many others in Sweden.

My name is X, I live in Y in the south of Sweden with my mother and brother.

Uppsatserna visar också på att eleverna här i större utsträckning varierar ord och uttryck. Dessa skiftar också beroende på de olika ämnesvalen. *Living in This World* inbjuder till ett mer diskuterande språk då eleverna skall jämföra levnadsförhållanden i världen. I dessa texter förekommer ord som: "conditions", "battles", "mercy", "brutally", "to accomplish", "currently", "affect", "to co-operate", "population", "angles", "visual", "citizen", "to engage", "main-stream", "to create", "reunion", "to oppress", "to defeat someone".

I Can't Live Without... handlar ofta om familjen och vänner vilket påverkar ordfältet. Lite mer avancerade ord inom denna grupp är: "destiny", "like a hand in a glove", "amazing", "responsible", "guardian angel", "orphans", "disagree", "imagine". Flertalet av orden ovan återfinns exempelvis bland de ord som är mindre vanliga men värdefulla att kunna (Frekvensband två och ett i Collins *Cobuild English Dictionary*, 1995).

Mycket väl godkänd (N=38). Det som kännetecknar uppsatserna på Mycket väl godkänd-nivån är att de är engagerade och varierade vad gäller vokabulär och syntax. Meningarna byggs upp med bindeord och adverb, vilket gör att texten upplevs som en helhet. Detta visar på språklig säkerhet. Nedan följer några exempel på inledningar:

Whenever I think of the world in its **current** shape, it always strikes me how **incredibly** lucky we are in the west.

I **actually** think that a real disaster would be good for the world too.

As thrilled as I was, my answer became "uhm"...

Nedan följer exempel från två uppsatser från vardera ämne där vi väljer att visa hur eleverna avslutar uppsatserna:

Living in this world

No matter what happens, in a thousand years people will still think the same way we do now. Humans can't change. It's just we that change the world around us. Every person is alike but everybody doesn't live in the same surroundings and that is what makes us different human beings.

I heard on the radio this morning that there are some who already has die in this war, and there will be more. If there is a God I hope he will take care of them. And for those who will lose their familys I hope they can live on their hope. Because whatever has happen the sun will always rise tomorrow.

I Can't Live Without...

To me, it seems that care displays your innermost feelings and thoughts, which makes you vulnerable. And if there is one thing I can't stand, it is feeling helpless. That's the thing I can't live without, and also my view on reality itself.

I have always loved music and I can't imagine a life without it. What's the point if there is no music in the world? I can't live without music!

Som vi tidigare påpekat är det ofta variationen i ordval och förmågan att strukturera texten som skiljer de olika betygsstegen åt. Vi har också lyft fram förmågan att stava. Här har det av utrymmesskäl bara varit möjligt att visa på enstaka exempel tagna ur sina sammanhang. Vi hänvisar därför till det tidigare beskrivna bedömningsmaterialet som lärarna har tillgång till inför sina bedömningar av elevernas texter (Skolverket, 2003a; Läromaterialet till Äp 9). Där återfinns fullständiga exempeluppsatser för de olika betygsnivåerna tillsammans med skriftliga kommentarer.

Stavning

Ett av de områden som det varit möjligt att undersöka på samma sätt som i NU-92 är förmågan att stava vanliga ord. Dock är det minst lika viktigt i dag som 1992 att påpeka att "förmågan att stava riktigt inte är något centralt mål i språkundervisningen på grundskolestadiet" (Skolverket, 1993a:104), dvs enligt läroplanen. Vi skall därför inte djupare analysera förmågan, men vi kan konstatera att den är ett mått på språkfärdighet som granskats 1992.

I enlighet med NU-92 har vi gjort en analys av i vad mån eleverna klarar av att stava några mycket frekventa ord riktigt. 1992 konstaterades att eleverna

stavade rätt på de 15 särskilt utvalda testorden i 85 procent av fallen. Analysen i NU-03 visar på precis samma (!) resultat, vilket innebär att dagens ungdomar stavar vanliga ord på samma färdighetsnivå som eleverna gjorde för tio år sedan (Tabell 10).

Tabell 10 Resultat av stavningsundersökning i 136 slumpvis utvalda uppsatser (N= 6.791).

Testord	Antal elver som stavar ordet rätt	Antal elever som stavar ordet fel	Totalt antal elever som använder ordet	Totalt antal elever som använde ordet i NU-92	Felstavningar
<i>Frekvens < 100:e</i>					
About	74	0	74	71	
Much	59	15	74	67	Mutch (8), muth (2), mutcht, mushe, mouch, mouth, match
Now	43	3	46	39	Naw, nou, how
Their	17	7	25	18	Theirs (3), there, their´s, their, theres
There	69	9	78	92	Ther (6), their (2), their
Well	14	0	14	27	
Where	15	2	17	16	Were (2)
Who	35	8	43	54	How (5), ho (2), whod
Would	44	2	46	115	Wood (29)
Your	14	0	14	16	
<i>Frekvens < 1000:e</i>					
Because	51	27	78	107	Becuse (6), because (7), becaus (3), becuase (3), becurse (2), beause, becose, because, becuese, because, beucouse
Country	31	7	37	51	Countrys (4), contry (2), cuntry
Language	1	1	2	15	Languich
Necessary	0	0	0	1	
School	36	6	42	58	Skool (2), shool (2), skol, schoole
Summa	503	87	590	747	
Summa %	85 %	15 %			

I de uppsatser som granskats närmare finner vi vidare att många elever stavar andra vanliga ord fel, särskilt elever som fått det lägre betyget eller inte nått upp till gränsen för Godkänd. Det förekommer också att samma elever stavar ett ord både rätt och fel i samma uppsats, det vill säga eleven är osäker på den rätta stavningen (exempel på detta är ”people” som i nästa mening blir ”peopel”).

Stavningen påverkar läsarens upplevelse av texten och i många fall innebär många stavfel att uppsatserna blir svårlästa och ibland nästan omöjliga att förstå. Exempel på detta är ”svengelsk stavning” och ljudenlig stavning som vi tidigare redovisat. Det är här frågan om fel som inte enbart stör utan också ”förstör” läsningen. Det är viktigt att uppmärksamma stavning som en viktig del i den kommunikativa förmågan när det gäller det skrivna ordet. Inte minst är detta fallet idag. Mycket av vår kommunikation som tidigare skedde via telefon sker nu i form av skrivna meddelanden per e-post (och med krav på exakt-
het i t.ex. adresseringar).

4.4 Själbedömning

4.4.1 Relationen provresultat och självbedömningar

Elevernas uppfattningar om sin egen inlärningssituation och egna uppnådda färdigheter kartlades med hjälp av ett flertal enkätfrågor som framgår på olika ställen i vår redovisning. I en specifik betygsbedömningsuppgift ställdes den här frågan (elevenkäten, fråga 16):

Vilket slutbetyg anser du att du har gjort dig förtjänt av i engelska?

Eleverna hade naturligtvis att välja mellan *Mycket väl godkänd*, *Väl godkänd*, *Godkänd* och *Inget betyg (-)* (det sistnämnda alternativet formulerat så eftersom beteckningen *Icke godkänd* inte används i grundskolan). När eleverna gjorde bedömningen hade de ännu inte fått besked om vilket betyg de hade fått på det nationella ämnesprovet i engelska (Äp 9), givet två veckor före den här självbedömningen.

Utfallet på uppgiften korrelerades med de faktiskt erhållna slutbetygen ett par månader senare. Sambandet mellan de två variablerna visade sig vara ganska starkt ($r=0,64$). Säkraste självbedömningarna gjorde elever på G-nivån, som framgår av Tabell 11. 83 procent av dessa fick det betyg de ansåg sig förtjänta av, dvs G. Också i de tre andra självbedömningsgrupperna var det relativt god överensstämmelse. Över hälften av eleverna där fick de betyg de ansåg sig vara värda. I övrigt är tendensen att eleverna får något lägre betyg än de anser att de gjort sig förtjänta av.

Tabell 11 Elevernas bedömning av vilket betyg i engelska de är värda i jämförelse med därefter erhållet betyg (%).

Vilket betyg är du värd?	Erhållet betyg			
	Inget betyg (EUM)	Godkänd (G)	Väl godkänd (VG)	Mycket väl godkänd (MVG)
Inget betyg	59	32	5	3
Godkänd	11	83	6	0
Väl godkänd	1	40	55	5
Mycket väl godkänd	1	9	38	52

En annan uppgift löd: *Läraren ger mig rättvisa betyg i engelska*

Eleverna hade att ta ställning till i hur hög grad detta stämde. Överlag ansåg man att påståendet stämde. Det stora flertalet svarade antingen ”ganska bra” (41 %) eller ”mycket bra” (38 %). Variationen mellan grupper av elever med olika betyg var dock avsevärd. Lägst var sambandet, inte oväntat, hos elever med låga betyg.

Eleverna har generellt mycket goda kunskaper och färdigheter, både receptivt och produktivt, vilket också de nationella provresultaten visar (Tabell 3–5). Eleverna bedömer dessutom själva att de kan engelska bra och de tycker att de är värda höga betyg.

Eleverna bevarade också frågan *Hur rättvisa betyg har du hittills fått?* i den allmänna enkäten. Denna fråga gäller då betyg generellt i alla ämnen, men elevernas svar på frågan är intressant att jämföra med deras svar för ämnet engelska. Knappt hälften av eleverna (41 %) ansåg att de fått de betyg de är värda och något färre indikerade att de fått något för låga betyg. Önskan och hoppet om ett högre betyg hos eleverna finns uppenbarligen rent allmänt oavsett ämne.

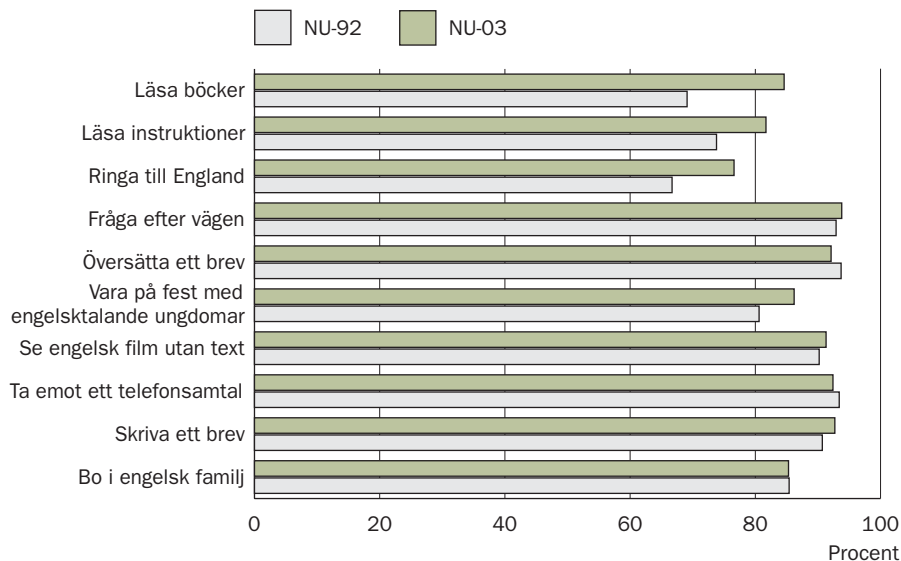
4.4.2 Attityder och självbedömning

Vi har sett att eleverna i NU-03 visar gott självförtroende när de bedömer sig själva i fråga om 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.

Vid analys av resultaten på färdighetsproven är det viktigt att jämföra med de delvis motsägelsefulla uppfattningarna att eleverna i mycket hög grad anser sig klara av situationer där de använder engelskan i kommunikativa situationer, samtidigt som de upplever att engelska är ett ganska svårt ämne och att lärarna har höga krav på deras prestationer.

En fråga som ställdes både i NU-92 och i NU-03 gäller elevernas uppfattning om hur de skulle klara sig i olika situationer med engelska som kommunikationsspråk (Fråga 21: *Hur skulle du klara av att tala eller förstå engelska i följande situationer?*). Nedan är svaren från de båda utvärderingarna sammanfattade.

Figur 12 Självmbedömning av färdigheter i engelska i praktiska språksituationer (andel "klarar av" i %).



Vid jämförelse mellan de båda insamlingarna kan vi dels konstatera att eleverna 1992 och 2003 bedömer de flesta situationer mycket lika. Då liksom nu upplever 90 procent av eleverna att de skulle klara av att tala om vägen för en engelsktalande, återberätta innehållet i ett brev, se en otextad engelsk film, ta emot ett telefonsamtal från en engelsktalande, samt skriva ett brev till en engelsk brevvän. Något färre (80–85 %) anser att de ”mycket” eller ”ganska bra” skulle klara av språket på en fest med engelsktalande ungdomar och vid en vistelse i en engelsk familj.

Där vi kan se en förändring i självbedömning är i frågan om läsning och att ringa till England. På tio år tycks det ha skett en förändring som förmodligen kan knytas till ungdomarnas fritidaktiviteter så som mobilanvändning och att chatta.

Viktigt att framhålla är också den popularitet som engelskspråkiga böcker, t.ex. *Harry Potter* och *The Lord of the Rings*, har bland tonåringar i 15-årsåldern. Många lärare, bibliotekarier och föräldrar vittnar om att ungdomar, inte minst pojkar, gärna vill läsa dessa böcker på engelska i stället för i översatt form. Det är därför kanske inte förvånande att 85 procent av eleverna i NU-03 anser att de ganska eller mycket bra kan läsa en bok på engelska. Motsvarande siffror för NU-92 är 69 procent. Det finns också en skillnad vad gäller sak/fackprosa där 82 procent i dag anser att de klarar att läsa engelska bruksanvisningar (NU-92, 74 %).

En förklaring till att eleverna anser sig i större utsträckning klara av att läsa både skönlitteratur och sakprosa kan vara knuten till undervisningsmaterialen. I lärarenkäten får de lärare som undervisat i fem år (drygt hälften av samtliga) svara på i vad mån de tycker att användningen av läroböcker i undervisningen har förändrats. En fjärdedel anser att de minskat användningen, men eftersom två tredjedelar anser att de använder läroboken i lika stor utsträckning som förut, så är det svårt att dra slutsatsen att detta är källan till elevernas ökande läsning av litteratur på engelska. Det blir här intressant att jämföra dels med läsförståelseprovet men också med frågor om kontakten med engelska på fritiden (Fråga 22) samt frågan om var eleverna tror de lär sig engelska mest (Fråga 23). En trolig förklaring till elevernas upplevelse av förmågan att läsa instruktioner kan vara de många anvisningar på engelska de möter, dels till datorspel och dylikt, dels till tekniska apparater, exempelvis datorer, mobiler, mp3-spelare. Drygt hälften av eleverna anger att de håller på med spel där de använder engelska.

Ungdomar i dag verkar också i högre grad våga tala engelska i telefon. Då den muntliga färdigheten är viktig för att uppnå syftet med engelskundervisningen "att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga" är det positivt att eleverna i så stor utsträckning anser att de klarar att kommunicera via telefon på ett främmande språk. I NU-92-rapporten *Engelska* (1993a:63) och i Oscarson (1993) fastslogs att självförtroendet var "påfallande gott" och att självbedömningarna kanske ibland låg något högre än färdigheter eller lärarnas bedömningar. Vi återkommer till detta längre fram i rapporten.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det måste ses som mycket positivt att eleverna *upplever* att de vågar, vill och kan använda engelska i naturligt kommunikativa situationer utanför skolan. Längre fram i rapporten kommer vi att närmare granska elevernas uppfattningar av undervisningen i förhållande till målen för engelskundervisningen.

4.5 Resultat i olika elevgrupper

I den tidigare resultatredovisningen har resultaten för hela gruppen redovisats. I denna del väljer vi att lyfta fram resultaten både vad gäller attityder och färdigheter för tre specifika grupperingar:

- Flickor och pojkar
- Elever med utländsk bakgrund
- Elever med svaga provresultat

I samband med resultatredovisningen är det nödvändigt att ge en kortare bakgrundsbeskrivning av de olika grupperingarna.

4.5.1 Flickor och pojkar

Som vi tidigare presenterat består NU-03-urvalet 50,3 procent pojkar och 49,7 procent flickor. I de flesta frågor kring motivation och intresse i relation till ämnet engelska finns det inga stora skillnader i svaren. Båda grupperna är mycket positiva och det skiljer normalt 2–5 procentenheter; ibland är pojkarna mer positiva och ibland är flickorna det. En fråga där vi kan se en skillnad mellan könen är i fråga om närvaro. Pojkarna instämmer i påståendet *Jag är ofta borta från engelsklektionerna* i högre grad (15 %) än flickorna (5 %). Detta kan vara relaterat till att pojkarna anser att det är för mycket tid till engelska i skolan (28 %) jämfört med flickornas svar (10 %). Vi kan också se att fler pojkar än flickor menar att de kan påverka innehållet i engelska (pojkar, 47 %; flickor, 38 %). Motsvarande gäller elevernas möjlighet att påverka hur länge de arbetar med ett område. Också angående möjligheten att påverka prov indikerar pojkarna detta i större utsträckning (pojkar, 25 %; flickor, 13 %). Den mest markanta skillnaden i enkätsvaren mellan könen gäller utvecklings-samtalen och det som avhandlas där: dubbelt så många pojkar som flickor menar att samtalen ”ofta” eller ”varje gång” handlar om att ”jag måste skärpa mig” (pojkar, 61 %; flickor, 35 %).

I frågan om val av aktiviteter där engelska används kan vi skönja en viss könsskillnad. Generellt läser och kommunicerar alla eleverna mycket via Internet (70 %) och en tredjedel anger att de chattar på engelska. Fler pojkar använder dock språket när de spelar datorspel (70 %) jämfört med flickor (35 %). Det motsatta förhållandet gäller för annan skrivning: dubbelt så många flickor som pojkar anger att skriver brev på engelska.

I NU-03-proven kan vi se vissa könsskillnader, även om resultaten är tämligen likartade för pojkar och flickor. På läsförståelseprovet uppnår flickorna signifikant bättre resultat än pojkarna (pojkar $M=6,08$ och flickor $6,94$. $p=,009$).

Här går resultaten i samma riktning som i NU-92 då flickorna uppnådde något bättre resultat på de delprov som engagerade färdigheterna läsa och skriva. Nu liksom då visar pojkarnas resultat större spridning. Här är det överensstämmelse med resultaten från såväl NU-92 som resultaten i *Engelska i åtta europeiska länder* (Skolverket, 2004). Detta är också tendensen i resultaten på de nationella proven. Det är dock viktigt att påpeka att NU-proven bara prövar några färdigheter och att kursplanen för engelska fokuserar kommunikation och interaktion av färdigheter snarare än renodlade receptiva färdigheter. Då liksom nu har flickorna bättre slutbetyg.

4.5.2 Elever med utländsk bakgrund

I urvalet finns 677 elever med båda föräldrarna födda utomlands. Dessa benämner vi elever med utländsk bakgrund. Gruppen är heterogen i många avseenden. För det första varierar föräldrarnas utbildning där det återfinns såväl högutbildade som lågutbildade. Detta kan ha påverkan på till exempel barnens motivation och inställning till skola och skolarbete. Såväl ursprungsland som tidpunkt för invandring är andra faktorer som kan förmodas ha betydelse, inte minst för språkinläringen. I NU-03-urvalet är hälften av eleverna med utländsk bakgrund födda i Sverige.

Vi har sett (2.2) att det är sex procent som uppgett annat modersmål än svenska och att många angett engelska som modersmål. Vi diskuterade att en möjlig tolkning av att så många ansåg att engelska var deras modersmål kunde vara att det var kommunikationsspråk i hemmet. Detta skulle kunna betyda att dessa elevers färdigheter i och attityder till engelska påverkas positivt. Här tänker vi dock redovisa resultaten för alla med utländsk bakgrund.

Andelen elever som inte har betyg i engelska i hela NU-03 är 5 procent. Bland dem med utländsk bakgrund är det nästan 7 procent som inte når upp till målen för godkänd. Det är också färre elever med utländsk bakgrund som får de högre betygen. I denna grupp återfinns elever med mycket skiftande bakgrund. Det finns de som nyss anlänt till Sverige och som läst engelska i få år och där återfinns elever som läst engelska i den svenska skolan från starten. I båda dessa grupper finns det såväl lågpresterande som högpresterande elever.

I de nationella proven i engelska visar elever med utländsk bakgrund sämre resultat än de med svensk, vilket inte är förvånande med tanke på olikheterna i förutsättningar. (Det är inte möjligt att med säkerhet uttala sig om gruppernas relativa resultat på NU-03-proven då urvalet är för litet.)

När det gäller attityder till engelska och motivation att lära sig engelska visar elever med utländsk bakgrund högre värden än de övriga svenska eleverna. Vi har tidigare redovisat att 86 procent av samtliga i urvalet anser att engelska in-

tresserar dem. Bland elever med utländsk bakgrund är det 92 procent som anger detta. Något färre av eleverna med utländsk bakgrund jämfört med hela NU-03-gruppen anser också att engelska är ett svårt ämne. Över lag är dessa elevers motivation och självbedömning högre än de med svensk bakgrund, vilket får tolkas som mycket positiva resultat. Det tycks som om elever med utländsk bakgrund är mer motiverade än eleverna med svensk bakgrund. Flickor med utländsk bakgrund är också de som skattar sin förmåga högst när det gäller att kommunicera på engelska i olika situationer.

4.5.3 Elever med svaga provresultat

Då vi talar om elever med svaga provresultat är det viktigt att först definiera denna grupp. Lika väsentligt är det att beskriva denna elevgrupps problem. Elever med svaga provresultat har i tidigare utvärderingar benämnts ”svaga” elever, vilket inte är ett oproblematiskt begrepp (Hansen, 1990, Oscarson, 1993). Idag väljer vi snarare att tala om *elever med svaga resultat*, *elever med svårigheter* eller ibland också om *elever i svårigheter*. I genomsnitt 5 procent av avgångseleverna i år 9 i den svenska grundskolan får inte betyg i engelska och cirka tio procent har svårt att nå upp till målen för Godkänd. Vi kan förmoda att de flesta av dessa elever har otillräckliga eller svaga kunskaper i engelska. Fler pojkar än flickor får inte betyg och i gruppen utan betyg återfinns också fler elever med utländsk bakgrund. Den senare gruppen är som vi sett ovan en mycket heterogen elevgrupp, där det finns många elever som egentligen inte har problem med engelska, utan snarare problem med att undervisningen sker på svenska med jämförelser mellan svenska och engelska.

Vad kännetecknar då den grupp av elever som inte får betyg eller når upp till målen för engelska? För det första har dessa elever ofta svårt att förstå meningen med att lära sig engelska, det vill säga de kan inte relatera kunskaper i engelska till kommunikativa aktiviteter utanför klassrummet (Giota, 1995; Hansen, 1990; Estling Vannestål, 2002). Då eleverna inte förstår meningen med att lära sig ett ämne finns det en risk att kunskapen kan kännas som påtvingad.

För det andra tycks elever i svårigheter inte utnyttja (eller inte finna) strategier för att kommunicera, vilket gör att de snabbare ger upp både i tal och skrift (Tholin, 1999). Eftersom dessa elever ofta också har dåligt självförtroende blir de mer än den genomsnittlige eleven beroende av en positiv, säker och trygg inlärningsmiljö och positiva och stödjande lärare. Studier har också visat att det finns klara samband mellan motivation, färdighet och självuppfattning (Giota, 1995, 2002; Hansen, 1990). Elever som inte presterar så bra på färdighetsprov får också lätt låg självuppfattning när det gäller de egna studieprestationerna.

Att inte nå upp till målen och/eller att inte få betyg är kanske extra tungt just i engelska då detta skolämne som vi tidigare redovisat är både populärt och enligt eleverna också ett av de allra viktigaste. Dock återfinns i NU-03-resultaten dels en grupp elever med svaga provresultat, dels elever som saknar betyg. Båda dessa gruppers resultat och attityder kommer att diskuteras här.

När vi diskuterar svaga provresultat utgår vi dels från de elever som inte fått betyg på de olika delarna i det nationella provet, dels från resultat på NU-03-proven. Resultaten i det förra visar att det är flest elever som inte får betyg på de receptiva färdigheterna läs- och hörförståelse (5,8 %). Näst svårast tycks den produktiva färdigheten skriva vara (4,7 % av eleverna får inte betyg på denna del). En procent av eleverna får inte betyg på den muntliga delen.

Vi har undersökt lite närmare de elever i NU-03-urvalet som inte fått betyg på uppsatsdelen (del C, *Writing*) i det nationella provet. Vi ser då att över hälften av dessa elever har fått betyget Godkänd på den muntliga delen i samma prov (51 %) och något färre har fått Godkänd på de receptiva färdigheterna läs- och hörförståelse (38 %). Om vi sedan jämför med dessa elevers resultat på NU-03-proven (läs- och hörförståelse) ser vi att resultaten varierar mycket. Eleverna har fått 0–10 poäng på hörförståelsen (maxpoäng 14) och 0–12 poäng på läsförståelsen (maxpoäng 12). Då denna grupp är mycket liten kan vi bara peka på tendenser. Det behövs mer omfattande analyser på individnivå för att man ska kunna uttala sig om den stora spridningen. Bland de elever som inte fått godkänt på del C har drygt hälften (57 %) presterat 0–3 poäng på läsförståelseprovet och knappt hälften (47 %) fått 0–3 poäng på hörförståelseprovet. Bland dessa elever som inte fått betyg på uppsatsen har cirka en tredjedel (30 %) slutbetyg i engelska och en femtedel (20 %) har fått betyg på de två andra delarna i det nationella provet.

I relation till de skillnader i attityder och motivation som vi tidigare refererat till kan vi se att de svagpresterande eleverna i NU-03 har en något komplex resultatbild. För en närmare diskussion hänvisas till avsnittet om Måluppfyllelse längre fram i rapporten (4.7). Vi kan dock kort konstatera att det finns en grupp (de elever som inte fått betyg på *Writing*) som framstår som en ganska aktiv grupp när det gäller fritidsaktiviteter på engelska och att detta stämmer väl med resultat i andra liknande studier (Estling Vannestål, 2002).

Om vi istället lyfter fram den grupp som inte fått slutbetyg kan vi konstatera att dessa elever inte tycks använda engelska i vardagslivet, det vill säga utanför skolan, i lika hög grad som elever med slutbetyg (4.7). Detta var också en av slutsatserna i NU-92 (Oscarson, 1993) och de stämmer vidare med resultat från NU-89, där man konstaterade att svagpresterande elever hade lägre aktivitetsgrad. Dock såg/hörde de ofta på TV och film, men utan att alltid uppfatta detta som en engelskspråkig aktivitet (Giota, 1995; Hansen, 1990).

4.6 Lärarens betydelse

Att engelsklärarna trivs med att undervisa har vi redan tidigare konstaterat, liksom att detta är mycket viktigt för arbetsklimatet i klassrummet. I detta avsnitt skall vi dock närmare granska lärarnas erfarenheter av och uppfattningar om sin arbetssituation i relation till elevernas uppfattningar om lärarens betydelse och kompetens. Vi börjar med att ge en bild av vilka det är som undervisar i engelska i grundskolan 2003.

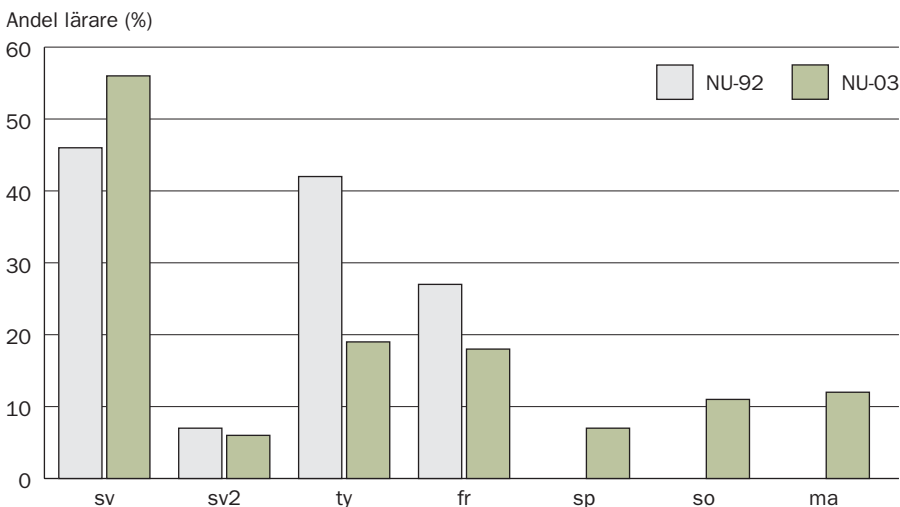
Omkring 88 procent av lärarna har lärarbehörighet, men endast 75 procent är utbildade i engelska, vilket är en betydlig skillnad från NU-92 där cirka 90 procent uppgav att de hade behörighet att undervisa i engelska.

Så gott som alla har sin huvudsakliga tjänstgöring på grundskolan år 6/7–9 och arbetar heltid. Drygt hälften av lärarna är engagerade som klassföreståndare eller mentor, men få av dem anger att de är handledare för lärarstuderande eller har skolledande uppgifter. Drygt en tredjedel av lärarna har arbetat mer än tio år vid samma skola och cirka hälften har arbetat mindre än fem år vid den aktuella skolan.

För lärare i den svenska grundskolan i dag innebär arbetet mer än undervisning. 94 procent av engelsklärarna arbetar i ett arbetslag och 80 procent i ämnesgrupp i engelska där det innebär samarbete och möten. Kommunaliseringen och decentraliseringen av skolan samt målstyrningen har gjort att många beslut som tidigare togs centralt nu tas på skolnivå och i olika lärargrupperingar på skolorna.

Intressant är att se hur engelsklärarnas ämneskombinationer har ändrats sedan 1992 (Fig. 13).

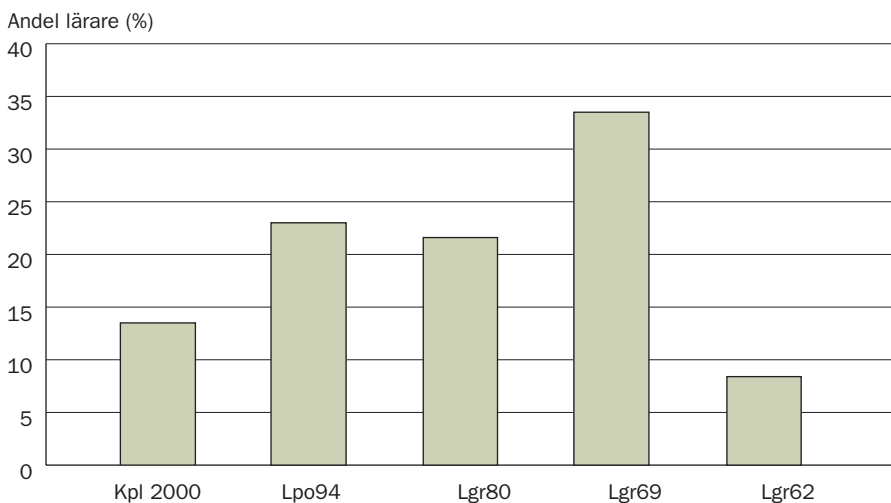
Figur 13 Övriga ämnen som engelsklärare undervisar i.



Den vanligaste kombinationen både 1992 och 2003 är i engelska och svenska (NU-92 46 % och NU-03 56 %), men i dag är det nästan lika vanligt att undervisa i olika SO-ämnen som att undervisa i moderna språk såsom tyska och franska. Värt att notera är också att det är fler lärare som undervisar i engelska och matematik (11 %) än det är som undervisar i engelska och svenska som andraspråk (6 %) eller engelska och spanska (5 %). Vi ser en förskjutning från att undervisa enbart i språk, vilket kan ha effekt på innehållet i ämnet engelska. Möjligen kan behörighet i engelska och exempelvis So-ämnen innebära att dessa lärare kan tänkas undervisa So-ämnen på engelska (Nixon, 2001).

Tidpunkten för lärarbehörighet kan ha betydelse för såväl måluppfyllelsen som kompetensbehov. Det är därför av intresse att uppmärksamma vilken läroplan som var gällande när lärarna fick sin ämnesbehörighet. Figur 14 visar på tidpunkt för lärarbehörighet hos de deltagande lärarna i förhållande till aktuell läroplan och kursplan.

Figur 14 Gällande läroplan vid tidpunkten för NU-03-lärares utbildning.



Drygt en tredjedel av de svarande fick sin behörighet vid eller efter införandet av Lpo 94 och 14 procent vid eller efter det att kursplanen reviderats år 2000 (Kursplaner 2000). Dessa lärare har alltså genomgått sin utbildning efter det att den gällande målrelaterade kursplanen trädde i kraft. Den stora majoriteten av engelsklärarna fick dock sin lärarbehörighet då det relativa betygssystemet gällde och så många som 41 procent blev behöriga under den period då Lgr 62 och Lgr 69 var gällande. Språksynen skiljer sig väsentligt i de tidigare kurspla-

nera (Lgr 62 och Lgr 69), vilket vi påpekade i det inledande bakgrundskapitlet. Det blir därför av vikt att granska i vad mån det faktum att så många lärare fått sin utbildning före den kommunikativa språksynens genombrott påverkar deras syn på lär- och undervisningsprocessen, speciellt vad gäller kommunikation, inflytande och ansvar. Det blir återigen viktigt att beakta de 12 procent av lärarna som inte har lärarutbildning och som inte formellt blivit inskolade i någon rådande språksyn.

4.5.2 Kompetensuppfattning och fortbildningsbehov

Precis som framhölls i huvudrapporten för engelska i NU-92 (Skolverket, 1993a) är det i samband med lärarbehörighet intressant att analysera lärarnas uppfattningar om kompetens och behov av fortbildning. Cirka 85 procent av lärarna anser att de har bra ämneskompetens och god kompetens i metodik och didaktik. Motsvarande gäller för förmågan att föra konstruktiva samtal med föräldrar. Ännu fler (93 %) markerar att de har tillräcklig kompetens att föra utvecklingssamtal med sina elever. De två första kompetenserna gäller det ämnesdidaktiska fältet, medan de sistnämnda räknas som allmänna lärarkompetenser. Trots detta anger nästan tre fjärdedelar av engelsklärarna att de är i behov av kompetensutveckling inom områdena *språk och litteratur* (38 %), *språkdiraktik* (39 %) och *språkinläring* (37 %). 21 procent markerar att de behöver kompetensutveckling inom området *kulturella frågor*.

Det är de behöriga lärarna som i mycket större utsträckning anser sig vara i behov av fortbildning (behöriga: 80 %; obehöriga: 19 %). Kanske är de obehöriga lärare ”i väntan på” annat arbete eller studier eller så kan de vara tvungna att fylla ut sin tjänst med timmar i engelska. Vid tillfällig undervisning känns kanske inte fortbildning lika viktig eller nödvändig. Vilken orsaken än må vara så är det bekymmersamt att det finns en tämligen stor andel lärare som inte har professionell lärarkompetens och som inte heller önskar få ta del av fortbildning för att höja sin kompetens.

Dessa resultat skall ses i belysning av det fortbildningsbehov som engelsklärarna redovisade i NU-92. Någon detaljerad jämförelse är svår att göra då inte exakt samma frågor har kunnat ställas.

Lärarna i NU-92 fick ange fortbildningsbehov inom nio centrala kompetensområden (med ”ja”, ”tveksamt” eller ”nej”). Högsta prioritering (60–75 %) fick då *Fakta om engelskspråkiga länder*, följt av *Metodik*, *Tala engelska* och *Kunskap om hur språkinläring går till*. Det påpekades då att det förmodligen förelåg en brist i grundutbildningen vad gäller kunskap om engelskspråkiga länder, vilket kunde föranleda den prioriteringen på s.k. realia (*Fakta om engelskspråkiga länder*). De lägre siffrorna för behovet av kompetensutveckling i NU-03 kan delvis bero på frågekonstruktionen där först huvudfrågan *Har du*

för närvarande behov av kompetensutveckling i engelska? ställs och lärarna därefter ombeds att markera inom vilka av fyra angivna områdena *språk och litteratur, språkdidaktik, språkinläring* samt *kulturella frågor* de anser sig ha behov av fortbildning. En positiv tolkning av resultaten skulle kunna innebära dels att dagens lärarutbildning i högre grad fokuserar såväl litterära och kulturella områden som språkinlärningsfrågor, dels att många lärare har erhållit fortbildningen inom dessa områden under de senaste tio åren. Dock vet vi att många skolor valt att satsa mer på allmäntdidaktisk fortbildning än ämnesspecifik kompetensutveckling. En annan förklaring kan vara att ämneslärarna själva fortbildat sig inom dessa områden, då de så starkt fokuseras i kursplanen för engelska. Någon direkt fråga om hur lärarna själva underhåller sin färdighet och kompetens i engelska finns inte i NU-03. Det kan därför finnas anledning att granska lärarnas bedömning av vilka möjligheter de har att påverka innehållet i kompetensutvecklingen.

Drygt 60 procent av engelsklärarna menar att de kan påverka innehållet i den egna kompetensutvecklingen, medan motsvarande siffror för ämnesgruppens påverkan (40 %) tyder på att de inte haft lika stora möjligheter att styra utvecklingen i den riktning de önskat. En slutsats som vi kan dra är att det finns en diskrepans mellan hur kompetenta lärare upplever sig vara och behovet av kompetensutveckling samt i hur hög grad de känner att de kan påverka innehållet i kompetensutvecklingen.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att enkätsvaren från både lärare och elever förmedlar en positiv bild av engelskundervisningen i stort. De flesta elever till exempel är nöjda med sina lärare och tycker att de undervisar ”bra” eller ”mycket bra” (drygt 80 %) och att de är engagerade och skapar intresse för engelska (70 %), vilket kan vara ett mått på god kompetens hos lärarna. Dessa resultat stämmer väl med resultaten i exempelvis *Engelska i åtta europeiska länder* (Skolverket, 2004) där lärarna tror att eleverna i mycket stor utsträckning uppskattar deras arbete (95 %).

4.7 Frågor om måluppfyllelse

Frågor om måluppfyllelse är förstås det mest centrala i en nationell utvärdering som denna (NU-03). Aktuella frågeställningar gäller dels lärares attityder till och arbete med de nationella och lokala målen, dels elevernas kännedom om och upplevelser av delaktighet i förhållande till uppnådda kunskaper och färdigheter. I detta avsnitt kommer vi därför att fokusera måluppfyllelsen som den kan avläsas i dels enkätsvar (inflytande, ansvar och språklig medvetenhet), dels provresultat (läsförståelse, hörförståelse och förmågan att skriva). Vi inleder med att undersöka åsikter om styrdokumentens betydelse.

Måluppfyllelsen och lärarnas attityder till de officiella och lokala målen är viktiga. I fråga 12 i den ämnesspecifika enkäten tillfrågas lärarna om vilken betydelse styrdokumentet har på såväl nationell som lokal nivå. Lpo 94 och Kursplaner 2000 för språk lyfter fram vikten av att vilja och våga använda språk, men också vikten av elevernas inflytande över och delaktighet i den egna läroprocessen, liksom ansvaret för det egna lärandet. I båda lärarenkäterna ställs frågor i relation till dessa områden. Lärarna hade bland annat att ta ställning till hur väl följande påståenden stämde med hur de arbetade med eleverna i engelska:

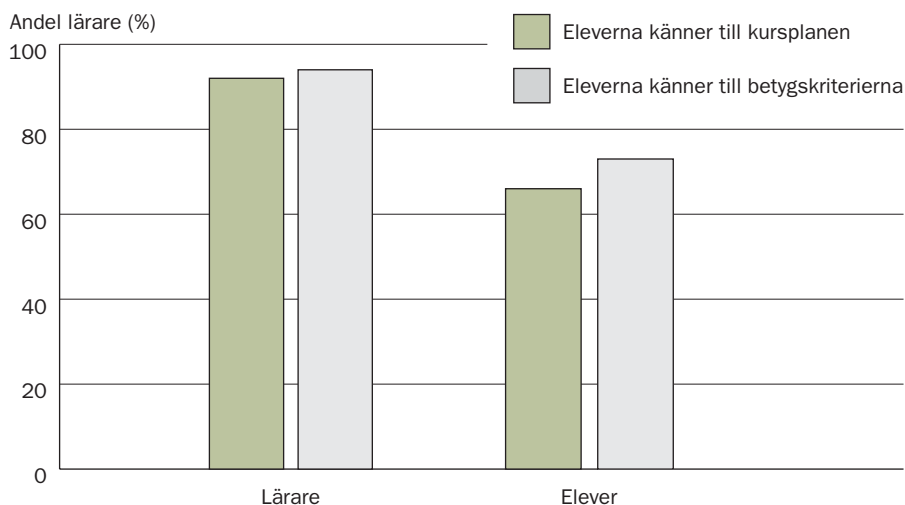
- *Jag talar om för eleverna vad som är bestämt i engelskans kursplan att de ska lära sig*
- *Jag talar om för eleverna vad de ska klara av för att få olika betyg i engelska*

Eleverna tog ställning till motsvarande påståenden om målen i ämnet engelska:

- *Vi elever får veta vad som är bestämt i kursplanen för engelska att vi ska lära oss*
- *Vi elever får tydligt reda på vad vi ska klara för att få olika betyg i engelska*

Figur 15 sammanfattar lärarsvaren och elevsvaren (stämmer "ganska" eller "mycket" bra) på ovanstående påståenden.

Figur 15 Kännedom om kursplaner och betygsriterier enligt lärare och elever.



Lärarna anser generellt att de nationella målen är viktigare än de lokala. Omkring 90 procent av engelsklärarna anger att läroplanens och kursplanens mål har "ganska stor" eller "mycket stor" betydelse för deras undervisning. Detta stämmer väl överens med svarsfrekvensen på fråga 5d *Jag talar om för eleverna*

vad som är bestämt i engelskans kursplan att de skall lära sig, där 87 procent av lärarna anger att detta stämmer ”ganska bra” eller ”mycket bra”. Eleverna håller inte med om detta i lika hög grad. 66 procent anser att de får veta vad kursplanerna innehåller och innebär. De nationella betygskriterierna uppges också som viktiga för de deltagande lärarna (82 %) och i stort sett alla (93 %) engelsklärare anger att de talar om för eleverna vad de skall klara för att få olika betyg i engelska. Dessa siffror kan jämföras med elevernas uppfattningar i frågorna. Två tredjedelar uppger att de tydligt fått reda på vad som förväntas av dem och vad som krävs för olika betyg i engelska.

I NU-92 ställdes specifika frågor i relation till kursplanen för engelska, vilket inte gjorts i NU-03. Det blir därför svårt att göra jämförelser (och kursplanerna är ju i vilket fall som helst olika). Möjligtvis kan man se en motsvarande tendens i frågan om betydelsen av de nationella proven och de dåvarande standardproven som hjälp för betygssättningen. Dock måste man vara försiktig med jämförelser och slutsatser vad gäller attityder och åsikter kring styrdokumentet, då de bygger på delvis olika kunskapsyn i läroplaner och kursplaner och helt olika betygssystem.

Vi har i den tidigare resultatredovisningen kommenterat områdena generellt för hela gruppen och kunde då konstatera att de flesta elever i NU-03-utvärderingen nått upp till de mål för språkfärdighet som Kursplaner 2000 föreskriver. Dock finns det en grupp som ännu inte klarat målen för kursen och därför inte fått betyg. Likaså finns det en stor grupp elever som i hör- och läsförståelsetesten i NU-03 fick 0 eller endast några få poäng. I NU-03-urvalet är det 5,2 procent av eleverna som inte uppnått målen i engelska och därför inte fått betyg. Det är denna grupp vi vill uppmärksamma först.

I tidigare nationella utvärderingar (NU-89 och NU-92) har ”svaga” elever i engelska i åk 5 (Hansen, 1990) och i åk 9 (Oscarson, 1993) uppmärksammats. I båda studierna konstaterades att de som lyckades sämre på färdighetsproven också värderade sin egen förmåga lågt, hade dåligt självförtroende och i mindre utsträckning ansåg sig ha nytta av engelskkunskaperna för framtiden. Utmärkande var också att dessa elever markerade att de i mindre grad än genomsnittseleven lyssnade på radio, såg på TV/video eller gick på bio. Likaså läser dessa elever mer sällan böcker och tidningar på engelska. Ytterligare en studie inom NU-89 (Giota, 1995) uppmärksammar elevers motivation i relation till deras färdigheter. I studien framkommer att de elever som är omotiverade att lära sig engelska och inte ser nyttan eller nöjet med att kunna kommunicera på ett främmande språk också är de som presterar sämst på proven. I de tre studier som vi refererat till finns det en klar koppling mellan färdighet och motivation och detta samband har också uppmärksammats inom annan inlärningsforskning (se till exempel Skehan, 1989).

I vad mån stämmer resultaten från de två NU-studierna ovan med NU-03? I NU-92 definierades ”svaga” elever som de som låg på de två lägsta nivåerna i uppsatsprovet. En möjlighet är att vi också definierar vår undersökningsgrupp som de som ej uppnått målen för delprov C (skriftlig färdighet) i de nationella proven. En annan möjlighet är att djupare granska den grupp som ej fått slutbetyg i år 9. Vi väljer att uppmärksamma båda grupperna.

Vid en jämförelse mellan de elever som fått respektive inte fått betyg våren 2003 finner vi att resultaten på de olika delarna i det nationella provet skiljer sig åt. Vi sammanfattar resultaten på de olika betygsnivåerna nedan (Tabell 12).

1 = Ej uppnått målen

2 = Godkänd

3 = Väl godkänd

4 = Mycket väl godkänd

Tabell 12 Betygsgenomsnitt på delproven i det nationella ämnesprovet i engelska 2003 per slutbetygsgrupp.

Betygsgrupp	Betyg del A	Betyg del B	Betyg del C
Ej uppnått målen	1,4	1,4	1,4
Godkänd	2,1	2,3	2,0
Väl godkänd	2,9	3,1	2,8
Mycket väl godkänd	3,6	3,8	3,6

Elever utan slutbetyg har också lägre poäng på delproven i läs- och hörförståelse i NU-03-proven. Nedan ges en sammanställning över medelpoängen i relation till betyg i engelska (Tabell 13).

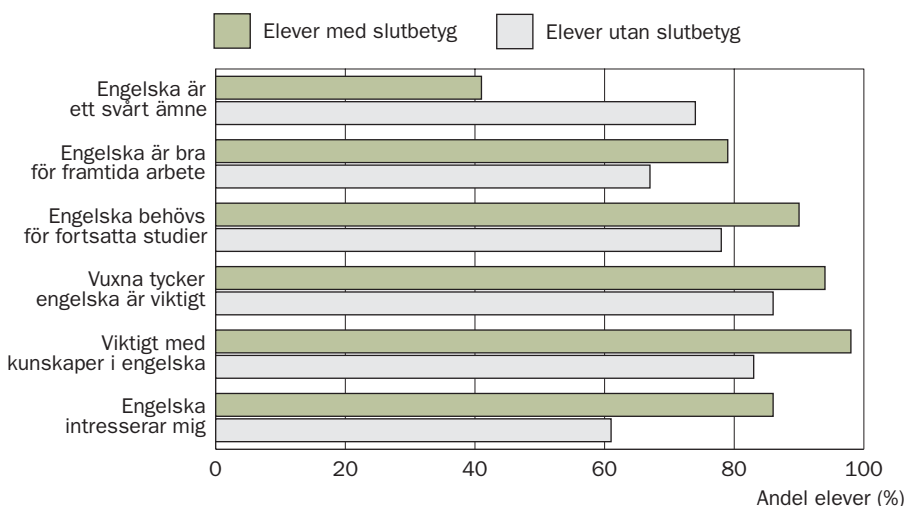
Tabell 13 Resultat på hör- och läsförståelseproven i NU-03-proven per slutbetygsgrupp (%).

Betygsgrupp	Medelpoäng hörförståelse	Medelpoäng läsförståelse
Ej fått slutbetyg	2,7	1,3
Godkänd	5,8	4,1
Väl godkänd	8,3	7,7
Mycket väl godkänd	9,6	9,1

Det är som framgår av tabellerna en mycket tydlig skillnad i uppnådda resultat mellan elever som inte fått slutbetyg och övriga. Det är också en klar skillnad mellan elevgrupper som *har* fått slutbetyg; ju högre slutbetyg, desto bättre resultat på NU-03-proven.

När vi jämför de båda grupperna ser vi att det finns skillnader i attityder, självbedömning och erfarenheter – precis som i till exempel de två nationella utvärderingarna NU-89 och NU-92. Gruppen som ej fått slutbetyg markerar 10–20 procentenheter lägre än hela gruppen vad gäller intresse för engelska och värderingen av engelska utanför skolan och för framtiden. Motivationen att lära engelska är mindre hos dessa elever. Figur 16 åskådliggör några viktiga attitydskillnader mellan de båda grupperna.

Figur 16 Skillnader i attityder mellan elever som har respektive inte har fått slutbetyg i år 9 (N=343 utan slutbetyg, N=6,263 med slutbetyg).



Intressant är också att notera att elever utan slutbetyg upplever att de i högre grad än de övriga kan påverka innehållet i engelska (56 %; hela NU-03-gruppen, 44 %). När det gäller påverkan på arbetssätt och hur länge de skall arbeta med olika moment är det ingen större skillnad. Att eleverna markerar att de har inflytande över vissa delar av undervisningen men inte andra är svårt att förklara, men en möjlig förklaring kan ligga i skillnader i klasstorlek. Elever som inte fått betyg markerar att de i större utsträckning går i grupper med färre elever (Tabell 14).

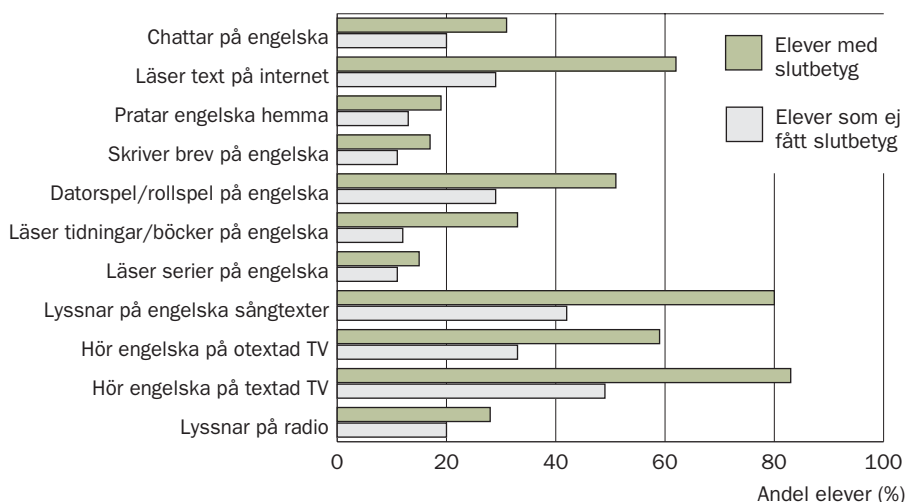
Tabell 14 Antal elever i undervisningsgruppen i engelska i relation till betyg (%).

Klasstorlek	Ej fått betyg	Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
"Bara jag"	5	2	1	1
2-3	8	3	2	1
Ca 5	15	4	1	1
Ca 10	10	7	2	1
Ca 15	15	16	14	12
Ca 20	16	34	41	39
Ca 25	20	26	29	32
Ca 30	7	6	10	12
Ca 35 eller fler	4	1	1	0

Vi uppmärksammade tidigare att NU-03-eleverna hade gott självförtroende och vågade kommunicera på engelska i skilda praktiska sammanhang. Det är därför av intresse att se om de elever som inte klarat av att nå upp till kursplanens mål för engelska, där ju kommunikation står i fokus, skiljer sig inom just dessa områden.

Vi ser när det gäller praktiska språksituationer för dem som inte fått betyg att de bedömer att de inte klarar av praktiska språksituationer i lika stor omfattning som de som fått betyg. Det finns också stora skillnader i hur hög grad dessa elever använder engelska utanför skolan (Fig. 17).

Figur 17 Engelska fritidsaktiviteter – en jämförelse mellan elever som inte fått respektive fått slutbetyg i engelska.



Som framgår av Figur 17 är skillnaderna mellan elever som fått och elever som inte fått slutbetyg dramatiska. Elever utan slutbetyg engagerar sig avsevärt mindre i fritidsaktiviteter där engelska kommer till användning. Allra störst är skillnaden i aktiviteter som innebär textläsning. Det är till exempel nästan tre gånger vanligare att elever med slutbetyg läser tidningar och böcker på engelska.

Om vi, i likhet med NU-92, väljer godkänt resultat på uppsatsprovet (det vill säga i vårt fall godkänt på delprov C i det nationella provet) som indelningsgrund ser vi att den gruppen skiljer sig åt från den grupp som inte fått betyg. En sådan indelning gör det också möjligt att lättare jämföra med de tidigare nationella utvärderingarna (NU-89 och NU-92).

Gruppen som inte fått godkänt på uppsatsprovet är något mindre än den grupp som inte fått slutbetyg (motsvarande 4,8 % av samtliga). I NU-92 konstaterades att de elever som inte klarade kraven för godkänt på den skriftliga fria uppgiften också hade svårt att nå upp till målen för de receptiva färdigheterna (hör- och läsförståelse). Detta stämmer för eleverna i NU-03 också. I tabell 15 visar vi skillnader i provresultat på hela NU-03-urvalet och de elever som inte fått godkänt på den fria skriftliga uppgiften.

Tabell 15 Resultat på receptiva delprov i nationella provet i engelska 2003 och NU-03 för elever med och utan betyg på NP, delprov C (*Writing*).

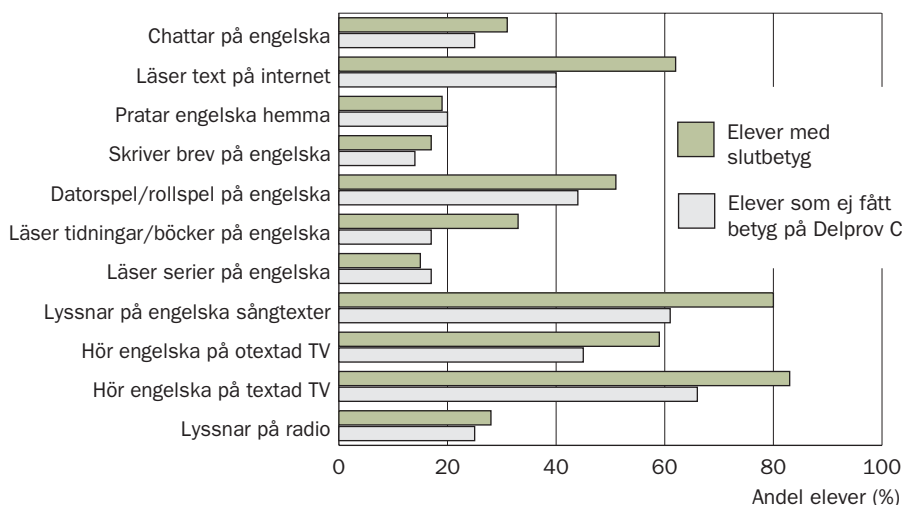
Prov	Elever som ej fått betyg (del C)	Elever som fått betyg (del C)	Hela NU-03-urvalet (del C)
NP (hf+lf)	32,2	66,8	64,9
NU-03 (hf+lf)	10,7	24,1	23,8
Beans (hf)	4,9	8,4	8,4
Pete and Karim (lf)	9,7	16,9	16,6

Tabell 15 visar att eleverna är lågpresterande inte bara när det gäller att skriftligt producera en text på engelska, utan att de också har svårt att läsa och förstå engelsk text samt höra och förstå engelska. I denna grupp är det en ojämn könsfördelning (63 % pojkar och 37 % flickor). Detta motsvarar i stort sett den fördelning som gällde i NU-92.

Vad som är verkligt intressant med den grupp elever som inte fått betyg på delprov C (*Writing*) är att den inte, till skillnad från den ”svaga” gruppen i NU-92, skiljer sig nämnvärt från hela NU-03-urvalet i uppfattningen av den egna förmågan och bedömningen av hur de klarar sig i praktiska språksituationer. Dessa elever är också enligt vad de framhåller i enkätsvar mer aktiva än

gruppen som inte fått slutbetyg vid utgången av år 9 och använder engelska mer på sin fritid (se Figur 18).

Figur 18 Engelska fritidsaktiviteter – en jämförelse mellan elever som inte fått betyg på delprovet *Writing* respektive elever som fått slutbetyg i engelska.



Detta är en nästan lika aktiv elevgrupp som hela NU-03-urvalet och de använder engelska utanför skolan i hög grad, men trots det når de inte upp till goda resultat på en eller flera delar på det nationella provet. De presterar också mycket sämre på NU-03-proven.

Vi kan se att beskrivningen av den ”svaga gruppen” i NU-92 inte helt stämmer med de grupper som i den nationella utvärderingen 2003 kan betecknas som ”ej uppnått målen för engelska” (inte fått slutbetyg). De elever som inte fått betyg i engelska påminner om de ”svaga” eleverna i NU-92 i fråga om självkänsla och inte minst i fråga om aktiviteter där engelska används utanför skolan: de läser, skriver, lyssnar och talar avsevärt mindre engelska. De använder inte heller datorer i lika hög grad vilket innebär att de inte chattar, spelar spel eller använder Internet lika mycket som slutsbetygsgruppen. Den här lågpresterande gruppen får heller inte lika mycket hjälp hemifrån. Detta är kanske en anledning till att gruppen elever som ej fått betyg och de som har fått betyget Godkänd i engelska upplever att de i högre grad ”lärt sig engelska mest i skolan” jämfört med elever som fått betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd. De senare anser att de lärt sig lika mycket vid sidan av skolarbetet. Dessa resultat stämmer väl med resultaten i *Engelska i åtta europeiska länder* (2004) där elever med goda färdighetsresultat och högre betyg marke-

rade skolans roll som mindre viktig, och medias som mer viktig, jämfört med elever med sämre resultat.

Den grupp som inte har fått godkänt på den fria skriftliga uppsatsen i det nationella provet 2003 visar stora likheter med den ”svaga” gruppen i NU-92 såtillvida att de har sämre resultat på de olika färdighetsproven. För övrigt skiljer sig inte denna grupp från hela NU-03-urvalet vare sig i attityder till engelska eller till viljan att använda språket.

En annan tänkbar orsak kan vara att de elever som inte fått betyg oftare är frånvarande från engelsklektionerna (43 % till skillnad från hela NU-03-gruppens 9 %). Hög frånvaro innebär att eleverna inte rimligen kan ha haft möjlighet att uppnå de mer allmänna mål i Kursplaner 2000 som avser ansvar och självständighet. Inte heller har de, i den utsträckning det skulle ha behövts, kunnat visa sina färdigheter i kommunikation och interaktion på språket.

**5.
Sammanfattning
av resultaten
och diskussion**

5. Sammanfattning av resultaten och diskussion

Viktiga mål för rapporten i engelska inom den nationella utvärderingen 2003 har varit att beskriva dels år 9-elevers färdigheter i engelska i förhållande till resultaten i den nationella utvärderingen 1992, dels att granska i vad mån undervisning och lärande styrs av den gällande kursplanen för språk, Kursplaner 2000. Andra viktiga mål har varit att visa på elevers och lärares uppfattningar om och attityder till engelska och engelskundervisningen samt att beskriva engelsklärares utbildning och kompetensbehov.

Att jämföra resultat över tid är svårt, både vad gäller upprepad prövning av färdigheter och mätning av attityder och beskrivning av erfarenheter. Även om prov och frågor är konstanta, vilket är fallet i vissa delar av de nationella utvärderingar som jämförs, skall dessa ställas mot förändringar både i samhället och i den skolutveckling som skett under de tio år som ligger mellan de två aktuella utvärderingarna (NU-92 och NU-03). Som vi tidigare påpekat har eleverna studerat och lärarna undervisat utifrån olika läro- och kursplaner: i NU-92 gällde Lgr 80 och i NU-03 Kursplaner 2000. Resultaten måste därför tolkas i ljuset av förändringar som dessa innebar. De skillnader och likheter som föreligger i resultaten visar på tendenser som är värda att uppmärksamma och som kan komma att bilda utgångspunkt för vidare analyser och undersökningar. (Det är också vår förhoppning att resultaten kommer att uppmärksammas och diskuteras bland engelsklärare på skolorna och att elever också blir delaktiga i de resultat som berör dem).

I det här avsnittet sammanfattas och diskuteras några viktiga preliminära resultat. Enkätmaterial och provmaterial har i NU-03 varit mycket omfattande vilket inneburit att vi än så länge bara kunnat analysera en del av det. Ytterligare fördjupade analyser är nödvändiga om man skall göra rättvisa åt hela materialet.

För enkelhetens skull behandlas resultaten i sju centrala teman som utgjorde dispositionen för vår resultatredovisning.

5.1 Attityder till ämnet

Det finns hos eleverna i NU-03 ett mycket starkt intresse för och motivation till att lära sig engelska samtidigt som det hos engelsklärarna finns ett motsvarande stort intresse för att undervisa. Att skapa ett öppet och kreativt klassrumsklimat är oerhört viktigt för att uppnå målen för engelska, som bygger på en *kommunikativ språksyn* där aktivt lärande står i centrum. Vi menar att resultaten visar på att lärarna tillsammans med sina elever har lyckats att skapa denna goda språkmiljö.

Engelska är ett ämne som värderas högt av såväl elever som föräldrar (85 %) och eleverna anger i högre grad pragmatiska än personlig skäl till att engelska är ett viktigt skolämne – det är viktigt för såväl framtida studier som arbete. Detta stämmer väl överens med motsvarande tidigare studier (Giota, 1995; Oscarson, 1995). Vad som är bra med engelska, enligt elevernas svar på en öppen fråga, är att engelska är ett världsspråk och att de genom att lära sig detta världsspråk får möjlighet att kommunicera med omvärlden. Resultaten stämmer överens med erfarenheter från den internationella studien *Engelska i åtta europeiska länder* (2004). Det känns extra viktigt att notera att dessa siffror är mycket höga också internationellt sett.

De flesta elever uttrycker ett gott självförtroende i sin användning av engelska och 80–90 procent bedömer att de kan klara av att kommunicera i en mångfald praktiska språksituationer. Ett område där vi ser tydliga positiva skillnader är i vad som skulle kunna betecknas som fritidse Engelska. Många resultat tyder på att eleverna aktivt använder engelska utanför skolan. De chattar och skriver brev på engelska, de surfar på Internet, de spelar interaktiva spel för att nämna några områden. Fler ungdomar i dag än för tio år sedan anser sig också klara av att läsa en bok eller förstå bruksanvisningar på engelska. Även här stämmer resultatet väl överens med *Engelska i åtta europeiska länder* (2004) där eleverna i motsvarande hög grad bedömer att de klarar av att använda engelska kommunikativt.

I NU-92 var en av slutsatserna att det behövdes stödåtgärder för att särskilt de svagpresterande eleverna skulle känna en större trygghet i att använda språket. Resultaten i NU-03 pekar mot att eleverna 2003 känner en tämligen stor trygghet och vill och vågar använda engelska för att kommunicera både i och utanför skolan. Vi kan därmed säga att flera av målen i kursplanen för engelska i den obligatoriska skolan är uppfyllda. Slutsatsen styrks också av resultat från tidigare studier, exempelvis US-98, där den kommunikativa förmågan granskats och man funnit att den svarade mot kursplanernas mål (Skolverket, 1999). Också i Skolverkets rapport *Attityder till skolan* (2001b) visar resultaten att både lärare och elever upplever att det är en god positiv inlärningsatmosfär i skolan och att fler elever idag känner trygghet. Sammantaget tyder resultaten på att eleverna i dag känner större trygghet rent allmänt, vilket också har en positiv inverkan på användningen av engelska som kommunikationsmedel.

5.2 Elevinflytande i lär- och undervisningsprocesser

Kursplaner 2000 i språk betonar elevens inflytande över och ansvar för sin egen språkinläring. Det är därför viktigt i en nationell utvärdering att granska i vad mån dessa mål uppfylls. Både elever och lärare har ställts inför ett antal

frågor som berör inflytande och ansvar. Liksom i NU-92 visar elever och lärare på en god samsyn i dessa, men det förekommer också diskrepanser där olika tolkningar är möjliga.

Knappt hälften av eleverna och lärarna menar att de planerar undervisningen tillsammans och knappt 20 procent uppger att eleverna kan påverka proven. När det gäller inflytande och påverkan på innehåll, arbetssätt och tidsplanering upplever elever och lärare det olika. Lärarna uppger i större utsträckning (en skillnad på 15–20 %) att eleverna är med och påverkar dessa områden. Detta upplever inte eleverna och det är därför svårt att veta hur det förhåller sig i praktiken. Vad som tydligt framgår är dock att elever och lärare ger helt olika bilder av förmågan att klara av att ta ansvar. Lärarna anser i mycket hög grad att eleverna inte klarar av att ta ansvar, medan eleverna menar att de klarar av detta väl. I denna första analys kan vi bara notera att då elevinflytande och ansvar är mycket centrala delar i våra styrdokument är det av vikt att ytterligare uppmärksamma och fördjupa analysen av denna skillnad i uppfattningar mellan elever och lärare.

Resultaten ovan är inte unika för NU-03-utvärderingen. I tidigare undersökningar (Skolverket, 2001b) framkommer att det är just när det gäller prov och innehåll som elever i grundskolan generellt har en önskan att i högre grad kunna påverka och utöva inflytande. Det tycks alltså finnas en diskrepans mellan å sidan viljan till och tron på förmågan att ha inflytande och de motsvarande praktiska möjligheterna.

I en studie inom Skolverkets nationella kvalitetsgranskning 2001–2002 (Skolverket, 2003b) undersöks bland annat elevernas och lärarnas kapacitetsupplevelser vad gäller ansvar och inflytande. Där framkommer att cirka 50 procent av eleverna i år 9 anser att de är bra på att planera inom olika områden, exempelvis tidsplanera för olika aktiviteter. I samma rapport framkommer att lärarna till 70 procent anser att de är bra på att ”få eleverna att ta ansvar”.

5.3 Färdigheter och självbedömning

De färdigheter som främst fokuserats i NU-03 är de receptiva färdigheterna lyssna och förstå och läsa och förstå samt den produktiva förmågan att skriva. Förmågan att tala har inte prövats inom NU-03, men resultat har insamlats från det nationella ämnesprovet i engelska för år 9 2003 tillsammans med resultat för alla de olika delproven för att kunna göra jämförelser av vikt för vår utvärdering.

Hör- och läsförståelseproven i NU-03 är en så kallad *repeat*, det vill säga samma prov gavs i NU-92 vilket möjliggör jämförelse över tid. Resultaten visar att eleverna i dag är minst lika bra när det gäller hörförståelse som eleverna

var 1992. När det gäller läsförståelse har NU-03-eleverna sämre resultat än eleverna i NU-92. Detta är mycket förvånande med tanke på den ökning som eleverna själva uppgett när det gäller att läsa, både skönlitterär text och sakprosa. Med tanke på de rika möjligheter som eleverna har i dag att lyssna på engelska är resultaten något överraskande. Vi hade nog väntat oss ännu bättre resultat i frågan om hörförståelsen, speciellt som eleverna själva i enkäterna säger att de har god kapacitet och förstår engelska bra eller mycket bra i olika situationer. Det är också anmärkningsvärt då eleverna rent generellt klarat de receptiva färdighetsproven på det nationella ämnesprovet väl och att de har tämligen höga betyg i engelska. Orsaken till att de ändå inte fått bättre resultat än NU-92-eleverna kan vara många och vi kommer att diskutera dessa också nedan i relation till både hör- och läsförståelseproven. Resultaten skiljer sig också från de resultat som redovisats i den tidigare nämnda internationella studien *Engelska i åtta europeiska länder* (2004). Resultaten där visar på förbättrade färdigheter i både hör- och läsförståelse.

Vi kan se några möjliga förklaringar till det något sämre resultatet på läsförståelsen i NU-03. Vi vet genom enkätsvaren från den särskilda enkäten till samordnare på skolorna att eleverna var ”provtrötta”. Dessutom kan det vara så att eleverna upplevde provet som ”gammaldags” och oviktigt (jämfört med det nyare och betygsviktiga nationella ämnesprovet som låg i nära anslutning). En annan orsak kan vara att eleverna idag är mer vana och har tränats i att läsa mer holistiskt och övergripande. Frågorna till läsförståelsen var i många fall detaljfrågor som kräver mer lokaliseringsläsning. Vid en fördjupad analys är det möjligt att granska i vad mån de felaktiga svaren var fel därför att eleverna tolkat och dragit slutsatser snarare än ”hittat” rätt.

En preliminär analys av elevernas skriftliga färdighet visar att de allra flesta elever klarar av att uttrycka sig engagerat på engelska och med ett språk som är enkelt men funktionellt. Uppsatsämnena var av sådan karaktär att de gav möjlighet till att både beskriva den personliga världen och omvärlden. Flera elever har också lyckats väl med att uttrycka och motivera sina åsikter och skriver om frågor som är innehållsligt avancerade, exempelvis politik. De flesta beskriver dock sin närmiljö och ger då samtidigt en fin inblick i ungdomars vardagsliv idag.

Språket i ett litet antal uppsatser (32 stycken) har granskats med avsikt att undersöka om eleverna klarar av ett antal förutbestämda språkliga strukturer. Grammatisk korrekthet är inget specificerat mål i Kursplaner 2000, men utifrån ett kommunikativt perspektiv är det viktigt att eleverna klarar av att uttrycka sig väl så att interaktionen inte störs. De hittills analyserade uppsatserna visar att eleverna behärskar språket ganska väl, även om grammatiska fel före-

kommer i betydande utsträckning. Andra fel som kan vara störande är felstavning (inte heller det något mål i sig). Vi har även här analyserat ett hundratal uppsatser, i enlighet med NU-92, för att undersöka i vad mån eleverna klarar av den speciella uppgiften att stava femton högre frekventa ord. Resultatet visar att lika många elever i dag som 1992 klarar av att stava orden rätt (85 %). Dock förekommer det i uppsatserna många stavfel, men i vilken utsträckning och i vad mån de ”förstör” eller stör läsningen är inte möjligt att bedöma utan mer omfattande analyser. I de uppsatser som hittills analyserats, särskilt bland de uppsatser som inte nått upp till eller precis nått upp till målet för godkänd, är felstavningarna av den karaktären att de snarare ”förstör” än stör läsningen och därmed den skriftliga kommunikationen.

Vi har sett att eleverna i de flesta fall har kunskaper som motsvarar de mål som är uppsatta för engelska år 9. Vid en jämförelse mellan självskattning av vilket betyg de är värda och det slutbetyg de fått befanns det vara en god samstämmighet (jämför 5.3.4), vilket vi tolkat som att eleverna själva är medvetna om sin egen förmåga i engelska men också att de någorlunda väl är insatta i vad som krävs för att få ett visst betyg.

5.4 Lärarens betydelse

De flesta elever är nöjda med sina lärare och tycker att de undervisar ”bra” eller ”mycket bra” (drygt 80 %) och att de är engagerade och skapar intresse för engelska (70 %), vilket kan vara ett mått på god kompetens hos lärarna. Resultaten i NU-03 visar dock att det finns många obehöriga engelsklärare och att lärarna känner ett stort behov av kompetensutveckling inom områdena språk och litteratur, språkdiraktik och språkinläring (motsvarande gällde också 1992).

Att drygt 12 procent av dem som undervisar i engelska vare sig har lärarutbildning eller ämneskompetens måste ses som oroväckande och måste självklart uppmärksammas av flera olika skäl. Dels blir osäkerheten större vad gäller dessa lärares erfarenheter och kunskap om de nationella styrmedlen, dels närmar sig engelska som främmande språk andraspråksinläring och kräver därför mycket kompetenta lärare.

Vi kan också konstatera att det inte i första hand är de *obehöriga* lärarna som anser att de behöver kompetensutbildning utan de behöriga. Detta förefaller lite paradoxalt men en möjlig förklaring är att de obehöriga har planer på en annan yrkesverksamhet och därför inte känner *lärarfortbildning* som en särskilt angelägen fråga.

Trots att 97 procent av engelsklärarna sagt att de tycker att det är roligt att undervisa i engelska uppger var fjärde att de någon gång har övervägt att byta

yrke. Vad orsakerna till detta är vet vi inte. Ur ett generellt perspektiv visar analysen dock på en övervägande positiv och stabil bild av engelsklärarnas erfarenheter av sin arbetsmiljö och sin undervisning, vilket vi inledningsvis påpekade. Den positiva bild av arbetsglädje som framträder bland engelsklärarna kan vi se i andra studier. I den nationella kvalitetsgranskningen uppger 92 procent av samtliga lärare att de känner en generell arbetsglädje och 80 procent känner arbetsglädje i relation till sitt ämne (Skolverket, 2003b).

Vad som är intressant att uppmärksamma är den ”nya” kompetens som många engelsklärare har i jämförelse med engelsklärarna 1992 – nämligen en större bredd i att undervisa i andra ämnen än språkämnen. Dagens engelsklärare är i många fall också So-lärare och lärare i matematik. Vad denna variation i undervisningsämne innebär i det reella arbetet är svårt att säga någonting om här.

5.5 Måluppfyllelse

Vi har i resultatsammanfattningen redan anknutit till måluppfyllelsen vad gäller inflytande, ansvar och språkfärdigheter. Här vill vi närmare kommentera två områden i relation till måluppfyllelse: (1) lärares och elevers attityder till och arbete med de nationella och lokala målen och (2) elever som av olika anledningar inte når upp till målen för engelska och därmed inte får betyg.

Två tredjedelar av eleverna uppger att de känner till kursplaner och betygskriterier och enligt nästan 90 procent av lärarna talar de om vad som är bestämt i engelskans kursplan och betygskriterier och vad som krävs för att uppnå olika betyg. Resultaten tyder på att lärarna anser att de olika styrdokumenterna är mycket viktiga och att de praktiskt används som måldokument i undervisningen. Eleverna tycks inte i samma omfattning vara medvetna om detta (70 %). Siffrorna visar ändå tydligt att i de flesta engelsklassrum är kursplanen utgångspunkt för undervisningen, däremot är det osäkert i vad mån och i vilken utsträckning eleverna är med och planerar, genomför och utvärderar undervisningen.

Vi har konstaterat att det stora flertalet elever uppnår målen för engelska och använder engelska aktivt både i och utanför skolan, men det är viktigt att inte glömma att det också finns en grupp elever som inte tycks uppnå målen. I våra resultat utkristalliserar sig två grupper av sådana elever. Den ena är elever som inte fått slutbetyg i engelska. Den andra är elever som presterat mycket svagt på färdighetsproven, men som får betyg ändå.

Den grupp som inte fått betyg kännetecknas i enkätsvaren av att de har dålig självkänsla och att de på sin fritid inte använder engelska i lika stor utsträckning; de chattar inte, använder inte Internet eller spelar inte spel lika

mycket som genomsnittet elever i NU-03. Likaså talar, skriver, läser och hör de engelska mindre. Engelska tycks helt enkelt ha en mer undanskymd plats i dessa elevers vardag. Om det är självvalt eller inte är inte möjligt att uttala sig om utan att mer i detalj granska både enkätsvar och skriftliga provresultat. En tänkbar förklaring till att dessa elever inte får betyg kan vara att de (som de själva uppger) är borta oftare på lektionerna än NU-03-gruppen i övrigt. Detta kan göra det svårt att nå upp till flera av de mål i kursplanen som fokuserar *andra* saker än språkfärdigheter – inflytande, aktivt deltagande, ansvar för egen inläring och kulturella och interkulturella aspekter på inläringen och inlärningsstoffet.

Den grupp som fått betyg men som inte klarar färdighetsproven skiljer sig i fråga om attityder till engelska och fritidsanvändning av engelska inte särskilt mycket från de i NU-03-gruppen som fått slutbetyg. Dessa elever måste betraktas som elever som har svårare för att lära sig engelska men som kämpar på som en i gruppen. Antagligen klarar dessa elever de mål kring inflytande och ansvar som vi ovan diskuterat samt är aktiva i klassrummet, vilket möjliggör måluppfyllelse på dessa plan.

Resultaten på NU-03-proven motsäger till viss del resultaten i de nationella proven och i studien *Engelska i åtta europeiska länder* (2004) där eleverna visar goda färdigheter i läs- och hörförståelse. Vi påpekade inledningsvis att den nationella utvärderingen rent tidsmässigt låg olyckligt till, i nära anslutning till de nationella proven. Trängseln av prov tycks ha inverkat negativt på elevernas villighet att ta sig an uppgifterna. Det kan inte heller uteslutas att eleverna upplever proven som lite passé då de konstruerades under en annan kursplan, med delvis annan fokus i undervisningen. En tredje orsak kan vara att dagens elever är mer vana vid att lyssna och läsa mer holistiskt, det vill säga för att uppfatta budskapet i stort, snarare än att ”lokaliseringsslyssna” och läsa och leta efter detaljer. I NU-03-proven prövas båda sätten. I anslutning till provgivningen fick eleverna tillfälle att ange om de tyckte att uppgifterna var intressanta, viktiga och svåra, samt om de ansåg att språket var svårt. Det visade sig att två tredjedelar av eleverna uppfattade provuppgifterna, och därmed de proven, som ointressanta och inte särskilt viktiga. Hälften ansåg att frågorna var lätta och drygt 60 procent uppfattade språket som lätt. Dock kvarstår det faktum att alltför många elever inte klarat eller valt att inte svara på frågorna.

Avslutningsvis kan vi på grundval av utvärderingsresultaten konstatera att svenska elevers attityder till engelska som skolämne är mycket positiva. Resultaten visar också att eleverna i större utsträckning idag än 1992 aktivt använder engelskan som ett kommunikationsmedel både i och utanför skolan.

6. Utvecklingsmöjligheter

6. Utvecklingsmöjligheter

Det insamlade materialet i NU-03 i engelska erbjuder stora möjligheter till utvidgade och fördjupade analyser på flera olika utvärderingsområden. Vi vill avslutningsvis i vår rapport mycket kort peka på några som vi i det hittills genomförda arbetet bedömt som särskilt värdefulla att gå vidare med.

- 1 *Beskrivningar av nulägesförhållanden.* Ytterligare sådana kan göras, inte minst i ämnet engelska, där vi också kan koppla NU-specifika data till resultat i det samtidigt genomförda nationella provet i ämnet (Äp 9, engelska) vårterminen 2003 och där dessutom resultat från de två andra nationella ämnesproven (i matematik och svenska) kan användas för olika jämförelser. Också resultat från närmast förestående provomgångar bör det bli möjligt att utnyttja för sådana ändamål.
- 2 *Förklaringar av utfall.* På detta område, som alltså avser identifikation av faktorer av betydelse för olika typer av utbildningsresultat i skolan, kan en hel del göras, bland annat med hjälp av de indexvariabler som skapats med avsikt att underlätta analyserna i det föreliggande materialet.
- 3 *Elever utan slutbetyg.* Den grupp av elever som inte får betyg i engelska kan med hjälp av de data som samlats in studeras närmare på ett fruktbart sätt. Gruppen är inte så liten (ca 5 % av samtliga) och det föreligger inget enkelt samband mellan uteblivet betyg och färdighet i engelska. Våra resultat visar bland annat att elever utan betyg faktiskt kunde engelska i oväntat hög grad. Dessutom kan de ha partiella kunskaper – eller snarare partiella kunskapsluckor – som ibland tycks leda till en inte alltid lättförklarlig betygsförlust. En färdighet som vi har börjat titta på är förmågan att skriva på engelska. En fråga som kan ställas är om den kan få för stor vikt i bedömningssammanhang? En annan är frågan om vad det är som gör att vissa elever i skriftliga provsammanhang presterar sämre än de normalt gör i andra språkliga situationer och inom andra färdighetsfält (muntlig kommunikation, läsförståelse och så vidare). Ytterligare en fråga är i vilken mån den sociala kompetensen eller elevernas förmåga att anpassa sig till skolans spelregler kan ha betydelse när betygen sätts – eller inte sätts!
- 4 *Elevers självbedömning.* Mer detaljerade studier av elevers upplevelser av egen förmåga och kompetens kan genomföras på grundval av svaren på det ganska stora antalet självbedömningsuppgifter som ingår i NU-instrumenten, inte bara de som administrerades i NU-03-projektet utan också de som ingått i flera tidigare nationella utvärderingar (i stor utsträckning i samma

form som i NU-03). Till detta kan (och bör) kopplas frågeställningar som gäller elevers självuppfattning och den s.k. *self efficacy*-forskningen. Elever som har förmåga men underskattar den hamnar inte sällan i svårigheter i skolan och i arbetslivet. Studier visar bland annat att närmare 25 procent av de ”högst begåvade” visar ett sådant beteende med åtföljande upplevelser (Giota, 2002).

- 5 *Engelskans roll i framtidens skola.* Det finns ytterligare möjligheter att beskriva utvecklingstendenser med hjälp av de tidigare nationella utvärderingarna (NU92, UG95, US98) som använt flera gemensamma delar i fråga om både attityd- och färdighetsmätningar. Med tanke på den tilltagande internationaliseringen av både skolan och samhället i övrigt, liksom med tanke på engelskans alltmer dominerande roll som världsspråk, är det särskilt intressant och viktigt att följa vad som händer, eller bör hända, på det motsvarande utbildningsområdet bland de unga i vårt samhälle.

Referenser

- Assessment of Performance Unit (1985). *Foreign Language Performance in Schools: Report on the 1983 Survey of French, German and Spanish*. London: Department of Education and Science.
- Broadfoot, P. et al. (Eds.)(1993). *Policy Issues in National Assessment*. BERA Dialogues 7. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Carroll, J.B. (1975). *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Collins *Cobuild English Language Dictionary* (1995). London: Collins.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and Council of Europe.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3. From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Edelenbos, P. & Vinjé, M.P. (2000). The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education. *Language Testing* 17, 2, 144–162.
- Elley, W.B. (ed.)(1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Oxford: Pergamon (Elsevier).
- Erickson, G. (2003). *Ämnesproven skolår 9 2002*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, R. (1993). *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 92. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Estling Vannestål, M. (2002). Elever med svårigheter i engelska. I Jacobsson, C. (red.) *Vem blir godkänd i skolan?* Växjö universitet: Pedagogisk kommunikation, No.1.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. (1979). *Att värdera utbildning*. Stockholm.
- Franke-Wikberg, S. (red.) (1989). *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm: HLS Förlag.

- Giota, J. (1995). Why do all children in Swedish schools learn English as a foreign language? An analysis of an open question in the national evaluation programme of the Swedish compulsory comprehensive school. *SYSTEM: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 23, 3, 307–324.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing. Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Hansen, M. (1990). *Svaga elever i engelska. Delrapport inom den nationella utvärderingen av grundskolan, årskurs 5. Nuengelska 5*. Rapport 1990:28. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hasselgreen, A. (1996). *The EVA diagnostic testing and survey of English in the 8th grade of the Norwegian Comprehensive School 1994–95*. Bergen: Department of English, University of Bergen.
- Holec, H. (Ed.) (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.
- House, J. (2003). English as a lingua franca: a threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7/4.
- Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. New York: Prentice Hall International.
- Kucera, H. och Francis, W.N. (1967). *Computational Analysis of Present-day American English*. Providence, Rhode Island: Brown University.
- Köhlmyr, P. (2003). "To Err Is Human...". *An investigation of grammatical errors in Swedish 16-year-old learners' written production in English*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg Studies in English 83. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lewis, E.G. & Massad, C.E. (1975). *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

- Little, D. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner autonomy on teacher Autonomy. *System*, Vol. 23, No.2, s. 175–181.
- Lynch, B. (2003). *Language Assessment and Programme Evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Malmberg, P. (2001). Språksynen i dagens kursplaner. I *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber distribution.
- National Commission on Excellence in Education (1984). *A Nation at Risk: The Full Account*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, U.S. Government Printing Office.
- Nixon, (2001). Integrating the teaching of language with the teaching of content. I *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber distribution.
- Nuttall, D.L. (1994). Monitoring National Standards: United Kingdom. In T. Husén, & N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (vol. 7, pp. 3906-3912). Oxford: Pergamon.
- Oscarson, M. (1993). *Engelska i årskurs 9: Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan*. Institutionen för pedagogik., Göteborgs Universitet. Rapport nr 1993:16. (Rev. och utvidgad version av Skolverket, 1993a).
- Oscarson, M. (1995). A National Evaluation Programme in the Swedish Compulsory School: Assessment of Achievement in Foreign Languages. *SYSTEM, An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 23, 3, 295–306.
- Oscarson, M. (1997). Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency. *The Encyclopedia of Language and Education*, Vol.7 (Language Testing and Assessment). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Oscarson, Mats (1999). Estimating Language Ability by Self-Assessment – A Review of Some of the Issues. I “Papers on LANGUAGE – Learning, Teaching, Assessment. Festschrift till Torsten Lindblad“. Rapport från Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, 1999:02, s. 161–189.
- Oscarson, M. (2002). *En Steg/Framework-jämförelse*. (Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet; opublicerad rapport).

- Philipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.
- Seidlhofer, B. (2002). Habeas corpus and divide et impera. Global English and applied linguistics. I Spelman Miller, K. och Thopmson, P. (red.) *Unity and diversity in language use*. London: Continuum.
- Silvester, P. (1990) *The Assessment of Performance Unit: From Psychometric Survey to Diagnostic Analysis*. In Schreber, W.H. and Ingenkamp, K. (red.) *International Developments in Large-Scale Assessment*. Windsor: NFER-Nelson.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Arnold.
- Skolverket (1993a). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992*. ENGELSKA: Huvudrapport (Nr 16). Stockholm: Skolverket. (Förf. M. Oscarson)
- Skolverket (1993b). *Fri skriftlig produktion i engelska åk 9: fördjupad analys* (Nr 62). Stockholm: Skolverket. (Förf. J. Miliander)
- Skolverket. (1999). *Kommunikativ förmåga i främmande språk*. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98). Skolverkets rapport, dnr 95:2063. Stockholm: Liber Distribution. (Förf. M. Oscarson, J. Gustafsson, A. Franke, M. Arvidsson)
- Skolverket (2000). *Språk: Kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. Gy2000:18. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2001a). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2001b). *Attityder till skolan 2000*. Rapport Nr 01:608. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003a). *Lärarmaterial, Ämnesprov i engelska år 9, vt 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003b). *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande* (Förf. Lander, R. & Giota, J.). Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002.

Skolverket (2004). *Engelska i åtta europeiska länder*. Rapport 242, 2004. Stockholm: Fritzes. (Förf. G. Erickson)

STRIMS (1997). *Slutrapport från projektet Strategier vid inläring av moderna språk*. Uppsala: Uppsala universitet. Fortbildningsavdelningen. (Förf. P Malmberg, I Bergström, U Håkansson, U Tornberg och M Öman)

Svartvik, J. (2001). Språket i framtiden. I *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber distribution.

Tholin, J. (1992). *Att lära sig lära – engelska*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Tholin, J. (1999). "Write – but wrong". *A study of the abilities and knowledge of English among weak language learners in grade 9*. Opublicerad uppsats i engelska C (41–60 poäng), Höskolan i Borås.

Walker, D.A. (1976). *The IEA Six Subjects Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Williams, P.L. m.fl. (1995). *1994 NAEP Reading: A First Look. Findings from the National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.

**Nationell utvärdering (NU)
av ämnet engelska
i skolan**

Nationell utvärdering (NU) av ämnet engelska i skolan

Rapportering av resultat (titlar i kronologisk ordning)

Balke, G., Hellekant, J. och Nihlén, C. (1990). *Utvärdering av engelska i årskurs 5. Bakgrund till och konstruktion av materialet i engelska inom den nationella utvärderingen av grundskolan*. NU-engelska 2. Rapport 1990:02. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Balke, G. (1990). *Engelska i årskurs 5. Resultat från insamlingen inom den nationella utvärderingen av grundskolan*. NUengelska 3. Rapport 1990:04. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Balke, G. (1990). *Pojkar, flickor och engelska i årskurs 5. Delrapport inom den nationella utvärderingen av grundskolan*. NU-engelska 4. Rapport 1990:25. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Hansen, M. (1990). *Svaga elever i engelska. Delrapport inom den nationella utvärderingen av grundskolan, årskurs 5*. NU-engelska 5. Rapport 1990:28. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Balke, G. (1991). *Multilevel factor analysis of proficiency in English as a foreign language*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Chicago, Aug 2–7, 1991.

Giota, J. (1992). *Varför läser alla barn i Sverige engelska i skolan? En analys av en öppen elevfråga inom den nationella utvärderingen av grundskolan*. Specialarbete i pedagogik, 10 poäng (fördjupningskurs). Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Oscarson, M. (1993). *Engelska i årskurs 9: Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan*. Rapport 1993:16, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet (Finns också i något mindre utförlig form som Rapport nr 16 Engelska, Huvudrapport, i Skolverkets serie Den nationella utvärderingen av grundskolan, våren 1992.)

Oscarson, M. (1993). Lärarfortbildning och läroplansmål: Några resultat från den nationella utvärderingen av engelskan i åk 9. *LMS-Lingua 2/1993*, s 80–84.

Oscarson, M. (1993). Undervisning och elevaktiviteter i engelska i årskurs 9. *LMS-Lingua 4/1993*, s 179–184.

Bergström, I. (1994). *Det muntliga provet i engelska, åk 9*. Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Rapport nr 63. Stockholm: Skolverket.

Oscarson, M. (1995). A National Evaluation Programme in the Swedish Compulsory School: Assessment of Achievement in Foreign Languages. *SYSTEM, An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 23, 3, 295–306.

Giota, J. (1995). Why do all children in Swedish schools learn English as a foreign language? An analysis of an open question in the national evaluation programme of the Swedish compulsory comprehensive school. *SYSTEM, An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 23, 3, 307–324.

Miliander, J. (1995). *Fri skriftlig produktion i engelska, åk 9*. Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Rapport nr 62. Stockholm: Skolverket.

Fhyr, C., och von Grüningen, J. (1995). *Muntlig språkfärdighet i engelska. En analys av elevers kommunikativa kompetens i åk 9*. Pedagogiskt/didaktiskt examensarbete 10 p. Göteborgs Universitet, Grundskolläraryr utbildningen.

Tauchmann, R., och Selberg, K. (1996). *A study of the active vocabulary of ninth graders 1995. C-Level Research Essay*. Göteborgs Universitet, Engelska institutionen.

A study of subject-verb concord in free written compositions by students in the Swedish nine-year compulsory school. Undersökningar av elevers skriftliga produktion i NU-projektet, redovisade i form av nio D-kursuppsatser i engelska, Engelska institutionen, Göteborgs universitet. Författare: Sandra Hamrén (1995), Charlotta Ericson (1995), Martina Wyszynska-Johansson (1995), Birgitta Eliasson (1995), Maria Larsson (1995), Annelie Lindström (1996), Åsa Karlsson (1996), Tutta Turpeinen (1996), Karmen Terlevic (1996).

Dahlgren, H. och Leoj, M. (1997). *Engelska, franska och tyska. Årskurs 9*. Utvärdering av grundskolan 1995 – UG 95. Rapport nr. 121. Stockholm: Skolverket.

Larson, M. (1997). *Engelska. Årskurs 5*. Utvärdering av grundskolan 1995 – UG 95. Rapport nr. 120. Stockholm: Skolverket.

Oscarson, M. (1997). Assessment of Achievement in Foreign Languages in the Swedish Secondary School. *Moderna språk*, Vol LXXXVIII, No. 2, 143 (1994)

Oscarson, M., Gustafsson, J., Franke, A. och Arvidsson, M. (1999). *Kommunikativ förmåga i främmande språk*. Rapport från projektet Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98). Stockholm: Skolverket. (Best.nr. 99:489.)

Köhlmyr, P. (2003). *"To Err is Human": An investigation of grammatical errors in Swedish 16-year-old learners' written production in English*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Gothenburg Studies in English 83. (Doktorsavhandling)

Oscarson, M. och Apelgren, B.M. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Engelska år 9*. Stockholm: Skolverket

Bilaga 1. Elevenkät Engelska



Skolverket

Elevnummer:

Nationella utvärderingen 2003

Skolår 9

ELEVENKÄT

ENGELSKA

06

Elevenkät, engelska

Skolverket genomför denna undersökning för att vi vill göra engelskämnet bättre. Då är det viktigt att veta hur ni elever har det i ämnet, vad ni tycker om engelska och vad ni lär er i engelska.

Dina svar är mycket viktiga och kommer att få betydelse för hur undervisningen i engelska ska kunna bli bättre. Vi hoppas därför att du svarar på frågorna noga och med eftertanke.

Om du har flera lärare i ämnet ska du tänka på den lärare du har mest kontakt med.

Det är mycket viktigt att du svarar i svarsrutorna, både vid kryssvar och textsvar. Besvara samtliga frågor. Frågeformuläret kommer att läsas maskinellt. Hjälp oss därför att göra tydliga kryss. Om du vill ändra något svar, fyll då i rutan med det felaktiga svaret helt och sätt ett nytt kryss för det rätta svaret. Använd inte tipp-ex.

När du har fyllt i enkäten lägger du den i ett svarskuvert som du klistrar igen. Ingen lärare kommer att kunna se hur du svarat. På enkäten finns en sifferkod som bara är till för att vi ska kunna se att vi har fått in svar från alla elever, klasser och skolor. Efter registreringen i våra databaser bryts alla möjligheter att identifiera dig eller någon annan elev.

Frågorna har konstruerats av June Miliander, Mats Oscarson och Gudrun Erickson vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet samt Gunhild Bartholdsson, Gunnar Iselau, Sten Söderberg och Oscar Öquist på Skolverket.

Tack för din medverkan!

1. När började du med engelska i skolan? I skolår _____

2. Här kommer några frågor om ämnet engelska.

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt
a) Engelska intresserar mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jag tycker det är viktigt att ha bra kunskaper i engelska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) De vuxna jag bor tillsammans med tycker att engelska är viktigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jag arbetar med engelska bara för att klara av proven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kunskap i engelska kommer jag att behöva för att klara mina fortsatta studier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Kunskap i engelska är bra för det jag tänker arbeta med i framtiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Jag är ofta borta från engelskan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Det är för lite tid i engelska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Det är för mycket tid i engelska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Engelska är ett svårt ämne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Vad tycker du om undervisningen i engelska?

Vad är bra, vad är dåligt?

a) Det som är bra

är:.....
.....
.....

b) Det som är dåligt är:

.....
.....
.....

4. Tänk tillbaka på den undervisning i engelska som du haft de senaste 3 åren.

Hur ofta har du arbetat på de sätt som anges här?

	Varje/de flesta lektioner	Ibland	Sällan	Aldrig/mycket sällan
a) Eleverna sitter och lyssnar, läraren pratar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Läraren och eleverna diskuterar tillsammans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eleverna arbetar i grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Eleverna arbetar var för sig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Eleverna genomför större arbeten eller projekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Under hur stor del av tiden är engelska arbetspråk, dvs. att alla, både lärare och elever talar engelska?

Hela tiden	Nästan hela tiden	Ungefär hälften av tiden	Mindre än hälften av tiden	Knappt någon tid	Nästan aldrig/ aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Hur ofta händer detta på lektionerna i engelska? (Tänk på hur det är nu i nian)

	Varje lektion	Ibland	Sällan	Aldrig
a) Elever lyssnar inte när läraren pratar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Det är en trevlig, positiv stämning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Det är störande oljud och dålig ordning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Arbetet kommer igång först långt efter det att lektionen börjat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Frågor om arbetssätt och inflytande.

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt
a) Läraren tar reda på vad vi kan och inte kan i engelska när vi börjar med något nytt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Läraren planerar de olika inslagen i engelska tillsammans med oss elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Om jag har synpunkter och förslag i engelska tas de på allvar av läraren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mycket	Ganska mycket	Ganska litet	Inget alls
d) Vi elever kan påverka innehållet i ämnet engelska, dvs <u>vad</u> vi ska arbeta med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Vi elever kan påverka arbetssättet i engelska, dvs <u>hur</u> vi ska arbeta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Vi elever kan påverka <u>hur länge</u> vi ska arbeta med olika områden i engelska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Vi elever kan påverka hur proven i engelska ska se ut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Frågor om stöd och hjälp.

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt
a) Jag talar om för läraren när jag har problem i engelska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jag får den hjälp jag behöver i engelska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Läraren har tid med mig om jag undrar över något i engelska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Engelska är ett ämne där vi elever hjälper varandra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Engelska är ett ämne som jag får stöd och uppmuntran i hemifrån	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- f) Engelska är ett ämne som jag får stöd och uppmuntran i av läraren

9. Frågor om målen i ämnet engelska.

- | | Stämmer
mycket
bra | Stämmer
ganska
bra | Stämmer
ganska
dåligt | Stämmer
mycket
dåligt |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| a) Vi elever får veta vad som är bestämt i kursplanen för engelska att vi ska lära oss | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Läraren är tydlig med vad hon/han förväntar sig av oss i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Vi får tydligt reda på vad vi ska klara för att få olika betyg i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Vad tycker du om den lärare du har i engelska?

Har du flera lärare – tänk på den du har mest kontakt med.

- | | Stämmer
mycket
bra | Stämmer
ganska
bra | Stämmer
ganska
dåligt | Stämmer
mycket
dåligt |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| a) Läraren undervisar bra. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Läraren har förmåga att engagera mig och skapa intresse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Läraren tror på mig och min förmåga att lära mig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Läraren behandlar pojkar och flickor lika. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Läraren har höga förväntningar på oss. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Läraren är bra på att förklara när jag inte förstår. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Läraren är bra på att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Lärarens krav på mig är...

- ...för låga
- ...lagom
- ...för höga

12. Hur många lärare har du haft i engelska sedan du började i sjuan?

- 1 2 3 4 5 eller fler
-

13. Hur många timmar i veckan har du i genomsnitt i 9:an använt för hemarbete och läxor i engelska?

Timmar	Minuter

14. Hur tar läraren reda på vad du kan i engelska?

- | | Ofta | Ibland | Sällan | Aldrig |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Muntligt läxförhör | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Skriftligt läxförhör | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Prov | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Redovisning av grupparbete | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Redovisning av eget arbete | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Samtal i klassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Genom att se vad jag gör | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | <input type="checkbox"/> | | |

15. Hur bedömer du själv ditt arbete och dess resultat?

- | | Stämmer
mycket
bra | Stämmer
ganska
bra | Stämmer
ganska
dåligt | Stämmer
mycket
dåligt |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| a) Jag anstränger mig för att göra mitt bästa i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jag tycker att jag tar ansvar för mitt arbete i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Jag tycker att jag själv kan bedöma vad jag är bra och mindre bra på i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Jag får visa vad jag kan i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Läraren ger mig rättvisa betyg i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16. Vilket slutbetyg anser du att du har gjort dig förtjänt av i engelska?

MVG	VG	G	Inget betyg (-)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Jag får veta hur det går för mig i engelska genom:

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt
a) Samtal med läraren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Proven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Utvecklingssamtalen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Läraren och jag samtalar om hur det går för mig i engelska...

Varje vecka	<input type="checkbox"/>	
Varje månad	<input type="checkbox"/>	
En gång per termin	<input type="checkbox"/>	
En gång per läsår	<input type="checkbox"/>	
Talar inte om det alls	<input type="checkbox"/>	→Gå till fråga 20

19. Då talar vi om...

	Varje gång	Ibland	Sällan	Aldrig
a) ...vad jag är bra på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...vad jag är dålig på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...vad jag kan förbättra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...hur jag kan förbättra mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...att jag måste skärpa mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ...hur jag tycker undervisningen i engelska ska vara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Hur ofta använder du datorn i ämnet engelska i skolan?

Varje lektion	Ibland	Sällan	Aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Till vad använder du oftast datorn i ämnet engelska i skolan?.....

.....

21. Hur skulle du klara av att tala eller förstå engelska i följande situationer?

	Mycket bra	Ganska bra	Ganska dåligt	Mycket dåligt
a) Du träffar en engelsman där du bor och han frågar efter vägen till närmaste busshållplats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) En person som inte kan engelska har fått ett brev som han ber dig läsa för att sedan berätta vad det innehåller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Du hamnar på en fest med bara engelsktalande ungdomar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Du ser en engelsk film utan text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Du har fått en apparat där bruksanvisningen är skriven på engelska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Du ska läsa en bok som du gillar och den är skriven på engelska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Du tar emot ett telefonsamtal där en engelsktalande person frågar efter någon av dina föräldrar. Du skall förklara att han ska ringa senare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Du ska skriva ett brev till en engelsk brevvän. Du har lexikon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Du skall ringa till London för att kontrollera bokningen av ett hotellrum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Du kommer till England och skall bo hos en engelsk familj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Var när och hur brukar du komma i kontakt med/använda det engelska språket utöver engelsklektionerna? (Du får sätta mer än ett kryss.)

- a) hör engelska på radio
- b) hör engelska på TV, video eller bio (textad på svenska)
- c) hör engelska på TV, t.ex. någon kabelTVkanal (ej textad på svenska)
- d) lyssnar på engelska sångtexter
- e) läser serier på engelska

- f) läser tidningar eller böcker på engelska (inte läroböcker)
- g) håller på med spel på engelska (t.ex. dator eller rollspel)
- h) skriver brev på engelska
- i) pratar engelska med någon därhemma
- j) läser engelsk text på Internet
- k) chattar på engelska

23. Var tror du att du lärt dig det mesta av vad du kan i engelska?

- Allt/nästan allt genom skolarbetet
- Det mesta genom skolarbetet
- Ungefär lika mycket vid sidan av skolarbetet som genom skolarbetet
- Det mesta vid sidan av skolarbetet
- Allt/nästan allt vid sidan av skolarbetet

24. Hur många elever är ni vanligtvis i din grupp på lektionerna i engelska?

Bara jag	2-3	Ca 5	Ca 10	Ca 15	Ca 20	Ca 25	Ca 30	Ca 35 eller fler
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vi vill gärna ha dina synpunkter på frågorna!

Kryssa i det som stämmer bäst enligt din åsikt.

Frågorna var:

Lätta	Ganska lätta	Ganska svåra	Svåra
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viktiga	Ganska viktiga	Inte särskilt viktiga	Inte alls viktiga
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intressanta	Ganska intressanta	Inte särskilt intressanta	Inte alls intressanta
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frågorna hade:

Svårt språk	Ganska svårt språk	Ganska lätt språk	Enkelt språk
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du några andra åsikter om enkäten?

.....
.....
.....
.....
.....

Stort tack för ditt bidrag!

Bilaga 2. Lärarenkät Engelska



Skolverket

Lärarnummer:

Nationella utvärderingen 2003

Skolår 9

LÄRARENKÄT

ENGELSKA

23

Lärarenkät, engelska

I den här enkäten ställs frågor om hur du upplever din undervisning och arbetsituation i ämnet engelska. Dina svar är mycket viktiga och kommer att få betydelse bl.a. för hur förutsättningarna för undervisningen i engelska ska kunna bli bättre.

När det står ”eleverna” i frågan ska du tänka på de elever som du undervisar i engelska som också är med i NU-03.

Enkäten består av flera ”sidor”. Du tar dig framåt genom att klicka på knappen ”Fortsätt”. Du kan backa och ändra dina svar. Använd knappen ”Backa” nedanför frågorna. Ingen på skolan kommer att kunna se hur du svarat.

Lösenordet är till för att vi ska kunna se att vi har fått in svar från alla lärare och skolor. Efter registreringen i våra databaser bryts alla möjligheter att identifiera dig eller någon annan lärare.

Frågorna har konstruerats av June Miliander, Mats Oscarson, Gudrun Erickson, Monica Larson vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet samt Gunhild Bartholdsson, Gunnar Iselau, Sten Söderberg och Oscar Öquist på Skolverket.

Tack för din medverkan!

1. Arbetspassens längd i engelska (skolår 9):

- Kortare än 60 min dominerar
- 60 min dominerar
- Längre än 60 min dominerar

2. Finns det elever i din undervisningsgrupp som saknar fullständig studiekurs i engelska?

Ja

Nej

Om ja, antal elever _____

Vilken/vilka är orsakerna till att eleverna inte har fullständig studiekurs?

3. Vilken uppfattning har du om de elever som du undervisar i engelska?

Frågan avser skolår 9, detta läsår.

a) Tycker du att eleverna presterar bättre än vad du har förväntat dig?

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alla eller de flesta | Fler än hälften | Ungefär hälften | Färre än hälften | Ingen eller några få |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

b) Eleverna är motiverade i engelska.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alla eller de flesta | Fler än hälften | Ungefär hälften | Färre än hälften | Ingen eller några få |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

c) Finns det någon könsskillnad i elevernas intresse för engelska?

Pojkar är mer intresserade

Flickor är mer intresserade

Ingen könsskillnad

4. Vilken uppfattning har du om elevernas delaktighet och inflytande i engelska?

- | | Mycket | Ganska mycket | Ganska litet | Inget alls |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Eleverna kan påverka innehållet i engelska, dvs vad vi gör | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Eleverna kan påverka arbetssättet i engelska, dvs hur vi ska arbeta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Eleverna kan påverka hur länge vi ska arbeta med olika områden i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- d) Eleverna kan påverka hur proven i engelska ska se ut

5. Frågor om hur du arbetar med eleverna i engelska.

- | | Stämmer
mycket bra | Stämmer
ganska bra | Stämmer
ganska
dåligt | Stämmer
mycket
dåligt |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| a) Jag tar reda på vad varje elev kan och inte kan i engelska när vi börjar med något nytt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jag planerar de olika inslagen i engelska tillsammans med eleverna | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Jag har tid med varje elev om hon/han undrar över något i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Jag talar om för eleverna vad som är bestämt i engelskans kursplan att de ska lära sig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Jag talar om för eleverna vad de ska klara för att få olika betyg i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Jag är mån om att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Jag utvärderar regelbundet undervisningen tillsammans med eleverna | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Eleverna har större inflytande i engelska jämfört med andra ämnen.

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ja | Nej | Tveksam /Vet ej |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Hur ofta händer detta på lektionerna i engelska? (Tänk på hur det är nu med niorna)

- | | Varje lektion | Ibland | Sällan | Aldrig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Det är en trevlig, positiv stämning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Det är störande oljud och dålig ordning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Hur ofta händer det att ni arbetar på följande sätt i din undervisning i engelska?

- | | Varje/de flesta
lektioner | Ibland | Sällan | Aldrig/mycket
sällan |
|--|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Eleverna sitter och lyssnar, jag pratar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jag pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Jag och eleverna diskuterar gemensamt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| d) Eleverna arbetar i grupper | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Eleverna arbetar var för sig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Eleverna genomför större arbeten eller projekt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Eleverna använder dator | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Till vad använder eleverna oftast datorn i ämnet engelska i skolan?

10. Under hur stor del av tiden är arbetsspråket engelska, dvs, att alla, både lärare och elever talar engelska?

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Hela tiden | Nästan hela tiden | Ungefär hälften av tiden | Mindre än hälften av tiden | Knappt någon tid | Nästan aldrig/aldrig |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11a. Hur tycker du att det är att undervisa i engelska?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Mycket roligt | Ganska roligt | Ganska tråkigt | Mycket tråkigt |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11b. Är det enkelt eller krävande att undervisa i engelska?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Mycket enkelt | Ganska enkelt | Ganska krävande | Mycket krävande |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Vilken betydelse har följande för din undervisning i engelska?

- | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Mycket stor | Ganska stor | Ganska liten | Mycket liten | Förekommer ej |
| a) Läroplanens mål | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Kursplanens mål att sträva mot | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Kursplanens mål att uppnå | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Nationella betygsriterier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| e) Nationella ämnesprov | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Lokala kursplaner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Lokala betygskriterier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Hur uppfattar du rektors intresse för engelska?

- | | Stämmer mycket bra | Stämmer ganska bra | Stämmer ganska dåligt | Stämmer mycket dåligt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Rektor besöker och följer regelbundet undervisningen i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Rektor följer regelbundet upp och utvärderar resultaten i engelska | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Vilken tillgång till stöd av speciallärare/-pedagog har du i din undervisning i engelska?

- | Mycket god | Ganska god | Ganska dålig | Mycket dålig | Saknas |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. De lokaler jag använder för undervisning i engelska är ändamålsenliga.

- | Stämmer mycket bra | Stämmer ganska bra | Stämmer ganska dåligt | Stämmer mycket dåligt |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16. Ingår du i en ämnesgrupp i engelska?

- Ja, på denna skola → Besvara resten av frågan.
- Ja, med kollegor från andra skolor → Besvara resten av frågan.
- Nej → Gå till nästa fråga.

- | I min ämnesgrupp i engelska.. | Stämmer mycket bra | Stämmer ganska bra | Stämmer ganska dåligt | Stämmer mycket dåligt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) ..för vi ofta samtal med varandra för att fördjupa förståelsen av vårt läraruppdrag som det beskrivs i läroplan och kursplan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) ..utvärderar vi regelbundet vår verksamhet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- c) ..sker den pedagogiska planeringen av engelska inom ämnesgruppens ram
- d) ..samarbetar vi i den direkta undervisningssituationen i engelska
- e) ..informerar vi varandra om vad vi arbetar med
- f) ..kan vi i hög grad påverka innehållet i kompetensutvecklingen
- g) ..stöder vi kollegor varandra
- h) ..anses den arbetsplatsförlagda tiden viktig för samarbetet och utvecklingen i ämnesgruppen

17. Har du för närvarande behov av kompetensutveckling för din undervisning i ämnet engelska?

Ja

Nej

Om ja, inom vilket/vilka av följande områden:

språk och litteratur

språkdidaktik

språkinläring

kulturella frågor

annat, nämligen: _____

18. Uppskatta hur lång tid du använder för eget förberedelsearbete i engelska.

Du kan välja att göra uppskattningen antingen per vecka eller termin för varje delfråga.

	<i>Varje vecka</i>		<i>Varje termin</i>
	Timmar	Minuter	Timmar
a) Förberedelsearbete – Totalt			
b) Därav konstruktion av provuppgifter (t ex läxförhör, prov, uppsatsämnen)			
c) Därav konstruktion/förberedelse av andra typer av bedömningsuppgifter (t ex test av praktiska färdigheter och laborationer)			

19. Uppskatta hur lång tid du använder på eget efterarbete i engelska.

Du kan välja att göra uppskattningen antingen per vecka eller termin för varje delfråga.

	Varje vecka		Varje termin
	Timmar	Minuter	Timmar
a) Efterarbete - Totalt			
b) Därav bedömning av genomförda provuppgifter			

20. Uppskatta hur lång tid du använder för kollegialt samarbete i engelska.

Du kan välja att göra uppskattningen antingen per vecka eller termin för varje delfråga.

	Varje vecka		Varje termin
	Timmar	Minuter	Timmar
a) Kollegialt samarbete rörande ämnet- Totalt			
b) Därav samarbete med kollegor som också undervisar i engelska			
c) Därav samarbetet med kollegor som undervisar i andra ämnen			

21. Uppskatta hur lång tid du använder för kommunikation med elever/föräldrar rörande ämnet engelska.

Du kan välja att göra uppskattningen antingen per vecka eller termin för varje delfråga.

	Varje vecka		Varje termin
	Timmar	Minuter	Timmar
a) Kommunikation rörande ämnet med elever <u>utanför</u> lektionstid			
b) Kommunikation rörande ämnet med föräldrar			

Slutligen vill vi gärna ha dina synpunkter på frågorna!

Frågorna var:

Viktiga

Ganska
viktiga

Inte särskilt viktiga

Inte alls viktiga

Intressanta

Ganska
intressanta

Inte särskilt intressanta

Inte alls
intressanta

Jag saknar frågor om följande:

.....
.....
.....
.....

Övriga kommentarer:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

STORT TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Bilaga 3. Elevprov (Färdighetsprov)



Skolverket

Elevnummer:

Nationella utvärderingen 2003
Skolår 9

ELEVPROV

ENGELSKA

41

Elevprov, engelska

Hör- och läsförståelse

Skolverket genomför denna undersökning för att vi vill göra engelskämnet bättre. Då är det viktigt att veta hur ni elever har det i ämnet, vad ni tycker om engelska och vad ni lär er i engelska.

Dina svar är mycket viktiga och kommer att få betydelse för hur undervisningen i engelska ska kunna bli bättre. Vi hoppas därför att du svarar på frågorna noga och med eftertanke.

Det är mycket viktigt att du svarar i svarsrutorna, i annat fall kommer dina svar inte att kunna registreras.

När du har fyllt i provet lägger du det i ett svarskuvert som du klistrar igen. Ingen lärare kommer att kunna se hur du svarat. På provet finns en sifferkod som bara är till för att vi ska kunna se att vi har fått in svar från alla elever, klasser och skolor. Efter registreringen i våra databaser bryts alla möjligheter att identifiera dig eller någon annan elev.

Vi som har konstruerat frågorna är June Miliander, Mats Oscarson och Gudrun Erickson vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.

Tack för din medverkan!

Beans

You are going to listen to a New Zealander, Richard Corballis, who will tell you a little about his country and its history and then read a story. The story is written by the Maori writer, Patricia Grace, and it is called 'Beans'.

In New Zealand there live both European immigrants and the Maoris, the original inhabitants.

You will hear the text twice. The first time you will hear the full text. Then the text will be divided into three sections and you will get time to answer the questions in the pauses. Give your answers in English, please.



Questions:

Section I.

1. From what language does the name New Zealand come?

2. When did the first white people come to New Zealand?

3. What were the Maori wars about?

4. How large is the Maori population today?

Section II.

5. Why does he go into town?

6. What is his ride to town like?

7. When does he have to be at the clubhouse?

8. What does he do in the game?

Section III.

9. Why does he go to the dairy?

10. What feelings does he get from the stink of the pigs?

11. How does he eat the lemons?

12. Who says he is 'full of beans'?

13. What is this boy like who is 'full of beans'?

Pete and Karim

This story is written by Norma Klein. Please read the two pages and then answer the questions on the following pages. Give your answers in English, please.



Pete ("I" in the text) and Karim go to the same class and are great friends:

Now that I'm in the eighth grade my school lets us go out for lunch. Usually my best friend, Karim, and I go to the pizza place round the corner of the Bagel Shop down the block. It partly depends on whether we feel like eating with a crowd of other kids or just talking to ourselves. The pizza place is crowded, there's no way you can have a conversation about anything.

At the Bagel Shop we took our orders to a table in the back. Karim pulled some tickets out of his pocket. "I got them," he said, sort of shyly.

I took the tickets and looked at them. Four first-row seats to the Go-Go's concert at Radio City! "Fantastic!" I said. "How'd you father get them?"

"He knows someone," Karim said.

It seems like Karim's father always knows someone. He's gotten us tickets to a Knicks game, to a McEnroe-Connors final, and even to a Michael Jackson concert. He's an Arab, but last year he moved his family, which consists of him, Karim and Karim's mother, Susie, who's American, to New York City. He says you get better value for your money here. They live in the Parker Meridien Hotel because Karim's parents travel a lot and his mother isn't that big on housekeeping. To me it's a great

set-up. Not only is his mother not around most of the time to scream at him about cleaning up his room, there's even a maid service. If Karim goes out for a hamburger or something at night, they remake his bed while he's away, and sometimes even turn down the sheets and leave him some chocolates with a card saying SLEEP WELL. You have to be pretty amazingly rich to live like that day in and day out. My stepfather, Harold, says a day's rent at the Meridien is probably more than he earns a month.

"So, who do you want to go with?" I asked.

Karim looked around the Bagel Shop to make sure no one was there from our class. "Rachel."

"She's your first choice?"

"She's my only choice," Karim said.

Karim just entered the Haines School last year, so he hasn't known Rachel Ecker as long as I have. He didn't even have girls in his classes at the school he used to go to, so he's not really used to them yet. I've been at Haines since kindergarten, and I can remember all the mean things Rachel's been doing since she was five years old: making fun of people, dumping sand on top of my painting while it was still wet, doing imitations of new kids and giggling hysterically when they come into the room.

But in the last year or so Rachel has, even I have to admit that, gotten outstandingly attractive. She has shiny black hair and blue eyes and the beginning of what Harold says an A-plus supercalifragilistic-expialadocious figure. To me that doesn't make up for character, but I can see how if you hadn't known her that long, it might.

"What if she doesn't want to go?" I said. "Don't you have another choice?"

He shook his head sadly.

"Okay," I said, finishing my Coke. "I'll see what I can do."

"Do you think she'll say yea?" he asked eagerly.

"Sure," I said. I didn't want to add that Rachel might say yes just because she wanted to go to the concert, not because she especially likes Karim.

I don't know if it's because he's a foreigner or what, but Karim is actually scared of girls. He says he thinks about them a lot, but he never knows what to say to them. I don't have that problem at all. I don't see what there is to be scared about. Some girls are weird, some are nice – that's just the way God whoever set it up.

Questions:

Please answer the questions below. Give short answers in English!

1. What made it possible for Karim and Pete to have lunch out of school?

2. What places did they choose from for their lunch?

3. Why did they get away from their schoolmates on this occasion?

4. How had Karim got hold of the tickets?

5. Give two reasons why Karim's family finds it practical to live in a hotel.

6. Pete says Karim's family's way of living is a great "set-up". What does he mean?

7. What change has Pete noticed in Rachel lately?

8. Why does Pete dislike Rachel?

9. Why does Pete know so much about Rachel?

10. What worries Pete about Karim inviting Rachel to the concert?

11. What can you say about Pete's attitude to girls?

Vad tycker du om frågorna du svarat på?

Frågorna var:

Lätta

Ganska lätta

Ganska svåra

Svåra

Viktiga

Ganska viktiga

Inte särskilt viktiga

Inte alls viktiga

Intressanta

Ganska
intressanta

Inte särskilt intressanta

Inte alls
intressanta

Frågorna hade:

Svårt språk

Ganska svårt
språk

Ganska lätt
språk

Enkelt språk

Hur mycket har ni i skolan tagit upp om det som frågorna i det här provet handlar om?

Väldigt mycket

Ganska mycket

Ganska lite

Nästan inget/
Inget alls

Har du några andra åsikter om provet?

.....
.....
.....
.....

Stort tack för ditt bidrag!

I denna ämnesrapport inom ramen för Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03), redovisas en fördjupad analys av resultaten i ämnet engelska.

Rapporten är framtagen vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, som på Skolverkets uppdrag har genomfört utvärderingen av ämnet engelska. De forskare som genomfört studien svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i denna ämnesrapport.

Skolverket

www.skolverket.se