

Gymnasieskolans kursprov vt 2010

En resultatredovisning



Skolverket

ISBN: 978-91-86529-31-4

Omslagsfoto: Adam Haglund/Maskot
Grafisk produktion: AB Typoform

Gymnasieskolans kursprov vt 2010

En resultatredovisning

Innehåll

Förord 3

1. Sammanfattning 4

- 1.1 Jämförelse mellan ämnen 4
- 1.2 Engelska A och B 4
- 1.3 Matematik A, B, C och D 5
- 1.4 Svenska B och Svenska som andraspråk B 5

2. Analys av insamlade resultat 7

- 2.1 Kärnämneskurserna 7
- 2.2 Övriga kurser 14
- 2.3 Insamling och bortfall 18

3. Kursprov i engelska 20

- 3.1 Kursprovet i engelska kurs A 20
- 3.2 Kursprovet i engelska kurs B 32

4. Kursprov i matematik 43

- 4.1 Kursprovet i matematik kurs A 43
- 4.2 Kursproven i matematik i kurs B–D 55

5. Kursprov i Svenska B och Svenska som andraspråk B 65

Förord

I denna rapport redovisas resultaten på kursproven som genomfördes i den gymnasiala utbildningen vårterminen 2010. Rapportens syfte är att ge en nationell bild av resultaten. Rapporten vänder sig till lärare, skolledare, huvudmän för utbildningen samt övriga intresserade.

Resultaten bygger på en insamling från ett riksrepresentativt urval skolor. Bortfallet är relativt stort i år liksom tidigare år. Resultaten måste därför när det gäller små urvalsgrupper tolkas med försiktighet. Trots det ger materialet en översiktsbild av kunskaper hos svenska gymnasieelever.

Statistiska centralbyrån har på Skolverkets uppdrag samlat in resultaten. Resultatredovisningen har gjorts av Skolverket tillsammans med de universitetsinstitutioner som konstruerat kursproven.

Skolverket har skrivit den inledande analysen av de samlade resultaten och avsnittet om bortfallet i undersökningen.

När det gäller den närmare analysen av kursprovets resultat har varje institution som ansvarar för utvecklingen av provet skrivit ett eget avsnitt. Där har de också använt sig av inskickade elevlösningar samt synpunkter från elever och lärare som institutionens egna enkäter gett. På provinstitutionernas hemsidor finns mer information om de redovisade proven.

AnnaKarin Lindqvist och Lena Börjesson, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet ansvarar för kapitlet om proven i engelska.

Gunilla Olofsson och Samuel Sollerman, PRIM-gruppen vid Stockholms universitet, samt Anna Lind Pantzare, Helena Karlsson, Agnes Bergbom och Peder Öberg, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap vid Umeå universitet, ansvarar för kapitlet om proven i matematik.

Kristina Eriksson och Harriet Uddhammar, Institutionen för nordiska språk, FUMS, vid Uppsala universitet ansvarar för kapitlet om provet i svenska och svenska som andraspråk.

För sammanfattningen svarar Wolfgang Dietrich, Beatrice Ciolek Laerum och Roger Persson. Den inledande analysen av resultaten samt genomgången av bortfallet i insamlingen har Anna Norlin skrivit.

Stockholm i februari 2011

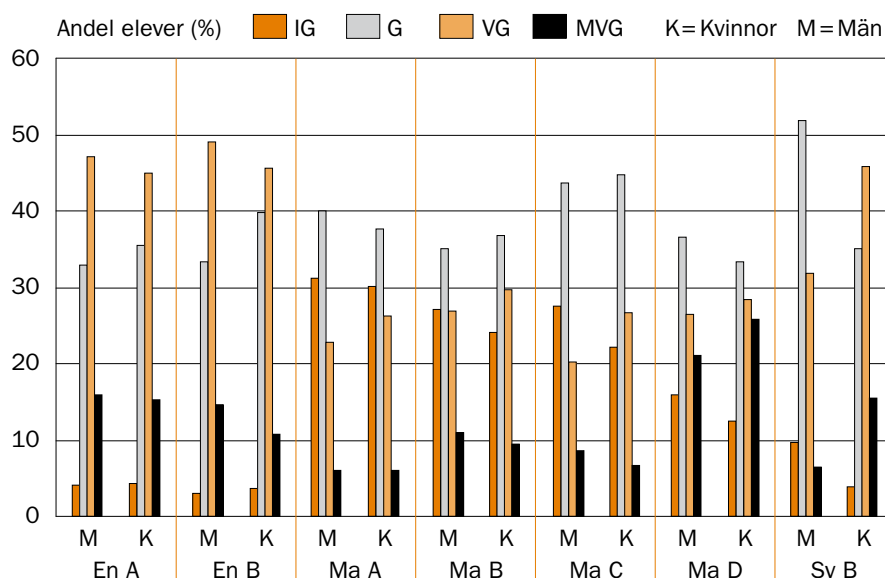
Karin Hector-Stahre
Enhetschef

1 Sammanfattning

1.1 Jämförelse mellan ämnen

Även om man inte direkt kan jämföra olika ämnens kursprov kan en del intressanta iakttagelser göras. I likhet med tidigare år hade eleverna bäst resultat på kursproven i Engelska A och Engelska B. 60 procent fick VG eller MVG. På kursproven i matematik är resultaten betydligt sämre där oroande 30 procent fick IG i Matematik A. I några prov finns tydliga skillnader mellan kvinnors och mäns provresultat. Framför allt i Svenska B/Svenska som andraspråk B men även i Matematik C och D hade männen något sämre resultat än kvinnorna.

Diagram 1 Betygsfördelningen på nationella kursprov i gymnasieskolan och komvux vårterminen 2010.



1.2 Engelska A och B

Resultaten på de båda engelskproven visar, liksom tidigare år, att eleverna i hög grad lyckas bra. Endast cirka fyra procent av eleverna som genomför proven får det sammanlagda provbetyget IG, medan cirka 60 procent får betygen VG eller MVG. Männen får något bättre provbetyg än kvinnorna; andelen IG är ungefär densamma för båda könen men en större andel manliga elever uppnår betygen VG eller MVG. Störst är skillnaden mellan könen beträffande resultaten på receptive skills (läsa och lyssna) i engelska B, men tendensen finns även i engelska A. Att pojkar har bättre resultat i receptive skills kan, enligt aktuella studier, bero på att pojkar ägnar mer tid åt engelska på fritiden och att detta ger resultat i form av ett bättre ordförråd.

Resultaten på de nationella proven i engelska stämmer väl överens med lärarnas bedömning i form av preliminära kursbetyg. Lärarna anger också i de enkäter som skickas in efter provens genomförande att provresultaten överensstämde ”mycket väl” eller ”ganska väl” med den egna bedömningen. I arbetet med att utveckla de nationella proven deltar kontinuerligt såväl verksamma lärare som elever, till exempel vid storskaliga utprovningar. Detta samarbete kan vara en av anledningarna till att en stor del av eleverna upplever proven positivt, trots den stora anspänning det innebär att genomföra dem.

1.3 Matematik A, B, C och D

Matematikens kursprov har relativt andra ämnen den största andelen elever med IG. Andelen elever med IG i provbetyg pendlar för kurserna Matematik A, B och C mellan 25 och 30 procent. På flera yrkesprogram ligger andelen IG nära 50 procent. Närapå 30 procent av lärarna anser i lärarenkäten för Matematik A att del I var för svår. Allt pekar på att det finns en oroande stor grupp elever med otillräckliga kunskaper i Matematik A. Men vi vet för lite om dessa elevers kunskapsprofil för att kunna analysera hur den ändras mellan årskurs nio och kärnämneskursen i matematik. Här krävs en nationell studie för att mera nyanserat kunna uttala sig om vilka förkunskaper eleverna besitter vid övergången till gymnasieskolan.

Den inledande analysen visar också vilken betydelse socioekonomiska faktorer har. Av elever med föräldrar som har förgymnasial utbildning som högsta utbildningsnivå är det 50 procent som har IG.

Enligt lärarenkäten för Matematik A samarbetar fler och fler lärare kring bedömning av provet. För Matematik B – D syns däremot ingen förändring i samarbetet.

På uppgiftsnivå görs vissa jämförelser med hjälp av snarlika uppgifter som givits de senaste tre åren. Inga större förändringar i resultaten för dessa uppgifter kan iakttas.

1.4 Svenska B och Svenska som andraspråk B

Av de elever som ingick i insamlingen nådde 94 procent godkänt resultat. 50 procent fick betygen VG eller MVG. Elever som läser de naturvetenskapliga utbildningarna har de högsta resultaten på provet medan elever inom utbildningarna bygg, energi och fordon har de lägsta provbetygen. Liksom tidigare år lyckades kvinnor bättre än män på provet. Skillnaden i provbetyg mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund är relativt liten i kursprovet och varierar mellan 1–6 procentenheter för de tre betygen.

Provkonstruktörerna har sammanställt resultat från ett par studier som genomförts på de elevlösningar och lärarenkäter som skickats in till provgruppen. Lärarnas reaktioner på de båda delproven har varit övervägande positiva. De förändringar som har införts i den muntliga delen ger eleverna möjlighet att variera innehåll och utformning av sina muntliga anföranden. Det blir också tydligt att gymnasieeleverna oftare använder sig av fotografier än av konstbilder i sina muntliga framställningar.

Analysen av det skriftliga delprovet visar att variation på uppgifterna är viktigt för att alla elever ska hitta ett ämne som engagerar dem. Eleverna väljer skrivuppgift utifrån ämnet som ska behandlas och inte utifrån genre eller textutbud. Bland de tre uppgifter som valts av flest elever är könsfördelningen relativt jämn medan det för övriga uppgifter blir tydligt att vissa uppgifter tilltalar ett av könen mer än det andra.

2 Analys av insamlade resultat

ENHETEN FÖR UTBILDNINGSTATISTIK, SKOLVERKET

I gymnasieskolan och komvux skriver eleverna nationella prov i kurserna Engelska A och B, Svenska B/Svenska som andraspråk B och Matematik A, B, C och D. Syftet med proven är att stödja lärarens arbete med betygssättning och att ge riktlinjer för en likvärdig bedömning av elevernas prestationer.

Här presenteras de sammanvägda provbetygen för respektive kursprov från vårterminen 2010. Kursproven i kärnämneskurserna beskrivs mer ingående än övriga kurser.

De nationella proven täcker inte samtliga mål och kriterier i kursplanen. Resultaten är ett av flera mått på måluppfyllelse i gymnasieskolan. Proven är alltså endast ett av flera underlag som läraren har att använda sig av inför betygssättningen.

Resultaten är svåra att jämföra över tid när provens innehåll varierar från år till år.

2.1 Kärnämneskurserna

Kursproven är obligatoriska för alla utbildningar i gymnasieskolan i kärnämneskurserna Engelska A, Svenska B/Svenska som andraspråk B samt Matematik A. I komvux är kursproven inte obligatoriska. Det som utmärker kärnämneskurserna är att alla elever läser dessa oavsett utbildning. Resultaten från kärnämneskurserna ger därför en bra samlad bild av kunskapsnivån för de olika utbildningarna.

2.1.1 Engelska A

I årets urval finns 13 139 elever som skrivit provet i Engelska A och fått ett provbetyg. Av dessa går 12 870 elever i gymnasieskolan och 269 elever på komvux.

Den genomsnittliga provbetygspoängen i Engelska A är 13,4.¹ Av de nationella programmen och de utbildningar som anknyter till dessa är det elever vid naturvetenskaplig utbildning som får högst provbetygspoäng, 15,9. Därefter följer utbildningarna teknik, estetik och samhällsvetenskap med provbetygspoäng 14,6 respektive 14,4 och 14,3. Av yrkesförberedande² utbildningar har elever vid elutbildning högst provbetygspoäng, 13,2.

1 För att få fram en betygspoäng multipliceras varje betygssteg med en vikt där IG=0, G=10, VG=15, och MVG=20. Ett genomsnitt räknas fram genom att dividera alla elevers viktade betyg med antalet elever.

2 Till yrkesförberedande utbildningar räknas program eller utbildning motsvarande följande program: barn- och fritid (BF), bygg (BP), el (EC), energi (EN), fordon (FP), handels- och administration (HP), hantverk (HV), hotell- och restaurang (HR), industri (IP), livsmedel (LP), medie (MP), naturbruk (NP) samt omvårdnad (OP). Samtliga dessa utbildningar har som nationellt program krav på 15 veckors arbetsplatsförlagd utbildning (APU).

Till studieförberedande utbildningar räknas program eller utbildning motsvarande följande program: estetisk (ES), International Baccalaureate (IB), naturvetenskap (NV), samhällsvetenskap (SP), teknik (TE) samt Waldorf (W). Grund för indelningen har varit om formellt krav ställs på 15 veckors arbetsplatsförlagd utbildning (APU) eller ej.

Tabell 1 Provresultat i Engelska A, andel elever (%) totalt samt per utbildning. Genomsnitt av provbetygs-poäng³, totalt samt per utbildning.⁴

	Antal elever	Betyg andel (%)				Provbetygs-poäng
		IG	G	VG	MVG	
Program/Programanknytning⁵						
Barn- och fritid	353	9	56	32	3	11,0
Bygg	658	8	51	39	3	11,4
El	707	4	35	51	10	13,2
Energi	166	7	48	40	5	11,7
Estetiska	824	2	26	53	20	14,4
Fordon	506	10	52	35	3	11,1
Handels- och adm.	522	8	57	31	3	11,0
Hantverk	416	4	46	42	7	12,4
Hotell- och rest.	385	12	54	33	2	10,7
Industri	322	8	38	43	11	12,4
Livsmedel	77	13	48	32	6	11,0
Medie	614	5	37	47	11	13,0
Naturbruk	361	10	44	40	6	11,6
Naturvetenskap	1 573	1	14	50	35	15,9
Omvårdnad	517	9	49	36	7	11,5
Samhällsvetenskap	3 846	2	28	51	19	14,3
Teknik	966	1	25	55	19	14,6
Övriga utan anknytning						
International Baccalaureate	44	0	..	..	55	17,4
Individuellt program	6	..	..	..	0	7,5
Waldorf	7	0	0	..	..	16,4
Komvux	269	10	38	37	14	12,3
Total	13 139	4	34	46	16	13,4

På det nationella provet i Engelska A i årets insamling har männen aningen högre betyg än kvinnorna.

Elever med svensk bakgrund uppnår högre provresultat än elever med utländsk bakgrund. 11 procent av eleverna som är födda utomlands uppnår inte kravgränsen för betyget Godkänt, mot 4 procent av eleverna som är födda i Sverige med minst en svenskfödd förälder.

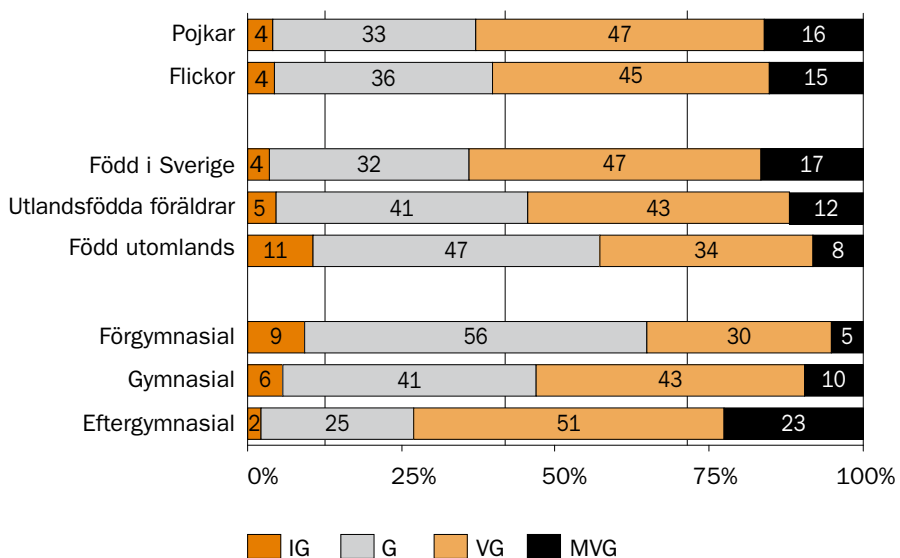
Föräldrarnas utbildningsnivå har stor betydelse för elevernas resultat. De elever vars föräldrar saknar gymnasieutbildning har lägst provresultat. Högsta resultaten har elever som har minst en förälder med eftergymnasial utbildning. Andelen som fick IG av elever med föräldrar som har enbart förgymnasial utbildning är 9 procent, mot bara 2 procent av dem som har minst en förälder med eftergymnasial utbildning.

3. För att få fram en betygs-poäng multipliceras varje betygssteg med en vikt där IG=0, G=10, VG=15, och MVG=20. Ett genomsnitt räknas fram genom att dividera alla elevers viktade betyg med antalet elever.

4. Sekretessprickning (..) sker för resultat som baseras på färre än fem elever.

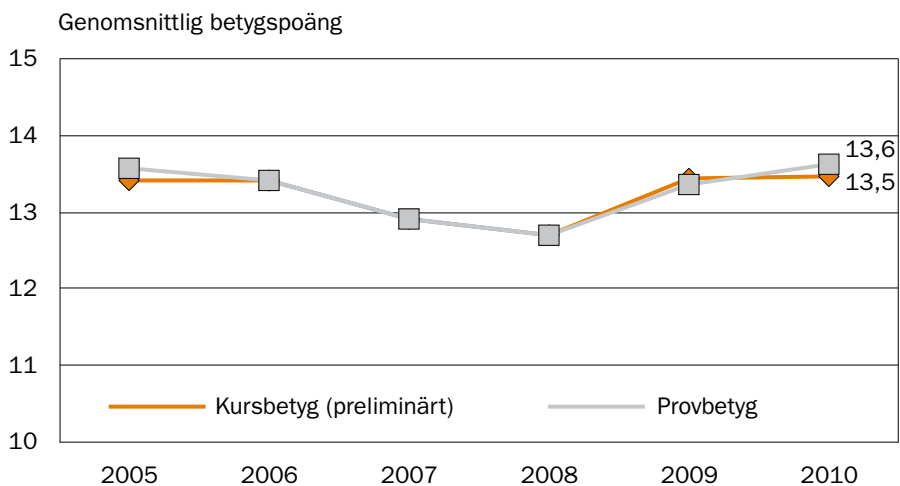
5. Specialutformade program och programinriktat individuellt program redovisas under det nationella program som utbildningen anknyter till. Fristående skolors utbildningar redovisas under det nationella program som utbildningen anknyter till.

Diagram 1 Proveresultat Engelska A, andel elever (%) totalt, per kön, svensk/ utländsk bakgrund samt efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå.



Kursprovet i Engelska A är det prov där det är minst skillnad mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg. I år ligger provbetyget i nivå med kursbetyget, 13,6 respektive 13,5.

Diagram 2 Jämförelse mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg i Engelska A



2.1.2 Matematik A

I årets urval finns det 12 694 elever som skrivit provet i Matematik A och som fått ett provbetyg. Av dessa går 12 452 elever i gymnasieskolan och 242 elever i komvux.

Andelen elever som inte uppnår kravgränsen för betyget godkänt är i år 31 procent, alltså var tredje elev. Eleverna som läser naturvetenskapliga utbildningar är de som i genomsnitt har de högsta betygen, med en provbetygs-poäng på 15,3. Men de flesta utbildningarna har väldigt låga provbetygs-poäng. För tre av utbildningarna, barn- och fritid, hotell- och restaurang och fordon, fick mer än hälften av eleverna provbetyget IG.

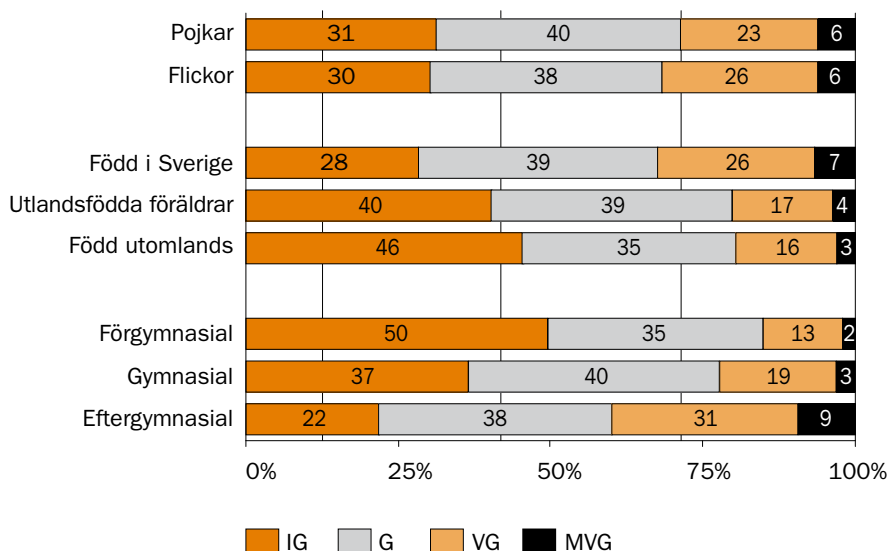
Tabell 2 Provresultat i Matematik A, andel elever (%) totalt samt per utbildning. Genomsnitt av provbetygs-poäng, totalt samt per utbildning.⁶

	Antal elever	Betyg andel (%)				Provbetygs-poäng
		IG	G	VG	MVG	
Program/Programanknytning						
Barn- och fritid	251	52	37	..	..	5,4
Bygg	748	47	42	10	1	5,9
El	800	29	48	21	3	8,4
Energi	182	34	51	16	0	7,4
Estetiska	999	27	42	27	4	9,0
Fordon	527	59	35	..	..	4,4
Handels- och adm.	545	49	37	13	1	5,9
Hantverk	444	28	43	24	5	8,9
Hotell- och rest.	357	54	34	10	2	5,2
Industri	248	47	40	..	..	6,0
Livsmedel	79	46	43	11	0	6,0
Medie	588	48	37	13	2	6,0
Naturbruk	251	41	37	..	..	7,0
Naturvetenskap	986	3	18	45	33	15,3
Omvårdnad	524	40	41	18	2	7,1
Samhällsvetenskap	4 247	24	42	29	5	9,6
Teknik	651	13	30	43	14	12,3
Övriga utan anknytning						
Specialutformat	12	..	..	..	0	12,5
Individuellt program	7	..	..	0	..	7,1
Waldorf	6	..	..	..	0	6,7
Komvux	242	33	36	27	5	8,5
Total	12 694	31	39	24	6	8,8

Det är ingen skillnad mellan män och kvinnors provresultat. Elever med svensk bakgrund uppnår högre provbetyg än elever med utländsk bakgrund. Skillnaderna mellan elever beroende på föräldrarnas utbildningsnivå är stor. Hälften av alla elever med föräldrar som saknar gymnasieutbildning har fått IG på provet, mot 22 procent av de elever där minst en förälder har eftergymnasial utbildning.

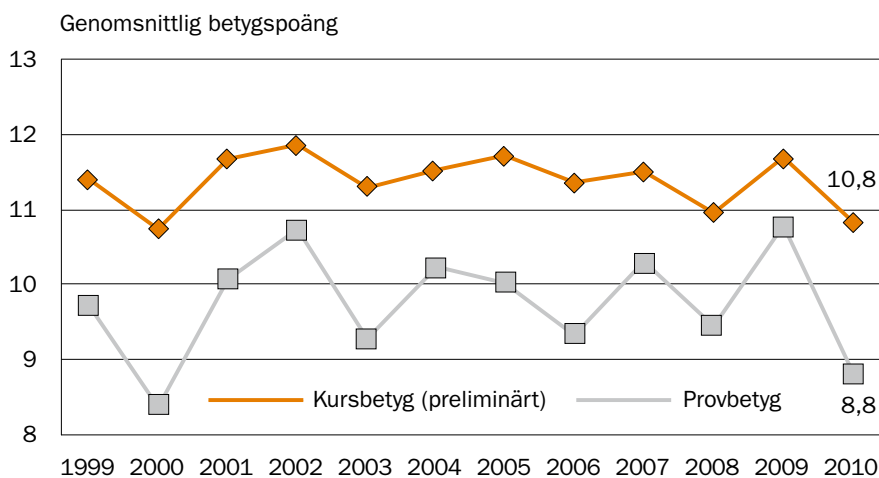
6. Sekretessprickning (..) sker för resultat som baseras på färre än fem elever.

Diagram 3 Proveresultat Matematik A, andel elever (%) totalt, per kön, svensk/ utländsk bakgrund samt efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå.



I årets insamling är skillnaden två betygspoäng mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg.

Diagram 4 Jämförelse mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg i Matematik A



2.1.3 Svenska B/Svenska som andraspråk B

I årets urval finns det 8 289 elever med inrapporterat provbetyg i Svenska B/ Svenska som andraspråk B, varav 7 914 elever går i gymnasieskolan och 375 elever går i komvux. I Svenska B och Svenska som andraspråk B används samma prov men bedömningen av resultaten för eleverna som läser Svenska som andraspråk B görs utifrån kursens egna kursplan.

Tabell 3 Proveresultat i Svenska B/Svenska som andraspråk B, andel elever (%) totalt samt per utbildning. Provbetygs-poäng, totalt samt per utbildning.⁷

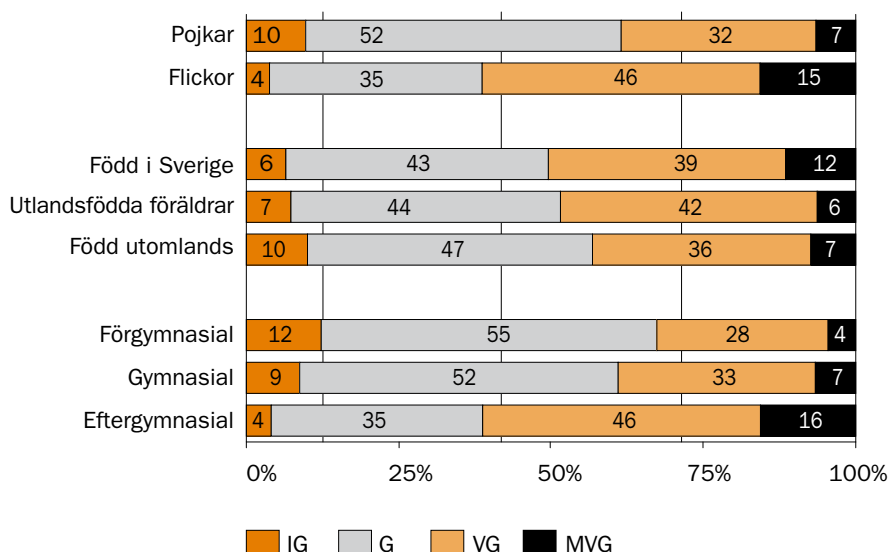
	Antal elever	Betyg andel (%)				Provbetygs-poäng
		IG	G	VG	MVG	
Program/Programanknytning⁶						
Barn- och fritid	267	6	50	34	9	12,0
Bygg	506	17	63	18	1	9,3
El	507	13	62	22	2	10,0
Energi	153	9	83	8	0	9,5
Estetiska	457	2	41	43	14	13,4
Fordon	339	19	63	16	1	9,1
Handels- och adm.	388	4	54	40	3	11,9
Hotell- och rest.	184	9	58	27	6	11,0
Hantverk	302	6	46	40	8	12,2
Industri	291	16	53	22	9	10,3
Livsmedel	50	..	60	30	..	10,9
Medie	343	10	53	32	5	11,2
Naturbruk	290	10	53	32	6	11,1
Naturvetenskap	1 154	1	21	54	23	15,0
Omvårdnad	409	8	47	39	6	11,7
Samhällsvetenskap	1 672	2	30	51	17	14,0
Teknik	563	5	44	42	9	12,5
Övriga utan anknytning						
Specialutformat	19	..	..	47	0	11,3
Individuellt program	5	..	..	0	0	6,0
Waldorf	15	0	..	..	40	15,7
Komvux	375	7	37	41	15	12,8
Total	8 289	7	44	39	11	12,3

Av de nationella programmen och de utbildningar som anknyter till dessa är det eleverna på naturvetenskapliga utbildningar som har de högsta resultaten på provet i Svenska B/Svenska som andraspråk B. De har en genomsnittlig provbetygs-poäng på 15,0 samt den högsta andelen elever med provbetyget MVG, 23 procent. Utbildningar i samhällsvetenskap har de näst högsta proveresultatena med en provbetygs-poäng på 14,0.

Frånsett IV så är det utbildningar inom bygg, energi, och fordon som har de lägsta provbetygen.

7. Sekretessprickning (..) sker för resultat som baseras på färre än fem elever.

Diagram 5 Proveresultat Svenska B/Svenska som andraspråk B, andel elever (%) totalt, per kön, svensk/utländsk bakgrund samt efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå.

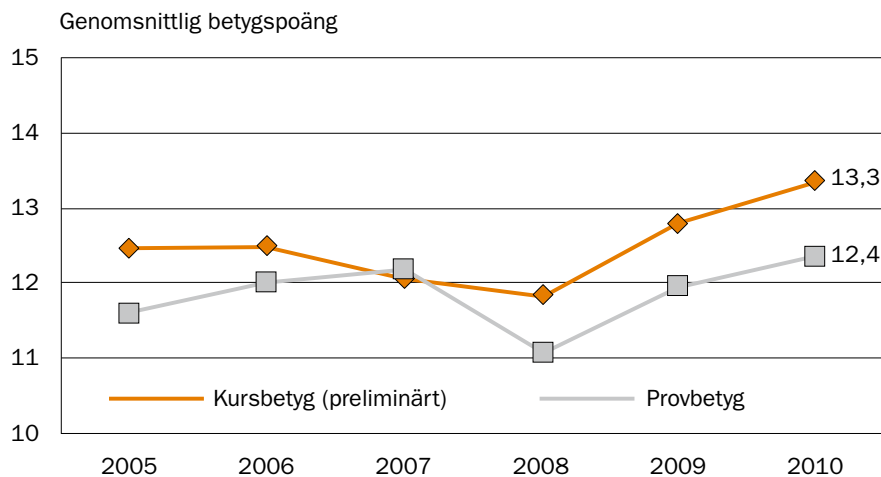


Svenska B är den av kärnkämnescurserna där det brukar vara störst skillnad i slutbetyg mellan män och kvinnor. Detta märks även i detta urval när man jämför männens resultat på provet med kvinnornas. Av kvinnorna har 15 procent provbetyget MVG, mot 7 procent av männen. Andelen män som inte uppnår kravgränsen för godkänd är 10 procent mot kvinnornas 4 procent.

Skillnaden i provbetyg mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund är relativt liten. Av eleverna till föräldrar som saknar gymnasieutbildning fick endast 4 procent MVG, jämfört med 16 procent av eleverna med minst en förälder som har eftergymnasial utbildning.

Skillnaden i provbetyg och preliminärt kursbetyg i Svenska B har varierat över åren. I år ligger det preliminära kursbetyget ungefär en betygspoäng över provbetyget.

Diagram 6 Jämförelse mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg i Svenska B/Svenska som andraspråk B



2.2 Övriga kurser

I högre kurser som är karaktärsämneskurser på studieförberedande utbildningar ges också nationella prov. Kursprovet är obligatoriskt om den aktuella kursen utgör avslutande karaktärsämneskurs på en utbildning. Detta innebär att kursprovet i Engelska B är obligatoriskt för alla studieförberedande utbildningar. Kursprovet i Matematik B är obligatoriskt på samhällsvetenskaplig eller estetisk utbildning. Kursprovet i Matematik C är obligatoriskt på teknisk utbildning, medan kursprovet i Matematik D är obligatoriskt på naturvetenskaplig utbildning.

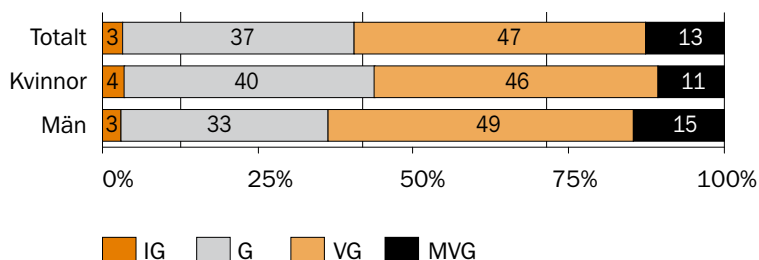
Det finns även elever från andra utbildningar som läser kurserna. För utbildningar där man läser kurser utan obligatoriskt kursprov gäller dock att läraren bör använda sig av motsvarande nationella kursprov som stöd inför betygssättningen.

2.2.1 Engelska B

I årets insamling skrev 9 653 elever det ordinarie provet i Engelska B och fick ett provbetyg. Av dessa gick 9 406 elever i gymnasieskolan och 247 i komvux.

Provet i Engelska B följer samma mönster som provet i Engelska A, när det gäller resultaten mellan män och kvinnor. Det är männen som får högre provbetyg än kvinnorna. Andelen som får IG är ungefär samma för båda könen, 3 procent för männen och 4 procent för kvinnorna. Men det är en större andel av männen som uppnår något av de högre betygen VG eller MVG.

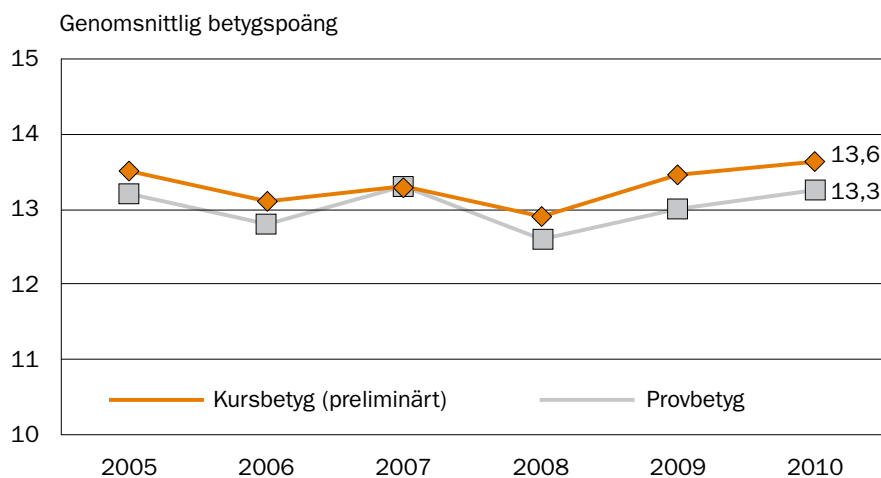
Diagram 7 Provresultat Engelska B, andel elever (%) totalt samt per kön.



I årets insamling har 1 476 elever från naturvetenskaplig utbildning skrivit provet och de fick i genomsnitt en provbetygspoäng på 15,3. Från samhällsvetenskap, estetisk och teknisk skrev 2 865, 863 respektive 839 elever provet. De fick i genomsnitt provbetygspoäng på 13,2, 13,6 respektive 13,5.

Vid en jämförelse mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg märks det att de respektive betygen ligger nära varandra. Kursbetygen hamnar ungefär en halv betygspoäng över provbetyget.

Diagram 8 Jämförelse mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg i Engelska B

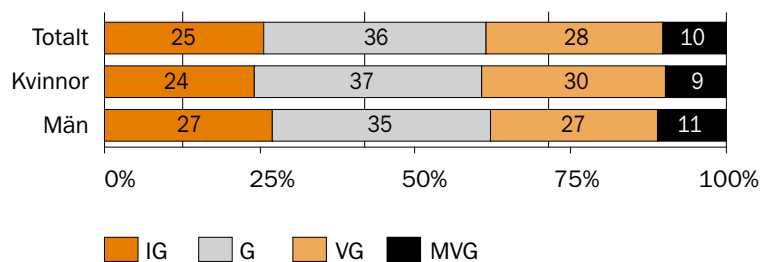


2.2.2 Matematik B

Totalt var det 7 558 elever som skrev provet i Matematik B och fick ett provbetyg i årets insamling. Av dessa går 7 296 elever i gymnasieskolan och 262 i komvux.

Matematik B är ett av de kursprov som eleverna noterar lägst resultat på. Var fjärde elev, 25 procent, får IG i provbetyg. Kvinnorna har högre provbetyg än männen i genomsnitt. Men det är aningen fler män än kvinnor som får provbetyget MVG.

Diagram 9 Provresultat Matematik B, andel elever (%) totalt samt per kön.



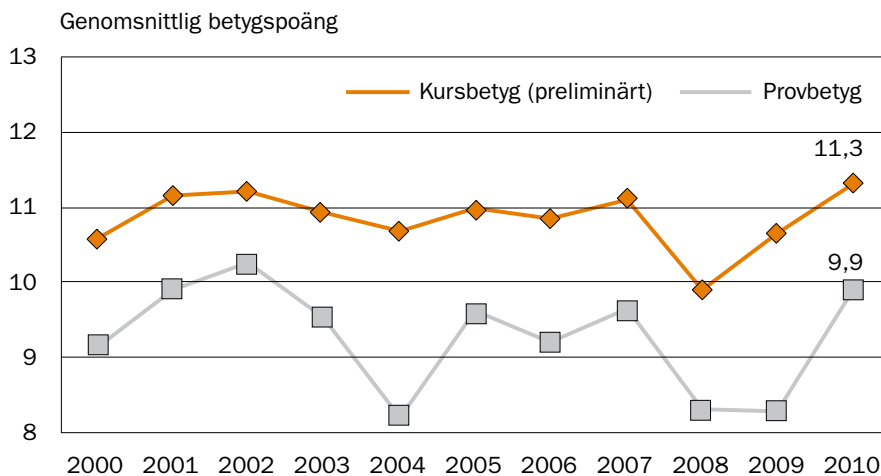
För samhällsvetenskaplig och estetisk utbildning är provet obligatoriskt.

Antalet elever från samhällsvetenskap som skrev provet i årets insamling är 3 696 stycken. De fick en provbetygspoäng på 9,3. Från estetisk utbildning är antalet elever 813 och de fick en provbetygspoäng på 8,7.

Elever från naturvetenskaplig utbildning har den högsta provbetygspoängen med 15,0 och det är 1 207 elever som ingår i urvalet. Teknikeleverna är 340 stycken och de fick en genomsnittlig provbetygspoäng på 10,7.

Det preliminära kursbetyget för Matematik B har i alla våra insamlingar legat högre än provbetyget. I år ligger det preliminära kursbetyget ungefär en betygspoäng över provbetyget.

Diagram 10 Jämförelse mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg i Matematik B

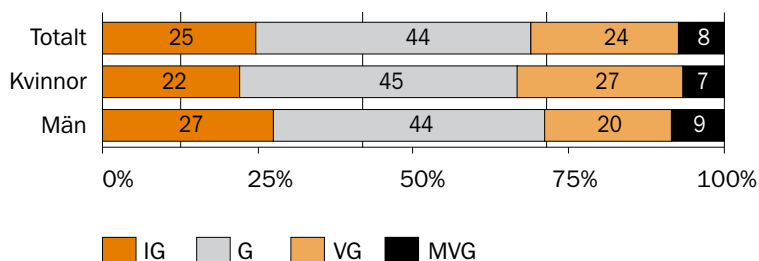


2.2.3 Matematik C

I årets insamling har 2 914 elever ett provbetyg från provet i Matematik C. Av dessa går 2 803 elever i gymnasieskolan och 111 elever i komvux.

Även på detta matematikprov är det en hög andel av eleverna som inte uppnår kravgränsen för godkänd. Hela 25 procent, alltså var fjärde elev, fick provbetyget IG. Det är ingen stor skillnad i provresultat mellan könen.

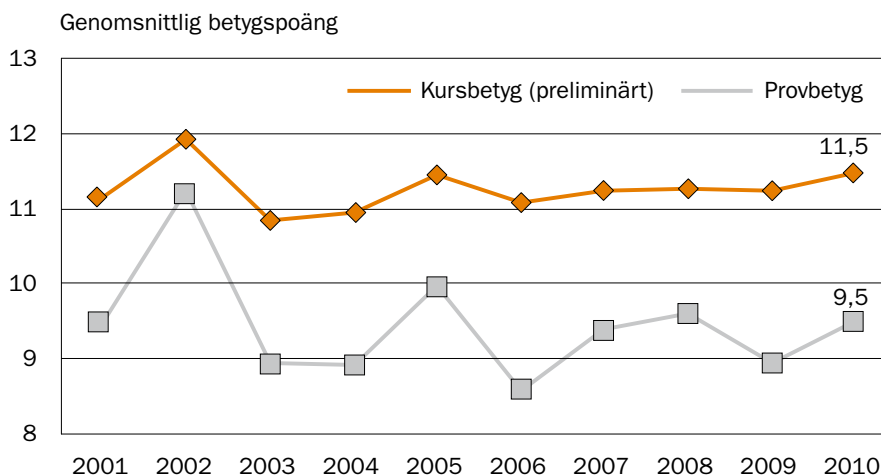
Diagram 11 Provresultat Matematik C, andel elever (%) totalt samt per kön.



För tekniskt program är provet obligatoriskt. Det är 344 teknikelever i årets insamling som har skrivit provet och som fick en provbetygs-poäng på 7,8. 683 elever från naturvetenskap fick en genomsnittlig provbetygs-poäng på 13,3, medan det var 1 433 elever från samhällsvetenskap som fick 8,3 i provbetygs-poäng.

Skillnaden mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg har varit tämligen stabil över åren. Det preliminära kursbetyget brukar ligga över provbetyget, i år ligger det 2 betygs-poäng över.

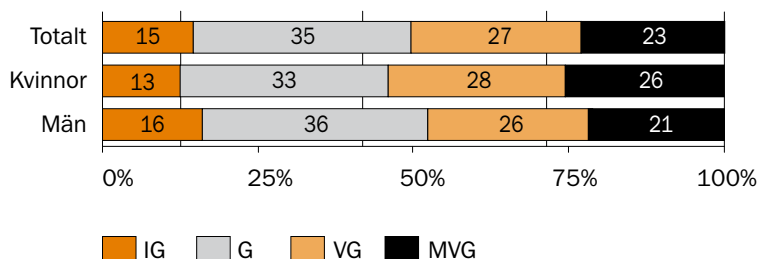
Diagram 12 Jämförelse mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg i Matematik C



2.2.4 Matematik D

I årets insamling har totalt 1 665 elever skrivit provet och fått ett provbetyg i kursen Matematik D. Av dessa går 1 618 elever i gymnasieskolan och 47 elever i komvux.

Diagram 13 Provresultat Matematik D, andel elever (%) totalt samt per kön.

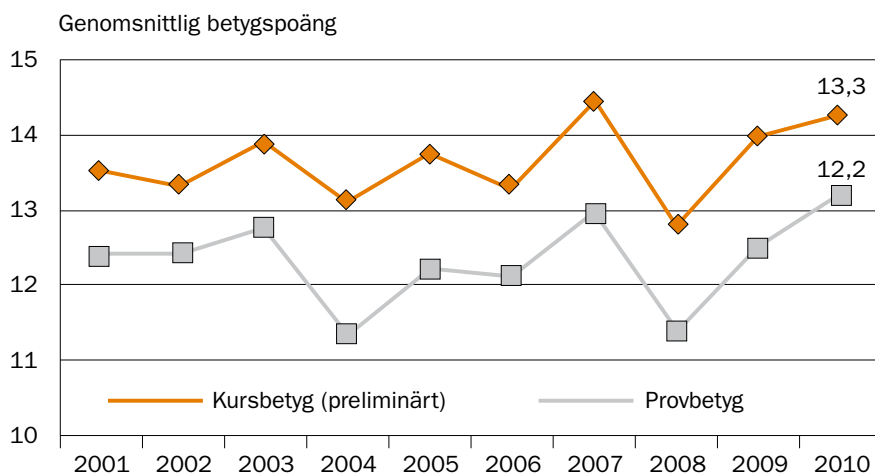


Andelen elever med provbetyget IG är 15 procent och andelen MVG är 23 procent. Kvinnorna fick högre provbetyg än männen. Andelen kvinnor som inte uppnår kravgränsen för godkänd är 13 procent, jämfört med 16 procent av männen.

Provet är obligatoriskt vid naturvetenskaplig utbildning. De 1 127 naturvetenskapseleverna som läser kursen i årets insamling fick en provbetygspoäng på 12,6.

På det här provet är skillnaden ungefär en betygspoäng mellan prov- och kursbetyg. Liksom för de andra proven matematikproven ligger det preliminära kursbetyget högre än provbetyget.

Diagram 14 Jämförelse mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg i Matematik D



TABELLER PÅ SKOLVERKETS WEBBPLATS I DATABASEN SIRIS

Vill du se de aktuella tabellerna där uppgifterna är hämtade så hittar du dem på Skolverkets webbplats under länken "Statistik & Analys" och i databasen SIRIS. Där finns statistiken för gymnasieskolan redovisad på skolnivå.

2.3 Insamling och bortfall

Statistiska centralbyrån (SCB) genomför sedan 1997 urvalsinsamlingar av resultat från nationella kursprov på uppdrag av Skolverket. Insamlingen sker endast på vårterminen.

Alla gymnasieskolor är uppdelade i sex urvalsgrupper. En grupp i taget ingår i urvalet vilket gör att varje grupp och därmed varje skola rapporterar vart sjätte år. Detta minskar uppgiftslämnarbördan för skolorna. Över åren har några skolor upphört och andra har tillkommit. Det är framförallt de fristående skolorna som har blivit flera. De nya skolorna slumpas in i en av urvalsgrupperna. Det här gör att urvalsgrupperna inte ser likadana ut nu som de gjorde när urvalet definierades vilket kan bidra till en skevhet på representativiteten. Från komvuxskolorna drar man nya urval om 50 skolor varje år, men de skolor som ingått i urvalet året innan ingår inte i urvalet.

En svårighet med urvalet är att vi inte vet vilka skolor eller vilka utbildningar som gör proven på höst- eller vårterminen. Framförallt kan representativiteten för vissa program och utbildningar påverkas av att insamlingen endast sker på vårterminen.

Statistiken från vårterminen 2010 grundar sig på ett urval om 152 gymnasieskolor och 50 komvuxskolor. Sammanlagt ingår 43 123 elever i urvalet.⁸ Av dessa läser 94 procent i gymnasieskolan och 6 procent i komvux. I samtliga kurser utom i Svenska som andraspråk B är gymnasieeleverna i övervägande majoritet. Eftersom få elever läser Svenska som andraspråk B redovisas resultaten här sammanslaget med resultaten från Svenska B.

8. En elev kan skriva prov i flera kurser.

Från och med vårterminen 2008 redovisas endast resultaten för elever som har genomfört ett ordinarie nationellt prov i respektive kurs vid ett ordinarie provtillfälle samt har ett sammanvägt provbetyg inrapporterat. För att kunna få ett sammanvägt provbetyg måste man ha utfört alla delprov i det ordinarie provet. Det partiella bortfallet till följd av att det saknas provbetyg är 19 procent av samtliga kursdeltagare som är inrapporterade. Det går inte att säga säkert om en elev saknar sammanvägt provbetyg på grund av att den inte har gjort alla delprov och därmed är giltigt bortfall, eller om det har blivit fel vid inrapporteringen.

Elevers slutbetyg för kursen är ofta inte satta vid den tidpunkten då skolorna ska rapportera in resultatet. Därför får skolorna rapportera in ett preliminärt kursbetyg. Även här finns ett visst partiellt bortfall. Från och med förra årets insamling rapporterar skolorna in uppgifter om personnummer i kursprovsinsamlingen. Detta ger en möjlighet att kunna koppla på elevens faktiska kursbetyg, det vill säga slutbetyget, när eleven går ut gymnasieskolan. Uppgifter om elevens slutbetyg samlas in av Skolverket när eleven har slutfört sina gymnasiestudier.

Skolor kan också ha missat att rapportera in en elev. Eftersom det saknas uppgift om hur många som skriver proven så går det inte att säga hur stort elevbortfallet är.

Insamlingsperioden förlängdes i år på grund av att flera skolor inte rapporterat in resultaten i tid. Detta har resulterat i att av de skolor i urvalet med elever som läst någon av de aktuella kurserna under vårterminen, har samtliga rapporterat in. Skolbortfallet består alltså endast av de skolor som inte hade något att rapportera. 11 skolor meddelade att de saknade resultat att rapportera in, vilket alltså innebär att de inte hade några elever som avslutade någon av de aktuella kurserna under vårterminen 2010.

Trots att alla skolor rapporterat in i årets insamling så är det partiella bortfallet stort och kan orsaka skevhet i resultaten. På grund av detta bör uppgifterna tolkas med viss försiktighet.

Av gymnasieskolorna i årets insamling har 79 procent kommunal huvudman, 1 procent landstingskommunal huvudman och 20 procent fristående huvudman. Det finns lika stor andel kvinnor som män i urvalet. Av eleverna har 85 procent svensk bakgrund, definierat som att eleven är född i Sverige med minst en svenskfödd förälder. Ytterligare 8 procent av eleverna är födda i Sverige men har föräldrar som är födda utomlands, medan elever som är födda utomlands motsvarar 7 procent av eleverna i materialet. För 3 procent av eleverna saknades uppgift om härkomst. En annan bakgrundsvariabel är föräldrarnas utbildningsnivå. Av eleverna i insamlingen har 4 procent föräldrar med högst grundskoleutbildning, 43 procent har minst en förälder med gymnasial utbildning. Drygt hälften, 51 procent, har minst en förälder med eftergymnasial utbildning. För 4 procent av eleverna saknas uppgift om föräldrarnas utbildningsnivå. Urvalet stämmer ganska bra överens med hur fördelningen i gymnasieskolan totalt ser ut. Dock är andelen elever med högutbildade föräldrar något överrepresenterade i urvalet, i gymnasieskolan totalt är andelen 46 procent mot urvalets 51.

3 Kursprov i engelska

3.1 Kursprovet i engelska kurs A

ANNAKARIN LINDQVIST, GÖTEBORGS UNIVERSITET, INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK, PROJEKTET NAFS (NATIONELLA PROV I FRÄMMANDE SPRÅK)

I denna delrapport redovisas och kommenteras resultaten för kursprovet i Engelska A som gavs vårterminen 2010. Engelska A är ett kärnämne och kursprovet är obligatoriskt inom samtliga program i gymnasieskolan samt bör användas inom gymnasial vuxenutbildning som stöd inför betygssättningen. Kursprovet i engelska är ett så kallat *proficiency test* som syftar till att pröva och ge en så rättvisande bild som möjligt av testtagarens allmänna språkfärdighet i engelska, oavsett hur han eller hon har tillägnat sig den.

Proven vilar på de gemensamma principer för prov- och bedömningsmaterialen i språk som tagits fram inom NAFS-projektet (*Nationella prov i Främmande Språk*; www.nafs.gu.se), Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Dessa principer baseras på en lång tradition av bedömning i såväl engelska som andra moderna språk och har sin grund i nationella styrdokument samt aktuell nationell och internationell forskning. Utgångspunkten för proven är den funktionella, kommunikativa och interkulturella språksyn som präglar aktuella styrdokument i Sverige och många andra länder. Den handlingsorienterade språksynen genomsyrar också Europarådets *Gemensam referensram för språk: lärande undervisning och bedömning (GERS)* (Council of Europe, 2001; Skolverket, 2009), vilket är ett internationellt dokument som blivit alltmer inflytelserikt, och som kommer att implementeras ytterligare i de nya kurs- och ämnesplanerna.

2010 års prov bestod, liksom tidigare år, av delprov som fokuserar produktion, interaktion respektive reception nämligen *Focus: Speaking*, *Focus: Writing* samt *Receptive Skills*, *Focus: Reading* och *Focus: Listening*. Denna indelning i kompetenser återfinns också i Europarådets referensram. Resultaten på delproven aggregeras till ett provbetyg med hjälp av en sammanvägningsmodell som gör att de olika kompetenserna får lika stor tyngd. I denna rapport redovisas resultaten på samtliga provdelar, men ett något längre resonemang kommer att föras kring några aspekter i anknytning till *Focus: Listening*, dvs. den av de receptiva provdelarna som avser pröva hörförståelse.

Resultatinsamling

Det kvantitativa underlaget för denna rapport utgörs av Statistiska centralbyråns insamling av drygt 13 000 provresultat, varav 2 procent (269 resultat) avser gymnasial vuxenutbildning. Andelen kvinnliga och manliga elever var i urvalet i det närmaste identisk. Som ett ytterligare komplement samlar provinstitutionen efter provets genomförande in resultatprofiler respektive hela provhäften för elever födda vissa datum. Totalt cirka 700 resultatprofiler ligger till grund bland annat för den snabbrapportering som läggs ut på NAFS-projektets hemsida i september. De cirka 300 hela provhäften medger också kvalitativa och kvantitativa analyser av enskilda elevsvar och -texter.

Elev- och lärarsynpunkter

Redovisningen i denna rapport bygger dels på elevernas resultat på det aktuella provet, dels på elevers och lärares synpunkter på provmaterialet. Samtliga uppgifter som ingick i provet hade först prövats ut i mindre skala och sedan genomgått storskaliga utprövningar med cirka 400 elever vid slumpvis utvalda skolor över hela landet, dock något färre när det gäller det muntliga delprovet. Vid utprövningarna insamlas också synpunkter från elever (så kallad *test taker feedback*) och lärare, vilka bildar värdefullt underlag för såväl kvantitativ som kvalitativ analys av utprövningsresultaten och får konsekvenser för hur uppgifterna kombineras till ett färdigt prov. Under hela konstruktions- och bearbetningsprocessen, samt vid sammansättningen av det slutliga provet, deltar referensgrupper med aktiva lärare och erfarna bedömare, varav några är *native speakers*. Efter genomförandet av provet ombeds också samtliga lärare skicka in en enkät, och föreliggande rapport bygger på sammanställningen av cirka 800 lärarenkäter. Den respons från elever som refereras till i rapporten kommer från utprövningarna.

Provresultat Engelska A 2010

Nedan presenteras först det totala resultatet på provbetygsnivå och därefter redovisas, mer utförligt, de olika delproven var för sig med en uppdelning på produktiva/interaktiva respektive receptiva färdigheter.

SAMMANVÄGT RESULTAT: PROVBETYG

Det sammanlagda resultatet på kursprovet i Engelska A 2010 visar att provet har fallit väl ut och att resultaten har mycket god överensstämmelse med tidigare år. Provbetyg och preliminärt kursbetyg ligger i nivå och har följt detta mönster under flera år (se vidare Skolverkets PM till kursprovsrapporterna). Den totala andelen elever som får högre respektive lägre preliminärt kursbetyg än provbetyg är ungefär lika stor, när det gäller de engelska kursproven. Enligt statistiken för 2010 är det 81 procent av eleverna som får samma preliminära kursbetyg som provbetyg; 12 procent får högre och 8 procent får lägre preliminärt kursbetyg än provbetyg. Detta, tillsammans med den information som ges i lärarenkäterna, tyder på att provet fyller sin funktion att stödja, snarare än att styra, lärarnas betygssättning. Det är något fler kvinnliga elever som får högre, och fler manliga som får något lägre preliminärt kursbetyg än provbetyg. När det gäller årets prov i Engelska A är skillnaderna mellan manliga och kvinnliga elevers resultat sammantaget små och varierar mellan olika typer av uppgifter. Här redovisas detta nedan i samband med de olika delproven.

Att provresultatet stämmer med lärarnas samlade bedömning av elevernas prestationer kommer också till uttryck i svaren på lärarenkäternas övergripande frågor. 98 procent av lärarna markerar att de ser mycket god eller ganska god överensstämmelse mellan den egna bedömningen av enskilda elevers kunskaper och provresultatet. En nästan lika stor majoritet, 94 procent, anser att kursprovets utformning som helhet ger stöd vid betygssättningen i mycket stor eller ganska stor utsträckning.

De produktiva/interaktiva delproven

Nedan kommenteras och redovisas de produktiva/interaktiva delproven, *Focus: Speaking* och *Focus: Writing*.

BEDÖMNING

De produktiva/interaktiva delproven bedöms av lärarna med betyg utifrån så kallade *benchmarks*, det vill säga autentiska elevsamtal och elevtexter från utprovningarna. Dessa har analyserats och bedömts utifrån ett antal bedömningsfaktorer samt kursplanens mål och kriterier av en grupp erfarna bedömare, i vilken aktiva lärare ingår som referenter. Gruppens samlade bedömningar har sedan bildat underlag för de kommenterade exempeltexter och -samtal som ges med syfte att stödja lärarens bedömning. Resultat och synpunkter på dessa delprov redovisas under respektive rubrik nedan.

MUNTLLIG PRODUKTION OCH INTERAKTION — FOCUS: SPEAKING

Delprovet i muntlig produktion och interaktion handlade detta år om livsstilsrelaterade frågor med anknytning till personliga förväntningar, värderingar och åsikter när det gäller arbete och arbetsliv. Uppgiften var delad i två delar med en viss inbördes progression, enligt en modell som tidigare visat sig fungera väl för nivån. Den första delen syftade främst till att stimulera till muntlig produktion och visa på förmåga att, efter viss förberedelse, kunna informera och presentera ett ämnesområde, medan den andra delen fokuserade förmågan att uttrycka och utbyta åsikter med viss anpassning till ett givet sammanhang.

Lärarenkäterna visar att 94 procent av lärarna anser att uppgiften är lämplig eller mycket lämplig i relation till skrivningarna i kursplanen. De få lärare som i de öppna kommentarerna uttrycker att de inte är nöjda med uppgiften menar att arbetslivsrelaterade frågor kan vara svåra eller ointressanta för en del elever att ta ställning till, samt att uppgiften i viss mån förutsatte arbetslivserfarenhet och därmed (miss)gynnade vissa elever. Vid utprovning har elevsynpunkter inhämtats och eleverna har generellt varit mycket positiva till uppgiften samt tyckt att den fungerar väl som verktyg och stöd för att visa muntlig förmåga.

Delprovet *Focus: Speaking* var det delprov, liksom tidigare år, som eleverna fick högst resultat på. 19 procent av eleverna nådde det högsta betyget och endast 3 procent bedömdes inte uppfylla kriterierna för Godkänt. Det är också den del som visar minst, eller nästan ingen, skillnad mellan resultaten för kvinnliga och manliga elever. Många lärare anser att exempelsamtalen var till mycket god (29 procent) eller tämligen god (62 procent) hjälp vid bedömningen. För tredje året ställs också i lärarenkäten en fråga om sambedömning, eftersom detta är viktigt ur likvärdighetsperspektiv. Andelen lärare som anger att bedömningen av det muntliga delprovet till någon del skett i form av medbedömning är för 2010 34 procent, att jämföra med 31 procent för 2008 och 32 procent för 2009. Förmodligen hänger denna, i och för sig lilla men mycket positiva, ökning ihop med att något fler genomfört och dokumenterat uppgiften med inspelning eller med inspelning av vissa samtal, nämligen också 34 procent jämfört med motsvarande andel 31 procent år 2008 och 2009.

SKRIFTLIG PRODUKTION OCH INTERAKTION — FOCUS: WRITING

Delprovet *Focus: Writing* i 2010 års prov bestod av en produktiv/interaktiv uppgift att skriva ett brev med en given mottagare och ett givet syfte. Uppgiften var konstruerad enligt autentiska förlagor innehållande liknande för-

frågningar, samt med genuina annonser som underlag. Det övergripande syftet var att ge eleven möjlighet att visa förmåga att använda sin engelska till att knyta internationella kontakter och meddela sig i skrift utifrån ett speciellt syfte. Eftersom annonserna erbjöd viss möjlighet till variation inom uppgiften gavs denna gång inte två ämnen. I strävan efter en så likvärdig bedömning som möjligt kan endast en, relativt bunden, uppgift ibland vara att föredra. Ofta prioriteras dock den valmöjlighet inom givna ramar, med två varianter av ett ämne, som är vanlig i Engelska A. Uppgiften i sig innehöll en given progression, från att till exempel meddela sig i skrift kring personliga förhållanden och berätta om den egna studieinriktningen, enligt kriterierna för betyget Godkänt, till att också pröva anpassning till syfte och mottagare, vilket beskrivs för högre betygssteg. Det fanns också en anvisning om ordantal, dels som ett stöd för eleven och dels av autenticitetsskäl. Ordspann har angivits i *Focus: Writing* för Engelska A och B från och med vårens prov 2009. Enligt årets lärarenkäter är 71 procent positiva till denna anvisning och endast 5 procent negativa, vilket nästan exakt motsvarar svaren i 2009 års enkät. (Se årets rapport för Kursprovet i Engelska B för ett utförligare resonemang kring *Focus: Writing* och en liknande skrivuppgift.)

Skrivuppgiften hade först utprovats i mindre skala och efter ytterligare bearbetning i stor skala. Vid den stora utprovningen markerar eleverna på femgradiga så kallade Likert-skalor sin upplevelse av provdelen och sin prestation. Vid påståendet *This was a good test* angav 63 procent av eleverna något av de två positiva alternativen och endast 11 procent de två negativa. Också i de öppna kommentarerna märks att de allra flesta eleverna tyckte att uppgiften var bra och verklighetstrogen. Den vanligaste kritiken var att man ville skriva mer "fritt". Några elever skriver i de öppna kommentarerna: *It was a good test. I don't think a test can be better. (NV); Jag tycker testet var bra det var inte för lätt och inte för svårt. (Frisör); Bra uppgift som kan komma till användning i verkliga livet. (IT)*

Av lärarenkäterna som skickats in efter provet framgår att 89 procent av lärarna anser att uppgiften är lämplig eller mycket lämplig i relation till skrivningarna i kursplanen. Några lärare menar i de öppna kommentarerna att de i A-kursen föredrar friare uppgifter, som ger mer utrymme för fantasi och fritt berättande. När det gäller bedömningen av elevtexterna uttrycker 96 procent av lärarna att exempeluppsatserna var till mycket god eller tämligen god hjälp. 82 procent av lärarna uppger att man i någon mån medbedömer och hälften av dessa anger att alla eller många texter medbedöms. Dessa siffror har inte ändrats sedan frågan infördes 2008. Av enkäterna framgår dock att det förekommer att lärare saknar möjligheter till sambedömning då de är ensamma engelsklärare på sin skola.

Enligt SCBs redovisning för delprovet *Focus: Writing* är resultaten för 2010 nästan identiska med 2009. Andelen elever som inte nådde målen på det skriftliga provet var båda åren 7 procent, medan andelen som nådde det högsta betygssteget 2010 var 15 procent och 2009 14 procent. Något fler av de kvinnliga eleverna (55 procent) uppfyllde kriterierna för ett av de två högsta betygsstegen än motsvarande andel manliga elever (49 procent). För elever i vuxenutbildning var andelen icke godkända resultat högre, 14 procent, medan andelen MVG-betyg var i nivå med ungdomsskolan.

Det receptiva delprovet, Receptive Skills

Nedan redovisas först det samlade resultatet på delprovet *Receptive Skills* i form av en tabell som visar utfall på olika program. Därefter redovisas de

olika uppgifterna i *Focus: Reading* och *Focus: Listening* var för sig. Som tidigare nämnts läggs i denna rapport extra fokus på några aspekter med anknytning till hörförståelse.

SAMMANVÄGT RESULTAT PÅ RECEPTIVE SKILLS

Resultaten på *Focus: Reading* och *Focus: Listening* vägs samman till ett betyg på delprovet Receptive Skills. En anledning till sammanvägningen är att allmän receptiv förmåga anses överordnad hur informationen ges (se GERS). En annan anledning är att ett större underlag ger högre reliabilitet. Den enskilde elevens resultat på de olika uppgifterna tydliggörs emellertid i den individuella resultatprofilen, för att all information ska kunna tas tillvara. Av lärarenkäterna framgår det avseende *Focus: Reading* att 94 procent av lärarna anser att provdelen gav ett tillförlitligt mått på att läsa engelsk text och att 96 procent tyckte att bedömningsanvisningarna fungerade bra. Gällande *Focus: Listening* tyckte 88 procent av lärarna att provdelen gav ett tillförlitligt mått på att förstå talad engelska och 96 procent markerade att bedömningsanvisningarna fungerade bra.

Det totala resultatet på det receptiva delprovet enligt resultaten från SCBs urvalsinsamling, fördelat på antal elever i procent per program och betygssteg framgår av nedanstående tabell. Sammantaget motsvarar resultatet i allt väsentligt föregående år, samt de resultat utprovningarna indikerat.

Tabell 1 Delprovet *Receptive Skills*, Engelska A 2010.

Gymnasieprogram/Vuxenutbildning	IG	G	VG	MVG	Total
Barn- och fritid	18	50	27	4	353
Bygg	12	46	37	5	658
El	6	33	47	14	707
Energi	11	41	43	5	166
Estet	4	26	50	20	824
Fordon	15	46	32	7	506
Handel och administration	16	53	28	3	522
Hantverk	13	42	39	6	416
Hotell och restaurang	19	47	32	2	385
Industri	11	32	43	14	322
Livsmedel	*	*	*	*	77
Medie	10	34	44	12	614
Naturbruk	16	38	39	7	361
Naturvetenskap	2	16	47	35	1 573
Omvårdnad	15	45	33	7	517
Samhällsvetenskap	4	30	48	18	3 846
Teknik	2	26	52	21	966
Utbildningar/program (ovägt)	8	33	44	16	12 813
Utbildningar/program (vägt)	8	34	43	15	12 813
Övr gymnasiepgm	*	*	*	*	57
Komvux	15	36	33	15	269

FOCUS: READING

Läsdelen inleddes med tio meningar med så kallade *one word gaps*. Denna uppgift kom sedermera att räknas bort eftersom det fanns risk för att den var känd av en del elever.

Den längre läsförståelsetexten i årets läsprov var en autentisk, amerikansk populärvetenskaplig text om historien bakom ett känt klädmärke och var hämtad från en hemsida. Frågorna i denna del var av blandat format, såväl flerval som öppna frågor vid vilka eleven själv formulerar ett kort svar. Denna typ av läsförståelse avser pröva såväl lokaliseringsläsning dvs. förståelse av både relativt enskilda, konkreta detaljer och förhållanden (*reading the lines*) som intensivläsning dvs. djupare och mer övergripande förståelse (*reading between* och *beyond the lines*). Generellt tyckte eleverna vid utprovningen att detta var en bra uppgift och att den gav en god bild av deras läsfärdighet. I de öppna kommentarerna skriver en del elever att det var en tråkig text och en del att den var intressant, men de positiva kommentarerna överväger. Lärarna är också till största delen positiva till texten vid utprovningen och skriver till exempel att den är intresseväckande, på bra nivå och att frågorna är relevanta. Vid provtillfället bedömde 96 procent av lärarna att detta var en lämplig eller mycket lämplig uppgift. Resultatprofilerna visar att eleverna klarade denna uppgift väl och att lösningsfrekvensen, det vill säga medelvärdet uttryckt i procent, var mycket lika för manliga (.70) och kvinnliga (.72) elever.

Den följande delen var en så kallad *multiple cloze*, det vill säga en text innehållande medvetet valda luckor med svarsalternativ i flervalsformat. Syftet med denna typ av uppgift är framför allt att pröva förmågan att uppfatta ett innehållsmässigt sammanhang, dvs. att utifrån sammanhanget förstå vilket ord som saknas, alltså inte att direkt pröva vokabulär eller idiomatik. Underlaget var en relativt kort, autentisk text om tjuvaktiga apor som utspelar sig i Sydafrika. Eleverna tyckte vid utprovning att uppgiften var medelsvår. Denna uppgift var också enligt resultatprofilerna lite svårare än den långa lästexten och hade en något lägre total lösningsfrekvens (.67). De manliga provtagarna hade bättre resultat (.73) än de kvinnliga (.64). Nästintill samtliga lärare bedömde att detta var en lämplig eller mycket lämplig provuppgift och de öppna kommentarerna handlade främst om värdefulla synpunkter på uppgiftens design, vilka kommer att beaktas vid konstruktion av liknande uppgiftsformat.

Sista delen av *Focus: Reading* utgjordes av tre korta nyhetsnotiser med flervalsfrågor av huvudinnehållslig, holistisk karaktär. Denna uppgiftstyp upplevs ofta av elever som relativt lätt och fyller därför även en funktion som så kallad *wind-down*-uppgift som avslutning. 98 procent av lärarna tyckte att detta var en lämplig eller mycket lämplig uppgift och eleverna klarade uppgiften väl, med snarlika resultat för kvinnor (.64) och män (.66).

FOCUS: LISTENING

Den första delen i hörförståelseprovet var en studioinspelad uppgift av typen *multiple matching*, en flervalsuppgift där eleverna ska kombinera en kort sekvens med en rubrik eller en fras som motsvarar huvudinnehållet i det hörda. En ambition är att de olika rösterna i inslagen ska representera olika mål-språksvarianter och accenter. Uppgiftstypen har i flera år använts som en inledande hörförståelse och utgör relativt ofta en så kallad ankaruppgift, dvs. att den används i flera prov för att kunna följa resultat över tid. Årets uppgift var en sådan ankaruppgift och har gått i två tidigare prov. Resultatet på uppgiften enligt 2010 års resultatprofiler stämmer mycket väl överens med föregående provtillfällen. Många lärare menar att detta är en bra inledande uppgift som prövar relevant kunskap och 96 procent av lärarna uppger att de anser att

uppgiften är lämplig eller mycket lämplig i förhållande till kursplanen. Den (infrekventa) kritik som framkommer i de öppna lärarkommentarerna handlar i regel om att uppgiftstypen kan vara förvirrande för vissa elever och ställer krav på koncentrationsförmåga. Sammantaget upplevs dessa uppgifter dock generellt som relativt lätta och som en bra start av elever. De manliga eleverna hade något högre resultat än de kvinnliga på denna uppgift.

Den andra delen i hörförståelsen var ett amerikanskt, autentiskt radio-program i vilket en person berättar om sin uppväxt på en känd fängelseö. Berättaren anknyter också till en film om platsen och det förekommer enstaka ljudillustrationer från filmen insprängda i programmet. Frågorna var av blandat format och innehöll både flervalsoalternativ och öppna svarsformat som förutsatte att eleven svarade med några ord eller en fras. Resultatprofilerna efter provet visade att eleverna klarade uppgiften väl och att den var medelsvår. Totalt var lösningsfrekvensen .67 och de manliga eleverna klarade delen något bättre än de kvinnliga. Lärarenkäterna vid provet visar att 95 procent av lärarna bedömde detta vara en lämplig eller mycket lämplig uppgift.

Denna uppgift hade prövats ut två gånger i storskaliga utprövningar av flera hundra elever, en gång med två genomlysningar och en gång med en genomlysning, för att möjliggöra jämförelser och skapa underlag för adekvata slutsatser kring svårighetsgrad och lämplig provversion. En iakttagelse i elevenkäterna från utprövningen var att eleverna inte tyckte att svårighetsgraden avsevärt förändrades med en eller två genomlysningar. Vid en genomlysning markerade 29 procent av eleverna att det var en svår uppgift och vid två uppspelningar var motsvarande andel 25 procent. Också frågan huruvida det var en bra provuppgift besvarades positivt och ungefär lika, oavsett antal uppspelningar. Resultaten samt elev- och lärarsynpunkter från utprövningarna visade att uppgiften, i provsammanhang, lämpade sig bäst för att höras en gång.

Sista delen i *Focus: Listening* var ett helt autentiskt radioprogram i vilket en forskare vid ett engelskt universitet intervjuas om den historiska bakgrunden till en nutida sport- och fritidsaktivitet. Uppgiften innehöll såväl bundna som öppna svarsformat och den spelades upp två gånger. En anledning till detta var att eleverna upplevt uppgiften som relativt svår vid miniutprövningar och detta bekräftades också i elevenkäterna vid utprövning. Resultaten visar emellertid att eleverna klarade uppgiften bra och att den var relativt lätt, med en lösningsfrekvens på .74. Manliga elever hade något högre resultat än kvinnliga. 95 procent av lärarna bedömde att detta var en mycket lämplig eller lämplig uppgift. I de öppna kommentarena förekom främst en del synpunkter på huvudpersonens uttal och intonation, vilket diskuteras vidare nedan.

Om att lyssna och förstå i relation till 2010 års Focus: Listening

I kursplanens beskrivning av engelskämnetns karaktär betonas att eleverna omges av engelska utanför skolan ”i teve, i filmer, i musikens värld, via internet och datorspel, i läsning av texter och vid kontakter med engelsktalande”. Delkompetensen att lyssna och förstå är dels en interaktiv och dels en receptiv färdighet. Interaktion handlar om samtal och utbyte av information och reception om att tillgodogöra sig information genom att (bara) lyssna (se t.ex. GERS). Provdelen *Focus: Listening* avser pröva den receptiva hörförståelsen, medan den interaktiva förmågan prövas integrerat med den muntliga färdigheten i delprovet *Focus: Speaking*.

AUTENTICITET

I de nationella provmaterialen som avser pröva receptiv hörförståelse används i någon mån studioinspelat material men främst autentiska, ibland delvis redigerade, radioprogram eller motsvarande inspelningar. Den främsta anledningen till detta är strävan att pröva det som faktiskt avses prövas och därmed skapa underlag för goda bedömningar av det som faktiskt ska bedömas, nämligen elevens hörförståelse i så autentiska sammanhang som provsituationen medger. Man talar om resultatens *validitet* eller giltighet och ”enkelt uttryckt skulle validitet kunna sammanfattas med ordet RÄTT – rätt saker, slutsatser, åtgärder och konsekvenser i relation till det *construct* bedömningen avser” (se Erickson, 2009, s. 164).

I de öppna kommentarerna till årets kursprov tar flera lärare upp frågor kring ljudillustrationer och bakgrundsljud, men också kring huruvida man ska få lyssna en eller två gånger på en hörförståelse. Detta berör något som hänger nära samman med och är en del av en uppgifts validitet, nämligen dess autenticitet. Man skiljer mellan *authenticity of the text* respektive *authenticity of the task* (se Carol, 1980) och menar att en uppgift dels kan ha ett autentiskt eller genuint underlag och dels kan vara en verklighetstrogen eller trolig uppgift i sig.

Ljudillustrationer och bakgrundsljud är relativt ofta en naturlig del av en lyssnandesituation och kan, för olika individer och i olika kontexter, både stödja och störa lyssnandet. Eventuellt kan det också verka motivationsskapande och förhöja upplevelsen av det återgivna innehållet för den som lyssnar, liksom bilder kan illustrera och stödja innehållet i en skriven text (se Erickson, 2000). I årets kursprov förekommer i en uppgift någon ljudillustration från en film om platsen och också något brus från vind och vågor när berättaren återger en båtfärd. Detta beaktades vid konstruktionen av t.ex. frågorna till uppgiften och syftet med att behålla dessa ljudinslag har dels med upplevelse av innehållet och dels med trovärdighet att göra, eftersom liknande kontext inte sällan omger en realistisk lyssnandesituation. I lärarenkäterna förekom både positiva och negativa kommentarer kring ljudillustrationerna. Några exempel:

- *De bakgrundsljud som ibland förekommer upplevs av många elever som störande. Studioinspelningar är att föredra.*
- *Mycket bra med radioprogrammen. Ger en mer autentisk känsla än att bara lyssna på manusdialoger.*
- *Härligt med lite dramatik i både innehåll och ljud i X. Kändes ungdomsanpassat (spännande story som också relaterade till barns uppväxt)*

Några kommentarer i anslutning till detta relaterar eventuellt också till organisation och förutsättningar ute på skolorna. Det är naturligtvis viktigt att erbjuda eleverna god ljudkvalitet och en lämplig miljö vid prövning av hörförståelse. Till exempel kan det vara problematiskt att förlägga *Focus: Listening* till en stor lokal där ljudkvaliteten varierar för olika elever.

Frågan huruvida en hörförståelse vid prövning ska avlyssnas en eller två gånger beror, som berörts angående de aktuella uppgifterna ovan, på en mängd faktorer. Hänsyn tas bland annat till uppgiftens konstruktion och syfte, utprövningsresultat, elevernas upplevelse av bland annat svårighetsgrad och sin egen prestation, samt också autenticitet. Flera lärare som lämnat öppna kommentarer uttryckte att eleverna antingen borde ha fått höra en

specifik uppgift två gånger, eller generellt bör få lyssna två gånger i Engelska A. Att upprepa eller gå tillbaka i en avlyssning är ofta möjligt i en vardags-situation vid till exempel olika typer av inspelningar och on-demand-tjänster, men ofta handlar dock en verklig situation om att uppfatta innehållsmässig information i realtid (se Buck, 2001).

ORO OCH OVANA VID HÖRFÖRSTÅELSE

Svenska elever tycker engelska är viktigt, är jämförelsevis duktiga på att förstå talad engelska (se Skolverket/Erickson 2004) och många omges av engelska på sin fritid genom musik och kontakt med olika medier. Av en jämförande studie (Erickson & Gustafsson, 2005) framgår emellertid att både lärare och elever i Sverige och flera andra länder menar att hörförståelse inte i samma utsträckning som skrivning och läsning är föremål för prov och bedömning i skolan.

När det gäller de nationella provmaterialen i engelska är det just hörförståelsedelarna som generellt tycks skapa mest oro och genererar flest öppna kommentarer i lärar- och elevenkäterna. Elever, och i viss mån även lärare, skriver att de upplever att personerna talade otydligt, att det gick för fort, att man bör få lyssna två gånger etc. Mera sällan formuleras, som i läsförståelse, att man faktiskt inte förstod, även om det finns goda belägg för att innebörden är densamma (se t.ex. Börjesson, 2006). Det verkar som om elever relativt ofta upplever att de har förmågan och kunskapen, men inte kan fånga och kontrollera den tillräckligt på grund av den flyktighet som utmärker en lyssnandesituation.

I samband med språkinlärning och beskrivning av språklig kompetens används ofta begreppen *kunskap* och *kontroll*. Kunskap betecknar något man tillägnat sig och med kontroll menas förmågan att använda kunskapen och omsätta den i praktiken (se Viberg, 2000). Andra begrepp som är knutna till kontroll är till exempel *flyt*, *aktivt* och *passivt* (t.ex. ordförråd) och *hastighet* (vid t.ex. tal och läsning). För hörförståelsens och lyssnandets del talar man om *automatisering* (se Buck, 2001), vilket innebär att man har tillägnat sig förmågan att lyssna och förstå så väl att man kan använda den utan ansträngning och utan att tänka på hur man gör. Lyssnaren kan då ägna sin uppmärksamhet åt att förstå och tillägna sig det för tillfället unika innehållet och budskapet. Börjesson (2006) har i en jämförande studie av hörförståelse i grund- och gymnasieskolan funnit att den automatiserade förmågan är avgörande dels för hur väl elever kan tillägna sig talad text men också för hur man upplever texten. Kommentaren ”Det gick för fort” bedöms ofta säga mer om mottagarens eventuella brister i den automatiserade förmågan att processa informationen, än om inspelningen eller avsändaren.

För att få ”kontroll” över sin kunskap och kunna använda den, det vill säga för att nå en mer automatiserad förmåga när det gäller lyssnande, krävs strategier och övning. Hedge (2000) menar att elever ofta har orimliga och orealistiska förväntningar att höra och förstå alla ord vid lyssnande och att de ofta försöker använda samma strategier som vid läsning. Hedge ser lärarens viktigaste uppgift som att förebygga oro och otrygghet och skapa självförtroende hos eleven. Hon menar att den som lyssnar behöver strategier och visar på ett antal osäkerhetsmoment att hantera för en lyssnare, varav ett är så kallade ”*environmental uncertainties*” som t.ex. brus och bakgrundsljud.

I en relativt nyutkommen språkdidaktisk antologi beskriver också Vandergrift och Goh (2009) hörförståelse som relativt otrampad didaktisk mark och menar att det är den färdighet som mest behandlas i form av produkt i skolan, i stället för process, och för vilken undervisningen förlitar sig på input utanför klassrummet. De menar att oro, *anxiety*, är ett uttryck för ovana vid hörförståelse i allmänhet eller vid hörförståelse i prov i synnerhet och att detta till stor del beror på svårigheter och ovana att arbeta med lyssnande i skolan. Sådan oro kan ha konsekvenser för elevens prestation, upplevda förmåga och därmed motivation när det gäller hörförståelse. En effektiv undervisning i lyssnande betraktar enligt författarna hörförståelse som en aktiv, strategisk och meningsskapande process och de efterlyser undervisning kring *How to listen*-strategier, som till exempel olika avkodningsstrategier, för att aktivt träna hörförståelse.

ENGELSKA SOM KOMMUNIKATIONSSPRÅK

Det är troligt att många av de tillfällen vid vilka elever i den svenska skolan kommer att använda sin engelska är i kommunikation med någon som (också) har ett annat modersmål än engelska. I en av hörförståelseuppgifterna i 2010 års prov får eleverna ta del av en intervju med en forskare vid universitetet i Oxford (se ovan). Han talar tydlig och god engelska men det framgår också relativt klart att engelska inte är hans förstaspråk eller modersmål. I de öppna kommentarerna i lärarenkäterna skriver några lärare om detta, till exempel:

- *Eleverna reagerade på den italienska brytningen, som de sa, men själv upplever jag inte att det var någon grav brytning alls.*
- *Bra initiativ att ha med en "foreigner" i listening-delen! Det är viktigt i framtiden/nu.*
- *Del 3 var värst. Den italienske mannens engelska var förskräcklig och intervjuaren var hysteriskt flamsig. Detta fick man lyssna på 2 ggr helt onödigt.*
- *Välj personer från engelsktalande länder hellre än en med nordisk accent.*

Engelskans ställning i dagens samhälle kan sägas vara tudelad. Dels är engelska förstaspråk eller officiellt språk i många länder, dels har engelskans ställning som internationellt kommunikationsspråk blivit allt starkare. Dagens funktionella, handlingsinriktade språksyn får bland annat som konsekvens att engelska som undervisningsspråk alltmer har fått ett förskjutet fokus från normen att enbart vara ett målspråk, till att också vara ett *lingua franca*, ett medel att knyta internationella och interkulturella kontakter.

Epitetet "infödd" eller "modersmålstalare", *native speaker*, har ifrågasatts och problematiserats alltmer på senare tid (se t.ex. Lundahl, 2009). Vad definierar egentligen en *native speaker*? Kan en *non-native speaker* någonsin bli en *native speaker* eller är det ett privilegium? Man problematiserar huruvida modersmål definieras utifrån faktorer som föräldrarnas förstaspråk, en viss utbildningsnivå, en viss nationalitet eller grupptillhörighet, geografisk hemvist eller omvärldens acceptans (se Kramsch, 1998). Distinktionen *standard* och *non-standard English* har dessutom traditionellt haft en geografisk, nationell definition med England, USA, Australien och Nya Zeeland som inre krets och norm.

Engelskans ställning som internationellt *lingua franca* har gjort att normen omvärderats när det gäller engelska som undervisningsspråk i skolan. Kramsch (1998) förespråkar istället *the intercultural speaker* som förebild, i linje med en

strävan att med hjälp av kommunikativ kompetens nå ökade och förbättrade kontakter över nationsgränser, som ett medel för jämbördiga och interkulturella möten. De svenska styrdokumenterna betonar i ämnets syfte att ”Engelska är [...] dominerande kommunikationsspråk i världen” och att utbildningen syftar till att eleven skall kunna använda sin engelska vid internationella kontakter, för till exempel en alltmer internationaliserad arbetsmarknad.

I ämnesplanen i engelska för Gy 2011 används begrepp som ”ett globaliserat studie- och arbetsliv”, ”att utveckla flerspråkighet” och ”att möta talad och skriven engelska av olika slag” och betoningen på engelska som ett *lingua franca*, förutom som ett egentligt målspråk, förstärks därmed ytterligare.

Ovanstående resonemang bygger till stora delar på Europarådets referensram, där man, utifrån ett handlingsinriktat perspektiv, utgår från språkanvändarens olika *domäner*, som till exempel den personliga och den yrkesmässiga. Den högsta nivån, C, benämns *Avancerad användare* och definieras utifrån interkulturella kompetenser. Idealet enligt GERS är flerspråkighet, till skillnad från enspråkighet eller mångspråkighet.

Europarådets språkpolicy, till vilken Sverige anslutit sig, genomsyrar referensramen för språk och har som yttersta syfte ”att uppnå en större enighet bland sina medlemmar” och de nya ämnes- och kursplanerna i språk Gy 2011 och GR 2011 kommer ännu tydligare att närma sig denna språkpolicy.

Begreppet ”flerspråkighet” är centralt och definieras i förlängningen som att en person ”bygger upp en kommunikativ kompetens där alla språkkunskaper och språkerfarenheter ingår, och där språken är förbundna med och påverkar varandra” (GERS, s. 4). Man betonar att de fullständiga konsekvenserna av ett sådant språkprogram inte utarbetats eller omsatts ännu, men skriver:

”Sett i detta perspektiv förändras målet för språkutbildning väsentligt. Målet är inte längre att fullständigt behärska ett, två eller kanske tre språk vart och ett för sig, med målsättningen att tala som ”en modersmålstalarare”. Målet är i stället att utveckla en språklig repertoar där alla olika språkfärdigheter har sin plats. [...] När man väl godtar att språkinläring är en livslång process kommer det dessutom att vara särskilt viktigt att utveckla unga människors motivation, färdighet och självförtroende i deras möten med nya språkerfarenheter utanför skolan.” (GERS, s. 5)

Ett exempel på ett formativt undervisningsmaterial som gör det möjligt att dokumentera och uppmärksamma språkkunskaper och interkulturella erfarenheter av olika slag är Europeisk Språkportfolio, *European Language Portfolio*. För yngre åldrar har språkportfolion tagits fram av Europarådet i samarbete med dåvarande Myndigheten för skolutveckling, medan *Europeisk portfolio 16+* är utarbetad av Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering vid Uppsala universitet. Den lanserades i samband med Europeiska året för språk 2001 och reviderades och digitaliserades hösten 2010 (<http://www.fba.uu.se/portfolio/>).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att 2010 års kursprov i Engelska A visat sig fungera väl, trots försvårande omständigheter kring en uppgift. Resultaten på Kursprovet är stabila över tid och den sammantagna elevgruppens provresultat stämmer väl överens med lärarnas bedömning i form av preliminära kursbetyg. Detta visar att provet som helhet fungerar väl som stöd för lärarnas

betygsättning och en stor majoritet av lärarna framhåller också detta i enkäterna. En viktig förutsättning för dessa resultat är det goda och nära samarbete som provinstitutionen har med lärare och elever i alla olika faser under framtagandet av proven och i form av respons på de färdiga provmaterialen. Vi ser fram emot att få fortsätta detta samarbete under 2011.

Referenser

Buck, Gary. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Börjesson, Lena. (2006). *Bedömning av hörförståelse i engelska. En studie av nationella prov för tre nivåer* (D-uppsats i pedagogik med didaktisk inriktning). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Carrol, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance – An Interim Study*. Oxford: Pergamon Press Ltd

Council of Europe/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. (<http://www.skolverket.se/sb/d/2622>)

Erickson, Gudrun. (2000). *Att bedöma språkfärdighet*. I Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier, kommentarer, (s. 42–48). Gy2000:18. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Erickson, Gudrun & Gustafsson, Jan-Erik. (2005). *Some European Students' and Teachers' Views on Language Testing and Assessment. A report on a questionnaire survey*. European Association for Language Testing and Assessment. (<http://www.ealta.eu.org/resources.htm>)

Erickson, Gudrun. (2009). "Att bäras åt". Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet i Tornberg, Malmqvist & Valfridsson (red.). *Språkdiraktiska perspektiv*. Stockholm: Liber AB

Hedge, Tricia. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, Claire. (1998). The privilege of the intercultural speaker. I Byram, M. & Fleming, M. (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press

Lundahl, Bo. (2009). *Engelsk språkdiraktik : texter, kommunikation, språkutveckling*, [rev.] uppl.: Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2004). *Engelska i åtta europeiska länder – en undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar*, (Författare G. Erickson). Stockholm: Skolverket. (Rapport 242).

Vandergrift, Larry & Goh, Chatherine. (2009). Teaching and Testing Listening Comprehension. I Long, M.H. & Doughty, C.J. (eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell

Viberg, Åke. (2000). *Tvåspråkighet och inläring av språk i och utanför skolan*. I Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier, kommentarer, (s. 27–41). Gy2000:18. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

3.2 Kursprovet i engelska kurs B

LENA BÖRJESSON, GÖTEBORGS UNIVERSITET, INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK, PROJEKTET NAFS (NATIONELLA PROV I FRÄMMANDE SPRÅK)

Denna delrapport avser det kursprov som gavs vårterminen 2010 för engelska kurs B. Provet är ett s.k. *proficiency test* som syftar till att pröva och ge en bild av elevernas allmänna språkfärdighet oberoende av var, när och hur dessa färdigheter förvärvats. Planeringen och konstruktionen av provet baseras på analyser av de nationella styrdokumentet och på nationell och internationell forskning kring språkinläring och bedömning av språkfärdighet sammanfattade i ett antal gemensamma principer⁹ för de nationella provmaterialen i språk.

Provet utgår från kursplanens mål och betygsriterier, som i sin tur har sin grund i en kommunikativ, funktionell och interkulturell språksyn. De olika delarna i kursprovet, *Focus: Reading*, *Focus: Listening*, *Focus: Speaking* och *Focus: Writing* anknyter också till Europarådets ramverk för språkinläring och språkbedömning, Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning¹⁰ med dess rubriceringar reception, interaktion och produktion. Detta dokument genomsyras av en handlingsorienterad språksyn, och de ämnesplaner i språk som kommer att träda i kraft 2011 kommer att ha en ännu starkare koppling till detta internationellt betydelsefulla dokument. Resultaten på de två delprov som prövar receptiva färdigheter (Receptive Skills) räknas samman med resultaten på de två övriga delproven som prövar produktiva färdigheter till ett sammanfattande provbetyg, där reception och produktion väger lika tungt.

Liksom tidigare hade de olika provdelarna prövats ut i stor skala och i anslutning till utprovningarna hade elever och lärare lämnat värdefulla synpunkter inför det slutliga fastställandet av provet. Under arbetet med att ta fram ett kursprov sammanträder vid olika tillfällen referensgrupper. Dessa består, förutom provgruppen vid Göteborgs universitet, av erfarna lärare, lärarutbildare och/eller forskare. Lärarna representerar såväl ungdomsskolan som kommunala vuxenutbildningen, olika kommuner, skolor och program. I gruppen ingår även referenter som har engelska som modersmål.

I denna delrapport diskuteras resultaten från alla delproven men ett något mera utförligt resonemang förs om olika aspekter av det skriftliga delprovet, *Focus: Writing*.

Insamling av resultat och urvalsgrupp

Underlaget för denna rapport är dels de 9 653 provresultat som samlats in av Statistiska Centralbyrån, dels ca 800 resultatprofiler som utifrån elevers födelsedatum sänts in till Projektet för nationella prov i främmande språk (NAFS) vid Göteborgs Universitet. Dessutom refereras till synpunkter från ca 800 inskickade lärarenkäter. Genom insamlingen av resultatprofilerna är det också möjligt att göra analyser av resultaten på uppgiftsnivå, vilket delvis också kommenteras längre fram i rapporten.

9. <http://www.skolverket.se/sb/d/2622>

10. Wernersson, I. (2010). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Stockholm: SOU 2010:51
<http://jamda.ub.gu.se/handle/1/1>

54 procent av SCBs urvalsgrupp var kvinnor och knappt tre procent elever i den gymnasiala vuxenutbildningen. Det senare är en minskning jämfört med föregående år. De flesta eleverna, 90 procent, hade läst kursen på två terminer. Av de övriga hade 6 procent avslutat kursen på en termin.

De receptiva delproven – Focus: Listening och Focus: Reading

I delprovet *Focus: Reading* ingick fyra uppgifter. Den första texten var en kanadensisk framgångssaga med luckor. Denna typ av uppgift prövar elevernas förmåga att vid läsningen skapa sammanhang i en text. Uppgiften var i utprövningen mycket populär bland eleverna, som ansåg att den var lätt och intressant. Eleverna fick i samband med utprövningen svara på olika frågor på en femgradig skala. Frågorna handlade bl.a. om svårighetsgrad, om de tyckte texten var intressant, om de tyckte att den gav en rättvis bild av deras engelska och hur de tror att de lyckades på uppgiften. De hade också möjlighet att kommentera provdelarna med egna ord. Eftersom uppgiften av eleverna upplevdes som lätt var den placerad först i provet, även om resultatet både på utprövningen och på provet visade att den inte var fullt så enkel.

Den andra delen bestod av en längre text om en känd historisk person och hans privatliv och en kortare text om samma persons roll i brittisk historia. Uppgiften hade ett blandat svarsformat med både flervalsfrågor och öppna svar där eleverna svarade med egna ord och drog slutsatser av det lästa. Denna typ av uppgift avser att pröva elevernas förmåga att läsa för att förstå detaljer (*reading the lines*) men också förmågan att förstå en text på ett djupare plan och dra slutsatser av det lästa (*reading between the lines* och *beyond the lines*) (Gray, 1960). Vid utprövningen gav en del elever uttryck för att texten var lång och att det var "för mycket att läsa". Liknande kommentarer har de senaste åren varit ganska vanligt förekommande vid utprövningar av längre lästexter, och det verkar som om det hos en hel del av dagens elever finns en bristande uthållighet när det gäller att läsa lite längre och mer krävande texter. Hos en del elever finns dock en insikt om att det kan ha att göra med brister i det egna ordförrådet, och en elev uttrycker det på följande sätt i de öppna kommentarerna vid utprövningen: *Jag tyckte att detta var rätt svårt. Det kan visserligen bero på att jag inte har tillräckligt stort ordförråd.*

Den tredje uppgiften bestod av ett antal meningar med luckor och i den fjärde uppgiften ingick ett antal korta utdrag ur skönlitterära texter med flervalsfrågor.

Delprovet *Focus: Listening* innehöll tre uppgifter, varav den första var en matchningsuppgift med korta, studioinspelade nyhetsinslag som eleverna skulle matcha med ett visst ämnesområde. Den tredje uppgiften bestod av nyhetsnotiser och frågorna var av flervalstyp. I båda uppgifterna fanns regionala varianter av engelska representerade, bl.a. skotska, vilket särskilt kommenterades av eleverna. Många uttryckte att de upplevde den skotska varianten som svår. Den andra uppgiften var ett autentiskt amerikanskt radio-program, där flera personer intervjuades om ungdomar och sömnvanor. För en längre diskussion om hörförståelse(prov) se delrapporten för Engelska A angående kursprovet 2010.

Provresultat på de receptiva delproven

De båda delproven *Focus: Reading* och *Focus: Listening* slås i samband med sammanvägningen till provbetyg samman till *Receptive Skills*. Resultatet från *Receptive Skills* väger lika tungt som resultatet på de två produktiva delproven, *Focus: Speaking* respektive *Focus: Writing*. Sammanvägning av läs- och hörförståelse görs av olika skäl. Ett är att det knyter an till rubriceringen ”reception” i den tidigare nämnda *Gemensam europeisk referensram för språk*. Dessutom visar mer avancerade analyser att den allmänna receptiva förmågan är överordnad de specifika läs- respektive hörförståelseförmågorna. Det förekommer inte sällan att det är ett större samband mellan en hörförståelseuppgift och en läsförståelseuppgift med likande format än mellan t.ex. två olika hörförståelseuppgifter med olika format. Slutligen uppnås högre reliabilitet genom sammanvägningen eftersom betyget sätts med utgångspunkt från ett högre poängtal. Det är dock viktigt att komma ihåg att ingen information går förlorad eftersom resultaten presenteras i profiler.

I tabell 2 presenteras betygsfördelningen på de *Receptive Skills* för elever på gymnasieskolans program och inom gymnasial vuxenutbildning uttryckt i procent.

Tabell 2 Betygsfördelning för kursprovet i Engelska B vt -10, *Receptive Skills* (*Focus: Reading* och *Focus: Listening*) per program.

Engelska B	Receptive Skills %				
	IG	G	VG	MVG	Total
Barn- och fritid	23	50	26	1	221
Bygg	9	54	36	1	234
El	8	40	44	8	347
Energj	*	*	*	*	46
Estetiska	7	35	47	11	863
Fordon	*	*	*	*	24
Handel- och administration	16	61	22	2%	337
Hantverk	13	53	31	2	156
Hotell- och restaurang	9	54	34	3	130
Industri	5	44	46	5	110
Livsmedel	*	*	*	*	12
Medie	11	47	39	2	390
Naturbruk	*	*	*	*	47
Naturvetenskap	3	22	52	23	1 476
Omvårdnad	12	49	37	2	263
Samhällsvetenskap	8	41	43	9	3 865
Teknik	5	35	49	11	839
S:a nationella program	8	39	43	10	9 360
Övriga gymnasieprogram	*	*	*	*	46
Komvux	12	40	38	9	247
Total	8	39	43	10	9 653

*Resultat redovisas ej för grupper om mindre än 100 elever eller från färre än tre skolor

På de studieförberedande programmen är kursprovet obligatoriskt, och som framgår av ovanstående tabell hade eleverna på dessa program bäst resultat. På det naturvetenskapliga programmet nådde tre fjärdedelar av eleverna de två högsta betygsstegen medan resultaten på de estetiska, samhällsvetenskapliga och tekniska programmen är ganska samstämmiga och något lägre.

FOCUS: SPEAKING

Det muntliga delprovet avser att pröva både produktion och interaktion. I vårens prov var temat ”värderingar” och det knyter an till skolans värdegrund och gällande läroplan (Lpf94). Modellen var i första hand avsedd att genomföras som parsamtal, vilket 66 procent gjort enligt lärarenkäten. I den första delen skulle eleverna återge var sin kort fallbeskrivning och sedan tillsammans med partnern diskutera innehållet. I den andra delen var uppgiften att på ett mera allmänt plan utifrån en tankekarta och ett antal frågor diskutera värderingar i samhället. De allra flesta lärarna uppgav att de tyckte att uppgiften var mycket lämplig eller lämplig, även om några uttryckte att ämnet var abstrakt och krävde en viss mognad vilket inte alla elever har. 33 procent av lärarna uppgav att de spelat in elevsamtalen och det är en liten ökning jämfört med tidigare år, vilket är glädjande eftersom det ger större möjligheter till sambedömning och dokumentation. Drygt 90 procent tyckte också att de exempel på bedömda elevsamtal som medföljde var till mycket god eller tämligen god hjälp för bedömning. I lärarenkäten ställdes också en fråga om i vilken utsträckning sambedömning gjorts, och 33 procent uppgav att detta gjorts på något sätt.

Liksom tidigare år hade eleverna bäst resultat på det muntliga delprovet och två tredjedelar nådde de två högsta betygsstegen. Vanligen brukar skillnaden mellan de manliga och de kvinnliga elevernas resultat på detta delprov vara försumbar, men i 2010 års prov hade männen något bättre resultat.

FOCUS: WRITING

I denna rapport kommer som nämnts fokus att ligga på det andra av de produktiva delproven, nämligen *Focus: Writing* som avser att pröva elevernas förmåga att uttrycka sig i skrift. Uppgiften var att skriva ett formellt brev och formatet var alltså något annorlunda jämfört med de närmast föregående åren, då det handlat om att skriva argumenterande eller utredande texter. Denna gång prövades framför allt elevens förmåga att uttrycka sig om personliga förhållanden på formell engelska och med anpassning till mottagare och situation med hänvisning till mål att uppnå för Engelska B: ”Eleven skall ha förmåga att skriftligt presentera ett innehåll på ett klart och väl strukturerat sätt samt kunna uttrycka sig varierat, personligt och med anpassning till mottagare och situation.” Till grund för lärares planering av undervisningen i engelska på gymnasieskolan finns också mål att sträva mot och där lyder ett av målen: ”Skolan skall i sin undervisning sträva mot att eleven utvecklar sin förmåga att kommunicera och interagera på engelska i skiftande sammanhang kring varierande frågor och i olika situationer.”

Information om att skrivuppgiften våren 2010 hade ett något annorlunda upplägg jämfört med de närmast föregående åren fanns, förutom i *Lärarinformation*, i informationsbrevet till engelsklärare på Skolverkets hemsida under fliken ”Beställning”. Liksom tidigare år skickades ett förberedelsematerial för

delprovet *Focus: Writing* ut till skolorna i februari. Detta innehöll ett antal texter som eleverna skulle läsa i anslutning till den förberedelselektion som föreslogs äga rum i nära anslutning till skrivtillfället, förslagsvis en vecka innan. Avsikten var att ge eleverna en möjlighet att vara mentalt förberedda på ämnet och därmed förhoppningsvis kunna skriva en bättre text. Detta torde också ligga mera i linje med det processinriktade arbetssätt många lärare och elever tillämpar. Förberedelsematerialet fick dock inte tas med till skrivtillfället. Av svaren i lärarenkäten framgår att nästan alla lärare ansåg att det är positivt att eleverna numera får tillfälle att förbereda sig före provtillfället och i de öppna lärarkommentarena skriver en del lärare att det hjälper eleverna att skriva en bättre text. Nästan alla tycker också att det är bra att det skriftliga delprovet ligger vid ett separat provtillfälle och inte i anslutning till de receptiva delproven.

UPPGIFTEN

Uppgiften i vårens prov var att skriva ett följebrev till en ansökan om arbete utifrån fyra olika autentiska annonser. Drygt 80 procent av lärarna ansåg att det var en mycket lämplig eller lämplig uppgift i relation till målen i kursplanen för Engelska B. Den ansågs av många lärare vara autentisk, relevant och realistisk. I den kommunikativa och funktionella språksyn som genomsyrar kursplanerna i språk är just autenticitet ett grundläggande begrepp, och det är också en aspekt av ett provs validitet (se t.ex. Erickson, 2009a). Förutom att underlaget för provet bör vara autentiskt bör uppgiften i så stor utsträckning som möjligt vara tänkbar även utanför skolan. Vårens skrivuppgift var ett exempel på detta genom att de annonser som eleverna utgick från var autentiska platsannonser och uppgiften att skriva en ansökan är en realistisk uppgift som elever senare i livet kan komma att ställas inför. I de utprovningar som genomfördes med ca 400 elever uttryckte också många elever att det var en meningsfull uppgift. En elev uttryckte det på följande sätt: *I think it was a useful task since this is something we all need to know in the future.*

En mindre andel av lärarna var kritiska till uppgiften av olika skäl. Den vanligaste invändningen var att uppgiften var alltför styrd eller ”snäv” och inte lämnade tillräckligt utrymme för eleverna att visa sin kreativitet och uttrycka ”egna tankar”. En del uttryckte att de saknade en uppgift av argumenterande eller utredande karaktär, vilket ansågs ge större möjlighet för vissa elever att visa sin kapacitet. Vissa lärare ansåg att uppgiften var ”för lätt” för nivån, medan andra t.ex. ansåg att den ”krävde formell skicklighet vilket ofta fokuseras i Engelska C”. En del lärare var av den åsikten att formella brev är något som inte förekommer i kurserna förrän på Engelska C. Det är intressant att notera att en del lärare ansåg att uppgiften var för ”lätt” och ”A-mässig” i meningen att det ”i stort sett bara gällde att berätta om sig själv”, medan åter andra uttryckte att formellt skrivande är avancerat och något man inte ägnar sig åt förrän på Engelska C. Troligen gör lärare olika tolkningar av de skrivningar i kursplanen som handlar om ”anpassning till mottagare och situation”. Förhoppningsvis kommer arbetet med implementeringen av de nya ämnesplanerna att leda till större samstämmighet i tolkningen av dessa formuleringar.

Efter att ha läst ett stort antal utprovningstexter dels i samband med vårens prov, men även tidigare, kan vi inom provutvecklingsgruppen konstatera att

många elever har svårt att skilja mellan informellt och formellt språk. Det framgår också av några av de bedömda elevexemplen i bedömningsanvisningarna till 2010 års prov. Särskilt i engelska där eleverna får så mycket av sin *input* från olika media torde diskussioner om stilnivå och vilket slags språk som är lämpligt i olika sammanhang vara ett angeläget, och för eleverna troligen även intressant, ämne. Sociolingvistisk kompetens är en del av den kommunikativa kompetensen och enligt *Gemensam europeisk referensram för språk* (2009) handlar det om ”den kunskap och färdighet som krävs för att hantera språkanvändningens sociala dimension”.

BEDÖMNING

Till stöd för bedömningen finns förutom mål och betygskriterier i kursplanen ett antal bedömningsfaktorer som speglar behandlingen av innehållet och olika aspekter av kommunikativ kompetens. De autentiska elevexemplen, s.k. *benchmarks*, som tillhandahålls är framtagna i storskaliga utprovningar och är bedömda, kommenterade och betygsatta av en referensgrupp av aktiva lärare och provutvecklare. I lärarenkäten svarade 39 procent av lärarna att de var till mycket god hjälp, 56 procent att de var till tämligen god hjälp och endast 5 procent att de var till liten hjälp.

Även om lärare i allmänhet är nöjda med den hjälp för bedömning som ges förekommer då och då önskemål om matriser. Frågor som bör ställas är bl.a.: Vilka aspekter ska ingå i matrisen? Väger alla aspekterna lika tungt? Med en detaljerad matris finns en risk att aspekter som mäter medlen snarare än målen skulle få alltför stor betydelse. Det måste också ibland bli så att en prestation kan falla inom ramen för G beträffande vissa aspekter och VG eller MVG beträffande andra. Denna ”taggighet” är svår att spegla i matrisform. Bland annat av dessa skäl anser vi att en helhetsbedömning med definierade faktorer samt ett relativt stort antal exempel är att föredra.

Beträffande de nationella proven i engelska finns heller inget stöd för att matriser leder till en mera likvärdig bedömning. Se t.ex. en rapport från Skolverket om ”Bedömaröverensstämmelse vid bedömning av nationella prov” (Erickson, 2009b). Denna studie gällde ämnesproven i årskurs 9 i grundskolan, men eftersom allt arbete inom NAFS-projektet (Nationella prov i främmande språk) bedrivs efter samma principer kan man våga generalisera även till Engelska A och B. I studien av 100 slumpvis valda prov visade det sig vara påfallande god överensstämmelse mellan lärares omdömen/bedömningar i relation till tre externa bedömare – korrelationer som är anmärkningsvärt höga, även sett ur internationellt perspektiv. Inte heller Skolinspektionens rapport om kontrollrättning av nationella prov (<http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn/Central-rattning-av-nationella-prov/>) ger stöd för att matriser skulle leda till en mera likvärdig bedömning.

I bedömningsanvisningarna som medföljer provet finns en uppmaning att tillämpa sambedömning av elevtexterna för att uppnå en mera likvärdig bedömning. I lärarenkäten uppgav 19 procent att sambedömning gjorts av samtliga elevtexter. Endast 10 procent angav i enkäten för vårterminen 2010 att de bedömt samtliga elevtexter själv. Det framgår av de öppna kommentarerna att det i en del fall rör sig om lärare som arbetar på små skolor och inte har några ämneskolleger. Detta är ett problem, men det borde kunna lösas genom samarbete med andra skolor och det är i första hand en skolledarfråga.

ORDANTAL

I instruktionen till eleverna anges ett ordspann som de uppmanas att hålla sig inom när de skriver sin text. Detta har med autenticitet att göra vilket, som nämnts ovan, är en aspekt av validitet som i sin tur är en viktig parameter beträffande prov. Utanför skolan och testsituationen ställs ofta bestämda krav på bl.a. på längd när man ska skriva t.ex. ett debattinlägg, en artikel för en tidning, en rapport eller ett formellt brev. Då anges ett antal ord eller tecken, som varken bör över- eller understigas. I vårens prov fick eleverna anvisningen att hålla sig inom ett intervall på 200 till 300 ord, vilket är rimligt för den aktuella typen av brev.

Ett rekommenderat ordspann är tänkt att vara ett stöd för både elever och lärare i provsituationen då frågor om längd ofta ställs. Stöd för att ange ordantal i instruktionen till eleverna finns också i forskning. Både Weigle (2002) och Alderson m.fl. (1995) betonar att information om hur lång texten ska vara bör ingå i instruktionen. Anvisningen om ordantal har också mottagits väl av lärarna; 71 procent ställde sig positiva, 23 procent var neutrala och endast 6 procent var negativa.

Efter genomfört prov ville ett antal lärare dock ha tydligare instruktioner om hur man skulle förfara om elever, trots instruktionen, t.ex. kraftigt överskred det rekommenderade ordantalet. Att eleven *marginellt* över- eller underskrider ordantalet bör inte medföra några problem vid bedömningen av texten. Om eleven däremot väsentligt avviker från det rekommenderade omfånget kan texten anses brista i anpassning till mottagare, situation och syfte och detta bör tillsammans med övriga mål och kriterier beaktas vid helhetsbedömningen av texten.

LEXIKON

Lärare uttrycker ibland i enkäter i samband med utprövningar och genomförda prov att elever borde ha tillgång till lexikon, eftersom det är naturligt att använda sig av hjälpmedel i en skrivsituation utanför skolan. Vid ett par tillfällen har sådana försök också gjorts vid utprövningar men resultaten har inte visat på en högre testkvalitet. Tvärtom har negativa effekter kunnat ses. En del elever stressas av möjligheten att använda lexikon och överanvänder det, och detta i sin tur har bl.a. lett till tidsbrist. Internationella studier har visat liknande resultat (Weigle, 2002). Ett annat viktigt skäl är att en likvärdig tillgång till lexikon och kvaliteten på dessa lexikon inte kan garanteras. Det är dock viktigt att frågan diskuteras vidare.

SKRIVA PÅ DATOR?

Vi ser idag att skolor genomför utprövningar av det skriftliga delprovet på dator i ökande grad, och vi får också frågor från lärare kring i vilken mån elever kan använda datorn som verktyg vid provtillfället, eftersom det skulle upplevas som en mera autentisk situation. Vi menar att det borde vara möjligt att erbjuda elever att producera en text på det sätt som de är mest bekväma med, antingen det innebär att skriva för hand eller att använda dator. Dock finns ett antal frågor att ta ställning till och försöka lösa som t.ex. tillgång eller inte till stavningskontroll och/eller lexikon. Andra frågor är tillgänglighet till datorer om alla elever ska skriva provet samtidigt liksom teknisk support på skolorna, eftersom man måste säkerställa att elever inte har tillgång till Internet. Vi avser dock att göra utprövningar där elever får välja skrivsätt och utvärdera resultatet.

Kvinnors och mäns resultat

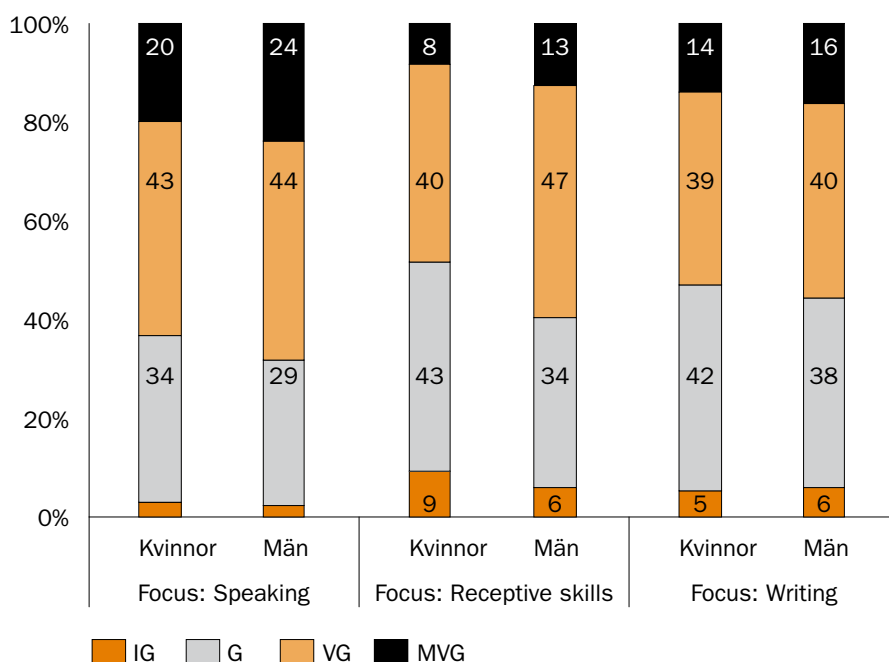
Som framgår av figur 1 hade männen bättre resultat än kvinnorna på samtliga delprov även om skillnaden, liksom tidigare, är störst beträffande de receptiva delproven, *Focus: Listening* och *Focus: Reading*. Om man ser till resultaten på de sju olika uppgifterna i de båda delprov som ingår i *Receptive Skills*, hade männen bättre resultat än kvinnorna på samtliga, även om skillnaden i ett par fall var liten. Minst skillnad var det på den långa lästexten om en historisk person och den längsta hörförståelsedelen som bestod av intervjuer om sömnvanor. I dessa uppgifter är svarsformatet blandat, d.v.s. det finns både flervalsfrågor och eleverna kan även avge något längre svar med egna ord. Störst skillnad var det som tidigare på de korta, informationstäta hörförståelseuppgifterna av nyhetskaraktär med flervalsalternativ eller matchning och läsförståelseuppgifterna med flervalsfrågor. I tidigare rapporter (se t.ex. rapporten från vårterminen 2009 på Skolverkets hemsida: skolverket.se>prov och bedömning>nationella prov>resultat) har diskuterats om mäns klart bättre resultat på de receptiva delproven beror på ett mer avancerat ordförråd och om detta möjligen kan ha att göra med intressen och läsvanor. Detta bekräftas i en ny doktorsavhandling (Sundqvist, 2009) som visar ett positivt samband mellan den totala tid ungdomar i grundskolans årskurs 9 ägnar sig åt fritidsengelska och deras muntliga färdighet i engelska samt storleken på deras engelska ordförråd. Enligt Sundqvist påverkas pojkarnas resultat i engelska mer positivt av fritidsengelska än flickornas. Pojkarna ägnar mer tid åt engelska på fritiden och då framför allt åt aktiviteter som läsning, dataspelande och surfande på Internet. Sådana sysselsättningar verkar ha en större positiv inverkan på ordförrådet än mera passiva aktiviteter som att lyssna på musik och titta på film och TV.

Att det bland gymnasieelever i Sverige finns könsskillnader beträffande ordförråd till männens fördel har även visats bl.a. i en studie angående utvecklingen av ordförrådet hos CLIL¹¹-elever på gymnasienivå i jämförelse med elever som enbart läste engelska som ett separat ämne (Sylvén, 2004). Det finns också ett stort antal internationella studier som visar att sambandet mellan läsning och ordförråd är högt (se forskningsöversikt bl.a. i Grabe, 2009).

Med tanke på att trenden har varit densamma under ett antal år i kursprovet för Engelska B, nämligen att männen har ett betydligt bättre resultat på de receptiva provdelarna, och att det sannolikt har att göra med ett bredare och mer avancerat ordförråd, kan man kanske fundera över hur man i skolan arbetar med att hjälpa elever att utöka sitt ordförråd.

11. Content and language integrated learning

Diagram 1 Betygsfördelning på kursprovet i Engelska B vt -10, Receptive Skills, Focus: Writing och Focus: Speaking per kön



Elevernas resultat på de produktiva och receptiva delproven räknades samman till ett sammanfattande provbetyg. Eftersom de manliga eleverna hade bättre resultat på samtliga delprov blev deras provbetyg högre (se PM till kursprovsrapporterna). I det preliminära kursbetyget som lärarna sedan satte på grundval inte bara av det nationella provet var könsskillnaden däremot liten. Det var något fler män som nådde det högsta betyget men det var de kvinnliga elevernas betyg som höjdes mest jämfört med provbetyget och det är också något som konstaterats i rapporterna från de närmast föregående åren (se tidigare rapporter på Skolverkets hemsida¹²). När hänsyn tas även till annat betygsunderlag tycks det ge utslag till de kvinnliga elevernas fördel.

Kanske borde man fundera mera på varför de kvinnliga elevernas betyg i större utsträckning höjs jämfört med de manliga kamraternas om man jämför provbetyg och kursbetyg och hänsyn tas till annat än det nationella provet. Hur kan vi stötta elever som har tillräckliga eller goda engelskkunskaper och även lyckas visa det på kursprovet men för övrigt har svårt att t.ex. organisera sitt arbete? I Skolverkets studie *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval från 2006* behandlas möjliga förklaringar till könsskillnaderna (www.skolverket.se). I en nyutkommen kunskapsöversikt (Wernersson, SOU 2010:51) diskuteras könsskillnader i skolprestationer i ett större perspektiv, och en av förklaringarna som ges till att flickor får högre betyg är att flickor och pojkar har olika förhållningssätt till skolan och olika arbetssätt. Flickor lägger ner mera tid, arbete och engagemang i skolarbetet och har mer effektiva arbetssätt. Ytterligare ett förslag till förklaring är att det finns en mera utbredd "antipluggkultur" bland pojkar. Nämnas bör också att pojkars underpresta-

12. <http://www.skolverket.se/sb/d/2913>

tion i skolan inte bara är en svensk företeelse utan uppmärksammas även i andra länder som t.ex. Storbritannien, USA och Australien.

Sammanfattning

Som framgår av Skolverkets PM till kursprovsrapporterna ligger det preliminära kursbetyg i engelska kurs B som lärarna uppgett nära provbetyget.

I lärarenkäten svarade 39 procent av lärarna också att provresultatet överensstämde ”mycket väl” med den egna bedömningen och 60 procent att det överensstämde ”ganska väl”. Nästan alla tyckte också att kursprovet hade gett stöd för betygssättningen i mycket stor eller ganska stor utsträckning.

I lärarenkäten fanns en fråga om hur lärarna hade uppfattat att eleverna upplevde provet och de uppgav att en fjärdedel av eleverna var positiva och 65 procent neutrala, medan bara 9 procent var negativa. Med tanke på att kursprovet är ett s.k. *high-stakes*-prov, som i regel medför en stor anspänning, får siffrorna anses indikera att eleverna i allmänhet upplever att de faktiskt får visa vad de *kan* i engelska och att deras lärare också i stor utsträckning tycks dela denna uppfattning. En viktig förutsättning är det goda samarbete som provinstitutionen har med lärare och elever i de olika faserna av framtagandet av proven och den respons som ges både i samband med utprovningar och efter genomfört prov.

Referenser

Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, C. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. <http://www.skolverket.se/sb/d/150>

Erickson, G. (2009a). ”Att bäras åt”. Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet. I Tornberg, Malmqvist&Valfridsson (red.) *Språkdidaktiska perspektiv*. Stockholm: Liber AB

Erickson, G. (2009b). *Bedömsamstämmighet i ämnesprovet i engelska för årskurs 9*. Stockholm: Skolverket. (Bilaga till redovisning av regeringsuppdrag: ”09-04-27 Nationella provsystemet – förslag på utformning och utveckling”). <http://www.nafs.gu.se/publikationer/>

Grabe, W. (2009). Teaching and Testing Reading. I Long, M. H. & Doughty, C.J. (eds). *The Handbook of Language Teaching* (s.441–462). Chichester: Wiley & Blackwell

Gray, W.S. (1960). The major aspects of reading. In H. Robinson (ed). *Sequential development of reading abilities*. (Vol. 90, pp. 8–24). Chicago: Chicago University Press

Skolverket. (1994). Läroplan för det frivilliga skolväsendet. <http://www.skolverket.se/sb/d/165/a/1841>

Sundqvist, Pia. (2009). *Extramural English Matters – Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders – Oral Proficiency and Vocabulary*. Dissertation. Karlstad: Karlstad University Studies 2009:55

Sylvén, Liss Kerstin. (2004). *Teaching in English or English Teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Doctoral Dissertation at Göteborg university. Acta Universitatis Gothoburgensis

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wernersson, I. (2010). *Könskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Stockholm: SOU 2010:51 http://jamda.ub.gu.se/bitstream/1/449/1/SOU%202010_51.pdf

4 Kursprov i matematik

4.1 Kursprovet i matematik kurs A

GUNILLA OLOFSSON OCH SAMUEL SOLLERMAN, PRIM-GRUPPEN, STOCKHOLMS UNIVERSITET

Resultatredovisningen från vårens kursprov i matematik A kommer, i likhet med tidigare år, från två skilda insamlingar. Skolverkets resultatinsamling genomfördes på ett urval av gymnasieskolor och komvuxenheter. PRIM-gruppens insamling genomfördes på ett slumpmässigt urval elever. Från denna insamling kommer bl.a. elevresultat på uppgiftsnivå och lärarsynpunkter på kursprovet.

Provet bestod av två delar, del I och del II, och har sedan läsåret 2006/07 genomförts på två provdagar. Detta kursprov omfattas inte längre av sekretess och provet finns därmed tillgängligt på PRIM-gruppens hemsida (www.prim-gruppen.se).

Elevresultat på vårens kursprov

Varje termin ber PRIM-gruppen alla de lärare som använder kursprovet att redovisa vissa elevers resultat i en webbaserad insamling. Det slumpmässiga urvalet för elevresultaten baseras på elevernas födelsedatum. Resultaten redovisas på uppgiftsnivå för det aktuella kursprovet. Lärarna ombeds också skicka in kopierade elevarbeten. I denna insamling på uppgiftsnivå från vårens kursprov fanns cirka 5 000 elevers resultat.

De lärare som har använt kursprovet kunde också komma med synpunkter i en webbaserad enkät. Synpunkter på vårens kursprov har lämnats från cirka 2 400 undervisningsgrupper. Dessa lärare, som besvarat lärarenkäten har tillsammans bedömt cirka 46 000 elevarbeten.

I insamlingen av elevresultat fanns data från samtliga program. Samhällsvetenskapliga programmet, som utgjorde ca 26 procent av eleverna i resultatfilen, hade den klart största andelen. Näst största program var naturvetenskapliga programmet med 7,0 procent. Könsfördelning i elevunderlaget var jämn, andelen män var 48 procent och andelen kvinnor var 52 procent. I detta urval ($n = 4898$) fanns smärre skillnader mellan fördelning av provbetyg jämfört med Skolverkets resultatinsamling. Andelen elever som tilldelats provbetyget Icke godkänt var här 3 procentenheter lägre och andelen elever med provbetyget Väl godkänt var 3 procentenheter högre.

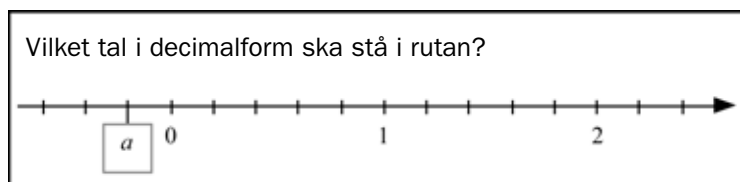
Del I – miniräknarfri del

Del I bestod av 12 kortsvarsuppgifter, där endast svar skulle anges, två uppgifter som krävde en mindre redovisning och en större utredande uppgift. Miniräknare fick endast användas till den större uppgiften. Kortsvarsuppgifterna och de mindre redovisningsuppgifterna kunde tillsammans maximalt ge 16 poäng varav 8 vg-poäng. Uppgifterna prövade framför allt huvudräkning och förståelse av grundläggande begrepp.

Tabell 1 Lösningsproportioner för de miniräknarfria uppgifterna i del I på kursprovet i Matematik A, vt -10, uppdelat på kön. (n = 5005)

DEL I	Lösningsproportion			Kunskapsområde ¹²							
				Allmän	Aritmetik	Geometri		Statistik	Algebra och funktionslära		
Uppgift	Alla	Kvinnor	Män	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
1	0,68	0,64	0,72		x						
2	0,48	0,40	0,56		x						
3	0,68	0,70	0,65		x				x		
4	0,61	0,59	0,64			x	x				
5	0,58	0,56	0,61		x						
6a	0,66	0,63	0,70	x					x		x
6b	0,45	0,45	0,46	x					x		x
7	0,42	0,44	0,39	x		x	x				
8	0,53	0,53	0,53	x	x	x					
9	0,62	0,57	0,67	x	x						
10	0,37	0,38	0,37						x		
11	0,29	0,27	0,32	x					x		x
12	0,58	0,58	0,58	x		x	x		x		
13	0,21	0,21	0,22	x	x						

UPPGIFT 2 – EN UPPGIFT DÄR SKILLNADEN I LÖSNINGSPROPORTION VAR STOR MELLAN MÄN OCH KVINNOR



Vid provsammansättningen försöker referensgruppen, utifrån utprövningsresultat och kriterier, placera ”enklare” uppgifter i början av delprovet för att sedan ha en ökande svårighetsgrad. Denna uppgift antogs således tillhöra kategorin ”enklare”, men uppgiften fick en förhållandevis låg lösningsproportion. Ett slumpvis urval av 201 elevarbeten visade följande felsvar.

13. A1–A10 är beteckningar på målen i ”Mål som eleverna ska ha uppnått efter avslutad kurs A i matematik enligt kursplan Gy2000”. Se förteckningen i slutet av bedömningsanvisningen eller http://www.prim.su.se/matematik/kurs_a/bilagor.pdf

Tabell 2 Felsvar på uppgift 2 del I i kursprovet Matematik A, vt -10. Sammanställningen är baserad på 201 slumpvis valda elevarbeten. Lösningproportionen i detta urval var 0,48. I kategorin "Övriga" ingår de olika felsvar med frekvenser mindre än 2,0 procent.

Felsvar	Andel av elevsvaren i %	Eleverna har troligtvis behandlat uppgiften som...
0,8	13,4	avläsning i "positiv" riktning
-0,8	7,5	avläsning i "positiv" riktning med ett minustecken
0,08	6,5	avläsning i "positiv" riktning samt fel på storleksordning
-0,1	5,5	ett skalstreck symboliserar 0,1 oberoende av skala
0,2	4,5	"glömt" att talet var negativt
0,1	2,5	ett skalstreck symboliserar 0,1 oberoende av skala och "glömt" att talet var negativt
Övriga	12,3	

Inget av felsvaren var mer vanligt bland kvinnor än män utan andelen felsvar var endast större bland kvinnorna. Bland felsvaren "övriga" fanns till exempel; -1,8; -1,4; 0,008 och 80. Alla elever i det studerade urvalet valde att svara på uppgift 2. Detta kan jämföras med uppgift 1, som också var en aritmetikuppgift och innehöll texten "större än" (Vilket tal är 0,1 större än 3,96?). Av de slumpvis valda 201 elevarbetena fanns inte svar på uppgift 1 i 11 procent av arbetena.

UPPGIFT 8 – EN UPPGIFT MED LÅG DISKRIMINERINGSFÖRMÅGA

Sanna ska ta 15 ml medicin två gånger per dag. Hur många dagar räcker en flaska med 0,3 liter medicin?

Vid resultatanalys av elevarbeten som fått provbetyget Godkänt jämfört med de som fått provbetyget Väl godkänt, kan man få indikatorer på hur väl en uppgift skiljer grupperna från varandra. Alla uppgifter på provet har en positiv diskriminering (dvs uppgifterna besvaras korrekt i större utsträckning av elever med högre totalpoäng) men uppgift 8 hade en låg diskrimineringsförmåga, dock ej negativ. Kunskaper i huvudräkning, aritmetik och enhetsbyte testades. En möjlig förklaring till den låga diskrimineringsförmågan kan vara att det fanns ett vanligt felsvar. 43 procent av de som svarat fel på uppgiften hade angett ett svar som indikerar att de missat en del av informationen i uppgiften, nämligen att medicinen skulle ges två gånger per dag.

I ett normrelaterat prov så är svagt diskriminerande uppgifter inte att föredra eftersom målet är att rangordna provtagarna. I ett mål- och kunskapsrelaterat prov (som detta) är uppgiften användbar om den belyser mål och kriterier från kursen. Denna uppgift behandlar bl.a. målen "lösa matematiska problem av betydelse för vardagsliv" och "villämpa sina kunskaper i olika former av numerisk räkning med anknytning till vardagsliv".

Tabell 3 Svarstyper på uppgift 8 del I, kursprovet i Matematik A, vt -10. Sammanställningen är baserad på 100 slumpvis valda elevarbeten. I kategorin "Övriga" ingår de olika felsvar med frekvenser mindre än 3,0 procent.

Svar	Andel av elevsvaren i %	Kommentar
Max poäng (0/1)	45,0	Godtagbart svar (10 dagar).
Ej svar	8,0	Valt att ej besvara uppgiften.
Felsvar	20,0	20 dagar d.v.s. 2 gånger det korrekta svaret. Detta svar får man om man missat informationen om att medicinen skulle ges två gånger per dag.
Felsvar	5,0	100 dagar dvs 10 gånger det korrekta svaret. Detta svar får man om man gjort fel på "ett steg" i ett enhetsbyte.
Felsvar	4,0	30 dagar d.v.s. 3 gånger det korrekta svaret.
Övriga	18,0	

NY TYP AV UPPGIFT FÖR DEL I

Sedan A-kursprovet hösten 2009 har del I innehållit en variant av uppgifter som inte funnits med tidigare. Det är uppgifter som kräver att eleven redovisar sin lösning och miniräknare får inte användas. Uppgifterna har tillkommit för att ge eleven möjlighet att t.ex. använda givna figurer och diagram i sin redovisning. I del I var det uppgift 6b och 7, som krävde en redovisning och inte endast ett svar. Redovisning och svar gav här 2 poäng på vardera uppgiften.

I uppgift 6 fanns två grafer uppritade som visade hur värdet (100 000 kronor) förändras om det sjunker med 10 procent respektive 15 procent per år. Eleverna skulle i uppgift 6b med hjälp av graferna besvara frågan; "Hur mycket längre tid krävs för att halvera värdet när den procentuella sänkningen är 10 procent i stället för 15 procent per år?" Om lösningen visade en lämplig metod utdelades 1 vg-poäng och svaret gav 1 g-poäng. Ett slumpvis urval av 100 elevarbeten visade följande svarstyper. Lösningsproportion i urvalet var 0,45.

Tabell 4 Svarstyper på uppgift 6b del I, kursprovet i Matematik A, vt -10. Uppgifterna är baserade på 100 slumpvis valda elevarbeten.

Andel av elevsvaren i %	Hur eleverna har behandlat uppgiften	Bedömning
37,0	Rätt metod och godtagbart svar	1g + 1vg-poäng
37,0	Ej korrekt metod	0 poäng
8,0	Godtagbart svar men inte visat någon metod	1 g-poäng
8,0	Korrekt metod med slarviga avläsningar och därmed inget godtagbart svar	1 vg-poäng
10,0	Valt att ej besvara uppgiften	0 poäng

Enkätsvaren visade att cirka 80 procent av lärarna instämde helt eller delvis i påståendet "Jag tycker det är lämpligt att också den miniräknarfria delen innehåller några redovisningsuppgifter". Frågan var möjlig att kommentera och flera kommentarer handlade om att den nya uppgiftstypen kom som en överraskning för elever och lärare. I det gröna informationshäftet "Information till läraren" som distribueras inför provet var dock detta upplägg och dessa uppgiftstyper presenterade.

De negativa kommentarerna handlade till stor del om att den nya uppgiftstypen ökade lärarens bedömningsbörda, att det var tillräckligt många redovisningar på del II, att det blev svårare att förklara provets upplägg för eleverna samt att det ökade redovisningskravet bidrog till tidsbrist för eleverna. Bland de positiva kommentarerna dominerade kommentarer om att det alltid är bra att få se hur eleverna resonerar och att eleverna inte bara kan gissa sig till svaret. Exempel på andra positiva kommentarer var *”Mycket trevligt då de får förklara saker utan ’avancerade’ räkningar”* och *”Miniräknarfria delen passar utmärkt för att öva förmågan att redovisa lösningsstrategier.”*

Flera lärare har kommenterat att hela del I bör vara miniräknarfri. De hänvisar till att det skulle bli enklare att administrera provet t.ex. *”Jag tycker att det gott kan finnas någon uppgift som kräver redovisning på den miniräknarfria delen. Däremot så hade det varit bra rent organisatoriskt om samtliga uppgifter på del 1 skulle lösas utan räknare...”*

Del I – aspektbedömd uppgift

Den större utredande uppgiften, uppgift 14, skulle aspektbedömas med en bedömningsmatrix. Uppgiften handlade om samband mellan volymer och mantelareor hos cylindrar och kunde ge 11 poäng varav 7 vg-poäng. Uppgiften var alltså kategoriserad och skattad att visa fler kvaliteter från de högre betygstegen. Trots detta hade uppgiften en ”enkel” ingång. Lösningssproportionen på denna uppgift var 0,35.

Det finns en jämförbar uppgift från kursprovet, våren 2004.

Tabell 5 Medelpoäng för uppgift 14 på Del I vt -10 och för uppgift 11 vt -08 för eleverbeten med olika provbetyg. Uppgiften vt 08 bedömdes med 5 g-poäng och 5 vg-poäng.

Provbetyg	Uppgift 14 vt10 lösningsproportion av		Uppgift 11 vt08 lösningsproportion av	
	g-poäng	vg-poäng	g-poäng	vg-poäng
Icke godkänd	0,26	0,02	0,34	0,01
Godkänd	0,60	0,14	0,55	0,06
Väl godkänd	0,89	0,41	0,73	0,22
Mycket väl godkänd	0,97	0,76	0,91	0,63

Båda de aspektbedömda uppgifterna i tabell 5 startade i geometri och krävde för de sista poängen en generalisering och algebrahantering och är därför intressanta att jämföra. Elevresultaten på respektive uppgift och år är också ganska likvärdiga.

Del II

Del II bestod av 11 uppgifter, varav några hade deluppgifter. På tio av uppgifterna/deluppgifterna kunde elevlösningen ge både g- och vg-poäng.

Tabell 6 Lösningsproportioner för uppgifterna i Del II på kursprovet i Matematik A, vt -10. (n = 5005)

DEL II	Kunskapsområde												
	Lösningsproportion			Allmän	Aritmetik	Geometri	Statistik	Algebra och funktionslära			Teknik		
	Uppgift	Alla	Kvinnor	Män	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
1	0,90	0,90	0,91	x	x								
2	0,78	0,76	0,80		x								
3a	0,78	0,80	0,76	x						x			
3b	0,34	0,34	0,33	x						x		x	
4	0,50	0,51	0,48	x	x								
5	0,25	0,26	0,24		x		x						
6a	0,69	0,66	0,72		x								
6b	0,39	0,36	0,41		x								
7	0,45	0,48	0,43	x		x				x			
8a	0,79	0,78	0,80		x					x		x	
8b	0,59	0,58	0,66	x	x					x	x	x	x
8c	0,53	0,56	0,50									x	
8d	0,32	0,33	0,30	x					x	x		x	x
9	0,41	0,40	0,42	x								x	
10a	0,15	0,15	0,16	x	x				x				
10b	0,29	0,30	0,28	x	x				x				
11a	0,32	0,36	0,29	x					x				
11b	0,19	0,21	0,17	x					x				

På fem uppgifter i Del II hade eleverna möjlighet att visa mvg-kvaliteter.

UPPGIFT 10 – EN UPPGIFT DÄR UTPRÖVNING OCH PROVRESULTAT INTE STÄMDE ÖVERENS

Vid kravgränssättning av ett kursprov får verksamma matematiklärare göra en skattning av lösningsproportion på uppgiftsnivå för ett elevarbete vid respektive betygsgräns. I uppgift 10a var både utprövningsresultat och skattningsvärdet högre än provresultatet.

Uppgift 10 handlade om att tolka och granska ett diagram. Diagrammet var hämtat från Högskoleverket och visade antalet examinerade från högskolan i procent av hur många som man beräknade att nyanställa fram till år 2020 för några olika yrken. Uppgiften hade två deluppgifter, i deluppgift a skulle eleverna tolka ett värde från diagrammet (Emma avläser värdet 180 för journalister. Vad innebär det?).

Uppgiftens lösningsproportion var provets lägsta, 0,15. I ett slumpvis urval av 100 elevlösningar visade sig att 19 procent angett samma typ av felsvar. Ett felsvar som var orimligt då eleverna angett att ”... man beräknar anställa 180 procent av de nyexaminerade journalisterna”.

Tabell 7 Svarstyper på uppgift 10a del II kursprovet i Matematik A, vt -10. Uppgifterna är baserade på 100 slumpvis valda elevarbeten. I kategorin "Övriga" ingår de olika felsvar med frekvenser mindre än 3,0 procent.

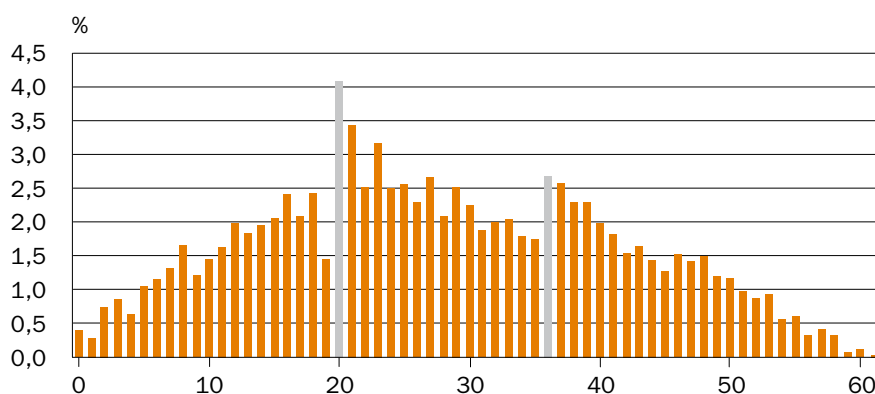
Svar	Andel av elevsvaren i %	Eleve exempel samt kommentar
Full poäng (1/1)	14	"Att det är 80 % för många som utbildar sig till journalister jämfört med beräknat behov." Korrekt tolkning av värdet.
Delpoäng (1/0)	7,0	"Att det finns ett överflöd av journalister." Lösning som visar någon förståelse.
Ej Svar	12	Valt att ej besvara uppgiften
Felsvar	19	"Man beräknar anställa 180 % av de nyutexaminerade journalisterna." Felaktig tolkning av vad procentandelen ska beräknas på.
Felsvar	8,0	"Antalet journalister kommer att öka med 180 %" Angett att procenttalet anger en ökning.
Felsvar	7,0	"Att man kommer att nyanställa 180 % nya journalister" Angett att procenttalet ska beräknas på fel andel.

Provet som helhet

I följande diagram finns en sammanställning av totala poängsummorna.

Materialet visar en topp på 20 poäng. 20 poäng var gränsen för provbetyget Godkänt. En möjlig analys är att lärare till elever som skulle fått 18 eller 19 poäng har "hittat" poäng för att få elevarbetet godkänt på kursprovet. Motsvarande topp hittas inte lika tydligt vid gränsen för provbetyget Väl Godkänt, 36 poäng. Detta kan bero på att det inte är en absolut gräns utan att det finns ett bivillkor att elevarbetet även behöver visa minst 10 vg-poäng.

Diagram 1 Total poängssumma på elevarbeten för kursprovet i Matematik A, vt -10 (n= 4925). Två staplar är gråfärgade, lägsta poäng för provbetyget Godkänt (20 poäng) och lägsta totalpoäng för provbetyget Väl Godkänt (36 poäng).

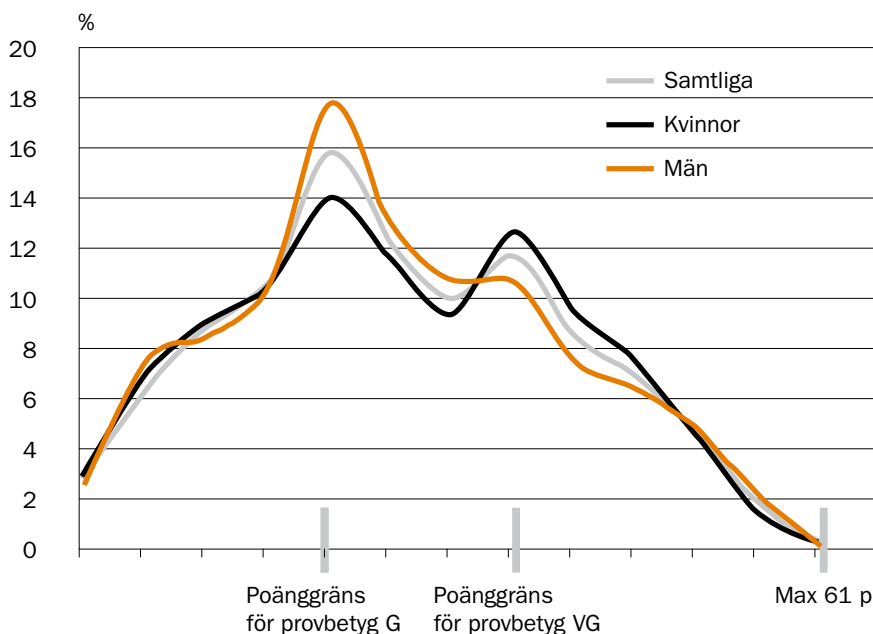


RESULTAT FÖR KVINNOR OCH MÄN

Studerar vi fördelningen av poäng uppdelat på kön ser vi att det är en större andel elevarbeten av män som fått poängssummor mellan poänggränserna för provbetyget Godkänt och Väl Godkänt medan det är en större andel elevarbeten av kvinnor som fått högre poängssummor strax över poänggränsen för provbetyget Väl Godkänt. Detta överensstämmer med Skolverkets insamling där en större andel män än kvinnor fick provbetyget Godkänt och fler kvinnor

än män fick provbetyget Väl Godkänt. Samma mönster fanns även vid provet våren 2009.

Diagram 2 Andelen elever per 5-poängsintervall för de inrapporterade elevernas slutpoäng på kursprovet i matematik A, vt -10 fördelat på kön (kvinnor n=2377, män n=2544)



Trots skillnader i betyg för kvinnor och män så skiljer sig medelpoängen på provet endast marginellt. Kvinnors elevarbeten hade en medelpoäng som endast var 0,14 poäng högre än männens (27,88 jämfört med 27,74). Användes Skolverkets mått med provbetygspoäng är provresultatet i genomsnitt relativt jämnt (kvinnorna har betygspoängen 9,1 jämfört med männens 9,2). Männerna visade i genomsnitt bättre resultat på kortsvarsuppgifterna medan kvinnorna hade något bättre resultat på den aspektbedömda uppgiften samt på del II. Ett mönster som funnits i flera år.

Provbetyget Mycket Väl Godkänt

Andelen elevarbeten med provbetyget Mycket Väl Godkänt var sex procent. För provbetyget Mycket Väl Godkänt skulle elevarbetet, förutom ett visst antal vg-poäng också visa prov på ett antal mvg-kvaliteter. Dessa mvg-kvaliteter kunde framför allt visas på markerade uppgifter. Det fanns 11 utmärkta mvg-kvaliteter i kursprovet.

Tabell 8 Andel visade mvg-kvaliteter bland elevarbeten som tilldelats provbetyget MVG (n=267)

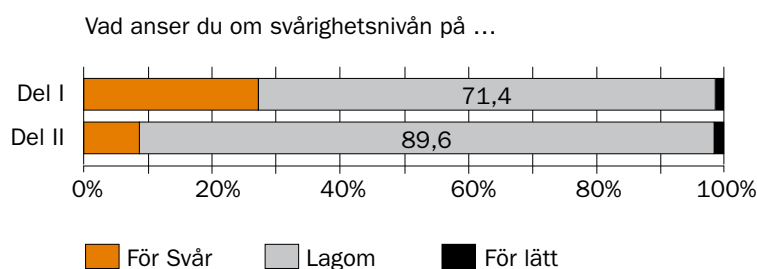
MVG-kvalitet	Del I Uppgift	Del II Uppgift				
	14	5	8d	10b	11a	11b
Formulerar och utvecklar problemet, använder generella metoder/modeller vid problemlösning.	0,37	0,71	0,45			0,67
Analyserar och tolkar resultat, drar slutsatser samt bedömer rimlighet.	0,61			0,49		0,66
Genomför bevis och/eller analyserar matematiska resonemang.	0,71					
Värderar och jämför metoder/modeller.						
Redovisar välstrukturerat med korrekt matematiskt språk.	0,62	0,41			0,40	

Av tabellen framgår att en korrekt och välstrukturerad redovisning tydligast visades och bedömdes på den större uppgiften (uppgift 14). De mvg-kvaliteter som visades i flest mvg-arbeten var generella resonemang kring lägesmått (uppgift 11b) och i en geometriuppgift (uppgift 5). De generella resonemang som krävde en algebraisk behandling (uppgift 14 och 8d) hade alla en lösningsproportion under 0,50 bland de elevarbeten som tilldelats provbetyget MVG.

Lärarsynpunkter på kursprovet

Lärarsynpunkterna på svårighetsgraden för de båda delproven varierade. Del II ansåg lärarna i högre grad hade lagom svårighetsgrad än del I. Av lärarkommentarerna framgår att det inte var den större uppgiften utan snarare de inledande mindre uppgifterna som upplevdes svårare än tidigare kursprov. Lösningssproportionerna på de första uppgifterna visade också detta. En lärarkommentar som belyser detta är; *"Dålig start på del 1. Eleverna förstod inte formuleringen på fråga 1."*

Diagram 3 Lärarsynpunkter på svårighetsgraden på de båda delproven enligt lärarenkäten (n = 2152).

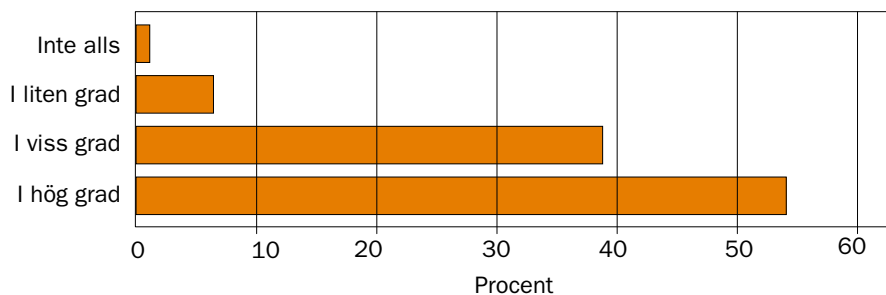


64 procent av lärarna ansåg att bedömningsanvisningarna till Del II i hög grad gav tillräckligt underlag för bedömningen. Då mer än 30 procent ansåg att bedömningsanvisningarna i viss grad gav underlag för bedömningen var acceptansen för bedömningsanvisningarna mycket hög bland lärarna. Bedömning av aspektbedömda uppgifter anser en del lärare vara besvärlig. Trots detta ansåg lärarna att bedömningsanvisningarna till denna uppgift gav tillräckligt

underlag för bedömning. I arbetet med bedömningsanvisningarna försöker vi ständigt förtydliga bl.a. med hjälp av bedömda och kommenterade elevarbeten.

Diagram 4 Lärarsynpunkter på bedömningsanvisningarna till den aspektbedömda uppgiften på delprov I enligt lärarenkäten (n = 2145).

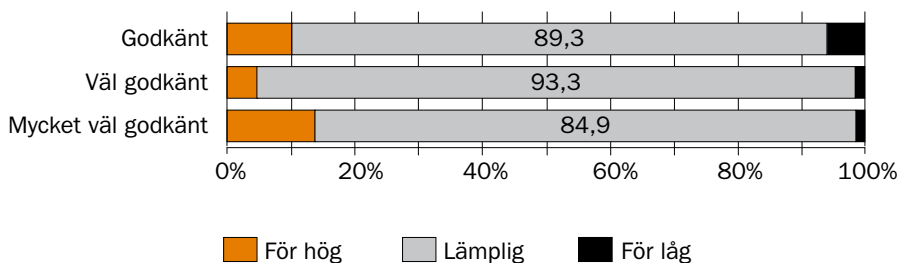
I vilken grad har bedömningsanvisningarna gett tillräckligt underlag för din bedömning av den aspektbedömda uppgiften?



I enkäten fick lärarna också ge sin syn på de givna kravgränserna för de olika betygsstegen. Följande diagram visar lärarsynpunkterna på samtliga kravgränser.

Diagram 5 Lärarsynpunkter på kravgränserna för samtliga betygsgränser enligt lärarenkäten (n = 2152).

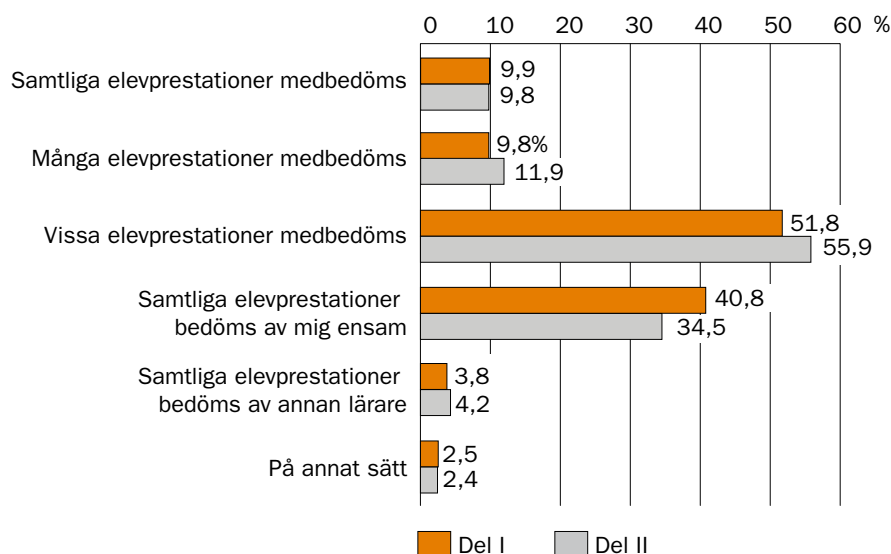
Vad anser du om kravgränsen för provbetyget ...



Som framgår av diagrammet ansåg de flesta lärare som besvarade enkäten att kravgränserna var lämpliga möjligen med viss reservation för betyget Mycket väl godkänt, där en del lärare ansåg att kraven var för höga.

I lärarenkäten tillfrågas också lärarna om hur bedömningen av kursprovet gått till. Av enkätsvaren framgår att olika former av lärarsamarbete kring bedömning av kursprovet har ökat på senare år.

Diagram 6 Lärarbeskrivning av hur bedömningen av kursprovet i matematik kurs A utfördes vt -10 (n = 2544).



Om dessa resultat jämförs med motsvarande enkätsvar för kursproven vt 2008 och vt 2009 finner vi att andelen lärare som bedömer "samtliga elevprestationer ensam" har minskat med cirka tre procentenheter per år. Alternativen "många elevprestationer medbedöms", "vissa elevprestationer medbedöms" och "samtliga elevprestationer bedöms av annan lärare" har under samma tid ökat med en eller ett par procentenheter.

31 procent av lärarna uppgav i enkäten att de anpassat provet för någon eller några av sina elever. Oftast handlade det om förlängd skrivtid. Provet anpassades för 3,5 procent av det totala antalet elever.

I slutet av enkäten får lärarna möjlighet att lämna kommentarer och synpunkter på provet och på insamlingen. Som provkonstruktörer får vi många konstruktiva synpunkter och förslag via denna kanal. En vanligt förekommande positiv synpunkt denna gång var kring resultatblanketten som bifogades provet. Här en lärarkommentar som belyser detta; *"Bra sammanställning av resultatet på baksidan av del 1, den var till STOR hjälp!"*. Till varje kursprov finns flera resultatblanketter på PRIM-gruppens hemsida som hjälp vid provsammanställning.

Avslutande kommentarer

Andelen elever som tilldelats provbetyget Icke godkänt var högre än de senare åren. Det är svårt att avgöra om orsakerna till detta beror på kursprovets sammansättning och kravgränser, elevernas kunskap eller en kombination.

I detta kursprov återanvändes åtta uppgifter från del I och två uppgifter från del II från tidigare kursprov. Samtliga uppgifter var tidigare använda i höstprov. Då programfördelningen varierar mellan höst- och vårprov är en jämförelse mellan provtillfällena inte helt tillförlitlig. Lösningsproportionen var på sex av dessa uppgifter signifikant lägre än då uppgifterna användes förra gången. Lösningsproportionen var något högre på en uppgift medan övriga uppgifter uppvisade samma resultat vid de båda provtillfällena.

Av lärarenkäten framgick att en del lärare ansåg att svårighetsnivån på del I var för hög. Analysen av den stora uppgiften visar att elevresultatet denna gång är lika eller något bättre än motsvarande uppgift vt 08. Så det var troligen inte den stora uppgiften som bidrog till det något sämre elevresultatet. Däremot kan elevresultatet på de inledande uppgifterna vara en förklaring till dessa lärarsynpunkter. En positiv lärarkommentar får avsluta rapporten; *”Jag tycker att provet är till stor hjälp i min bedömning av elevers kunskaper. Det känns tryggt att resultatet överensstämmer med min egen bild av deras nivå”*.

4.2 Kursproven i matematik i kurs B–D

ANNA LIND PANTZARE, HELENA KARLSSON, AGNES BERGBOM, PEDER ÖBERG,
ARBETSGRUPPEN FÖR NATIONELLA KURSPROV I MATEMATIK INSTITUTIONEN
FÖR TILLÄMPAD UTBILDNINGSVETENSKAP, UMEÅ UNIVERSITET

De nationella kursproven i matematik B, matematik C och matematik D konstrueras och utvecklas vid Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap (TUV), Umeå universitet.

I detta kapitel presenteras en sammanställning över resultaten från de kursprov i matematik B, C och D som gavs våren 2010.

Det huvudsakliga syftet med rapporten är att redovisa och diskutera resultat från genomförandet av de aktuella proven. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap (TUV) ansvarar för att varje termin genomföra en frivillig resultatinsamling. I TUV:s datainsamling ingår tre delar: lärarna ska, för elever födda fyra datum, rapportera poäng på varje uppgift, de ska för elever, födda ett av de givna datumen, skicka in en kopia av elevens lösning till proven samt besvara en lärarenkät. Elevresultaten på uppgiftsnivå och lärarnas kommentarer till proven är en ovärderlig del av vår utvärdering av proven.

En sammanställning av resultaten från TUV:s datainsamling från våren 2010 har publicerats på <http://www.umu.se/edmeas/np/>. Den innefattar bland annat en utförlig redovisning av lärarenkäten inklusive alla lärarkommentarer, lösningsproportioner till alla uppgifterna i proven, provbetygsfördelning på olika program, prov och kursbetygsfördelningar i förhållande till kön.

Lärarenkäten

Lärarenkäten som TUV ansvarar för har besvarats av 1546 lärare som haft elever som genomfört kursproven i matematik B, matematik C eller matematik D. I detta avsnitt presenteras några resultat från lärarenkäten. För en mer fullständig beskrivning så hänvisas läsaren till den kompletta rapporten.

Lärarenkäten innehåller bland annat frågor om provens svårighetsgrad. För alla tre proven B, C och D så angav cirka 90 procent av lärarna att både del I och del II hade en lagom svårighetsnivå. Detta är överensstämmande med tidigare års svarsmönster. För svårighetsgraden på proven i kurs B och D så fördelade sig övriga 10 procent på de övriga två svarsalternativen, dvs ca 5 procent angav att provet var för lätt och ungefär lika många angav att det var för svårt. Vilket också är som det brukar vara. Det finns alltid lärare som tycker att det är för svårt och det finns de som tycker att det är för lätt. För C-kursprovet var svarsmönstret något annorlunda. Där svarade i stort sett övriga 10 procent att provet var för svårt. En något mer ingående analys av detta återfinns i den del som specifikt handlar om provet i matematik C.

Då det gäller kravgränserna så anger ca 80–85 procent av lärarna att kravgränsen för Godkänt är lämplig. Övriga svar är till största delen att kravgränsen är för låg för detta betyg. Detta gäller även för C-kursen där flera lärare angav att provet var för svårt. Kravgränsen för Vål godkänt är den kravgräns som lärarna över lag är mest nöjda med. I detta fall anger 90–95 procent av lärarna att den är lämplig. För B-kursen anser övriga lärare att den är för låg, för C-kursen att den är för hög och för D-kursen fördelas resten mellan för låg och för hög. 85–90 procent av lärarna är nöjda med kravgränsen för Mycket

väl godkänt. På B-kursen fördelas resten relativt jämnt mellan övriga svarsalternativ, på C-kursen anser en majoritet av övriga att kravgränsen var för hög och på D-kursen anser en majoritet av övriga att kravgränsen var för låg för MVG. Även detta återkommer i rapporteringen av respektive kurs nedan.

Det har sedan några år tillbaka i lärarenkäten funnits en fråga om medbedömning av nationella prov i matematik. Där anger 45–50 procent av lärarna att vissa elevprestationer medbedöms, ca 10 procent anger att många elevprestationer medbedöms och 7–10 procent anger att alla elevprestationer medbedöms. Svarsfördelningen är väldigt lika mellan de olika kurserna och dessutom är svarmönstret detsamma de tre år som frågan funnits i enkäten. Det är ingen tendens till ökning eller minskning i någon av kategorierna.

Nedan följer kommentarer till respektive kursprov. Det är respektive provansvarig som utifrån vad de funnit intressant kommenterat enskilda uppgifter eller den bedömning som skett.

4.2.1 Kommentar till kursprovet för matematik B våren 2010

Allmänna kommentarer

Överlag verkade vårens prov fungera bra och visar inte på några större avvikelser jämfört med tidigare år. Mer än hälften av lärarna upplever att provet speglar deras undervisning i hög grad och att provet har en lämplig svårighetsgrad. Andelen lärare som anger att alla elever i undervisningsgruppen har symbolhanterande räknare har ökat jämfört med tidigare terminer.

Ungefär var fjärde elev skrev provbetyget IG på provet för våren 2010 vilket stämmer väl överens med proven från 2007 och tidigare. Proven från 2008 och 2009 resulterade däremot i att närmare var tredje elev skrev provbetyget IG. Detta skulle kunna vara en indikation på att det var något svårare att nå provbetyg G på proven från 2008 och 2009.

För vårens prov har cirka 90 procent av lärarna uppgett att de anser att kravgränserna för såväl VG som MVG ligger på en lagom nivå och cirka 80 procent anser att kravgränsen för G ligger på en lagom nivå. Beträffande provets svårighetsgrad så anser i det närmaste 90 procent av lärarna att provet också ligger på en lagom nivå. Sammantaget så verkar majoriteten av landets lärare vara nöjda med såväl kravgränser som svårighetsgrad.

Det verkar finnas en ökad benägenhet bland elever att via olika diskussionsforum på internet söka information om nationella prov och föra diskussioner runt dessa. Direkt efter första provdatum har det för detta prov förekommit diskussioner runt uppgifter som delvis återgetts eller fotograferats med mobilkamera. För att säkerställa provens sekretess är detta ett problem.

Några enskilda uppgifter

För att pröva elevernas förståelse för linjära begrepp innehöll vårens prov tre uppgifter med ökande svårighetsgrad. De två första uppgifterna kan sägas vara av standardkaraktär medan den tredje uppgiften prövar elevens problemlösningsförmåga.

UPPGIFT 2b

I den första uppgiften, 2b, uppmanades eleven att bestämma ekvationen till den räta linje som med en given lutning går genom en given punkt. Gränsproportionen för G-eleven visade sig vara 0,28 för uppgiften.

UPPGIFT 10

I den andra uppgiften, 10, uppmanades eleven att bestämma ekvationen till den räta linje som går genom två givna punkter. Gränsproportionen för G-eleven visade sig vara 0,30 för uppgiften, d.v.s. i det närmaste samma värde som i den första uppgiften.

UPPGIFT 13

Den tredje uppgiften, (13a,b,c) handlar om hur maxpuls varierar med ökad ålder. I en tabell återges flera mätpunkter som representerar ålder och motsvarande maxpuls. Eleven informeras om att förloppet tycks vara linjärt. Uppgiften delas upp i tre deluppgifter.

I de två första deluppgifterna uppmanas eleven att utifrån tabellens mätvärden beskriva det linjära förloppet med egna ord. Lösningproportionen för SP-programmet visade sig vara 0,72 för första och 0,66 för andra deluppgiften. I den sista deluppgiften uppmanas eleven att ange ett matematiskt samband för det linjära förloppet som beskrivs i uppgiften. Lösningproportionen för SP-programmet visade sig vara 0,17 för denna deluppgift.

Lösningproportionerna visar alltså på sjunkande värden då det gäller SP-elevernas förmåga att med egna ord beskriva ett linjärt förlopp jämfört med förmågan att ställa upp ett matematiskt samband för motsvarande förlopp. Denna sista uppgift har även funnits i ett tidigare prov från hösten 2005 och även där som uppgift 13. Rent allmänt verkar resultaten från denna tidpunkt, peka på att eleverna har samma svårigheter med att lösa uppgiften då som idag.

En av svårigheterna i den sista av de beskrivna uppgifterna, (uppgift 13), skulle kunna vara att frågeställningen är av en mer öppen karaktär och kräver att eleven själv väljer mätpunkter. De två första uppgifterna, (uppgift 2b och 10) är däremot av standardkaraktär med givna mätpunkter och en frågeställning som eleven tidigare mött i sin undervisning. Det visar sig också att lösningproportionerna för dessa uppgifter ligger på klart högre nivå än för uppgift 13c. Men med tanke på att uppgift 2b och uppgift 10 faktiskt är av standard karaktär så borde kanske lösningproportionerna visa på ännu högre värden än vad som är fallet.

4.2.2 Kommentar till kursprovet för matematik C våren 2010

I vårens resultatrapportering för matematik C finns stora variationer i de fria kommentarerna som lärarna har lämnat men trots det går det att urskilja vissa gemensamma drag. De återkommande gemensamma dragen handlar om provets svårighetsgrad för G-elever, svårigheter med att visa prov på MVG-kvaliteter samt svårigheten i att tolka texten i någon uppgift (se under rubriken Kommentarer till enskilda uppgifter).

Provets svårighetsgrad för G-elever

Ett mindre antal av de lärare som lämnat kommentar tycker att det är svårt att uppnå betyget G trots att poänggränsen för att uppnå detta betyg är relativt låg. En del skulle vilja ha fler renodlade g-uppgifter med i proven. Följande lärarkommentar får förtydliga denna åsikt: *"Jag tycker att G-gränsen på 12 poäng känns låg, men inte i förhållande till uppgifternas svårighetsgrad. Skulle önska någon/några fler 'lätta' frågor kombinerat med en högre G-gräns."*

Några lärare menar att överensstämmelsen mellan elevernas prestation på de egna proven och prestationen på det nationella kursprovet brukar vara relativt bra men att det inte föll sig så med detta prov. Några illustrerande kommentarer: *”Jag har ju använt NP många, många gånger och det är nog första gången det har varit så dålig överensstämmelse mellan vanliga prov och NP.”*; *”Årets prov stämde bra överens med delprovs resultat på MVG och VG elever. Vissa svaga ’G’-elever kom inte riktigt upp till g-gränsen på provet, medans de elever som tidigare skrivit IG+ klarade sig med ett G på NKp.”*

Vid närmare studie av lärarnas enkätsvar visar det sig att 4 procent ansåg att kravgränsen för provbetyget Godkänd var ”För hög”. Motsvarande procentsats för de lärare som ansåg att kravgränsen för provbetyget Godkänd var ”Lämplig” ligger på 83 procent.

Svårigheter att visa prov på MVG-kvaliteter

Provet innehåller fem olika uppgifter där eleven sammantaget kan uppvisa alla fem möjliga MVG-kvaliteter. För att erhålla provbetyget MVG krävs det att tre olika MVG-kvaliteter visas.

De två uppgifter som innehåller flest MVG-kvaliteter är uppgift 16 och uppgift 17 och det är inte möjligt för elever att misslyckas på båda de uppgifterna och ändå få MVG i provbetyg.

Det har inkommit några lärarkommentarer som belyser detta: *”Svårt för eleverna att nå tre st MVG-kval.”*; *”Många missar uppgift 16 och då måste de hantera övre gränsen korrekt i uppgift 17 för att kunna få MVG på provet.”* Det förekommer andra åsikter som endast delvis delar denna åsikt: *”Uppgift 16 var svår, men det vägdes upp av att uppgift 17 var lite lättare. Saknade möjligen lite fler MVG solar för generella variabler, blev lite väl mycket bevis solar.”*

För att ha en uppfattning om provets svårighetsgrad för att uppnå provbetyget MVG görs nedan en jämförande tillbakablick på andelen elever med provbetyget MVG.

Tabellen nedan åskådliggör resultatet gällande betyget MVG från provet Vt -06 och fram till och med årets prov Vt -10. Jämförelsen görs med avseende på tre olika program, Naturvetenskap, Samhällsvetenskap och Teknik.

Tabell 9 Andelen elever med provbetyget MVG på kursprovet i matematik C, Vt -06–Vt -10. Inom parentes anges antal elever.

Gymnasieprogram/Komvux		Naturvetenskap	Samhällsvetenskap	Teknik
Andel (%) och antal elever med provbetyget MVG	Vt -10	20 (683)	3 (1433)	5 (344)
	Vt -09	24 (302)	7 (656)	11 (321)
	Vt -08	33 (298)	5 (651)	8 (300)
	Vt -07	26 (482)	4 (1083)	7 (318)
	Vt -06	24 (549)	2 (926)	3 (395)

Andelen NV-elever som erhåller provbetyget MVG är något lägre i år jämfört med tidigare år. Siffrorna kan spegla att det, för den här gruppen av elever, har varit något svårare att uppnå provbetyget MVG vid årets prov. Tittar man däremot på SP-elever och TE-elever så ligger andelen MVG för årets prov i stort sett i linje med tidigare vårterminers provresultat.

Ytterligare avvikelser som också går att utläsa från tabellen är gällande provet Vt -08 där andelen MVG för NV-elever svänger åt andra hållet. En avvikelse som går att tolka som att det då var lättare att erhålla provbetyget MVG för just NV-elever. Avvikelsen uppåt gäller dock inte för SP- och TE-elever det året. Svårast att erhålla provbetyget MVG för såväl SP- som TE-elever var vid provet Vt -06. De är som synes inte så enkelt att dra en entydig slutsats utifrån statistiken i tabellen. Vårterminsproven för de redovisade åren visar skilda trender gällande möjligheter att erhålla provbetyget MVG för de olika elevgrupperna.

Kommentarer till enskilda uppgifter

Det finns några uppgifter som är värda att få ytterligare omnämnande. De har antingen varit frekvent förekommande i lärarkommentarer, fungerat bättre eller sämre än förväntat eller utmärkt sig gällande lösningsstatistiken. För att få en klarare bild av hur dessa uppgifter har fungerat i provet har jag slumpvis valt ut och studerat 100 prov med elevlösningar bland de som lärarna har skickat in.

UPPGIFT 1b

Den här uppgiften har en gränsproportion på 0,26 för G och en gränsproportion på 0,65 för VG. Av det kan man utläsa att även duktiga elever gör fel på denna uppgift. Denna uppgift ger en g-poäng för derivering av ett polynom på formen $\frac{x}{A}$ där A är ett heltal.

Bland de 100 elevlösningarna återfinns några fellosningar som är mer frekventa än andra. Det allra vanligaste felet är att eleven skriver om funktionsuttrycket felaktigt till $\frac{x}{A} = x^{-A}$ och deriverar därefter så att $f'(x) = -Ax^{-A-1}$. Ett annat vanligt förekommande fel är att eleven skriver om funktionsuttrycket korrekt till $\frac{x}{A} = x \cdot A^{-1}$ men deriverar sedan med avseende på A , vilket resulterar i det felaktiga svaret $f'(x) = -\frac{1}{A^2}$. Det tredje typfelet är det felaktiga omskrivningen av funktionsuttrycket till $\frac{x}{A} = x^{\frac{1}{A}}$ för att sedan utföra en korrekt derivering med slutsvaret $f'(x) = \frac{1}{A} x^{\frac{1}{A}-1}$.

UPPGIFT 5b

Gränsproportionerna på den här uppgiften är låga såväl på G som på VG-nivå. De är 0,00 respektive 0,09. Uppgiften handlar om att bestämma ena sidan av en inhägnad så att man får inhägnadens maximala area. I deluppgift *a* anges en för inhägnaden gällande areaformel och i deluppgift *b* ska eleven visa hur man har kommit fram till denna areaformel. För lösningen av *b*-uppgiften utdelas två vg-poäng varav den första poängen för godtagbar ansats.

Av de 100 elevlösningarna som jag har studerat är det 87 elevlösningar som inte får någon av poängen. Av dessa 87 är det 43 elever som lämnar in blankt utan att försöka sig på en lösning. Bland de återstående 44 elevlösningarna som inte ges några poäng framträder två typer av fel som är mer förekommande än andra. Det fel som begås av flest elever är att de använder svaret i uppgift *a* och beräknar inhägnadens maximala area. Det andra typfelet är att eleven med hjälp av "p/q-formeln" löser areafunktionens ekvation då den sätts lika med noll. Både dessa felaktiga sätt att angripa problemet i *b*-uppgiften tyder på att eleven inte förstår vad som efterfrågas.

UPPGIFT 14

Denna uppgift är en av dem som inbjudit till många lärarkommentarer. Eleverna ställs inför en modellering av ett exponentiellt samband, baserad på en tidningsartikel, där ett av årtalen inte är specificerad utan anges med "1930-talet". I denna uppgift utdelas en vg-poäng för att eleven ställer upp en exponentialfunktion med en tidskonstant i ett godkänt intervall som tar hänsyn till hur eleven tolkar "1930-talet". Den andra vg-poängen delas ut då eleven inser att en kortare tidsperiod ger en högre procentuell ökning, med andra ord då eleven utgår ifrån år 1939 i sina beräkningar. Med tanke på den här tolkningssvårigheten och med tanke på att en av poängen är direkt kopplad till tidskonstanten, görs eleverna uppmärksamma på detta tolkningsutrymme i själva uppgiftstexten: "*Beroende på hur informationen i artikeln tolkas kan man komma fram till olika resultat när den årliga procentuella ökningen ska beräknas.*"

Lärarkommentarerna har just berört den här tolkningsdetaljen, som lärarna anser utgöra bekymmer, inte minst för elever med annat modersmål än svenska. Urval ur kommentarerna: "...ingen av mina elever förstått att 1930-talet kan innebära att startåret kan variera mellan 1930–1939"; "Nr 14 var svår framförallt för våra invandrarelever (1930-talet...)" och "onödigt att en poäng skulle falla på tolkningen av '1930-talet'".

Bland de 100 utvalda elevlösningarna är det 37 elever som inte kan ställa upp ett uttryck för den exponentiella ökningen och missar därmed båda poängen. Det är 54 elever som räknar med året 1930 och får den första ansatspoängen men inte den andra delpoängen. Man kan sammanfatta det med att det verkar vara lika svårt att ställa upp ett korrekt exponentiellt uttryck, oavsett hur eleven tolkar "1930-talet", som att inse att den största procentuella ökningen sker då man räknar med utgångsåret 1939. Gränsproportionerna är acceptabla för en uppgift av den här typen: 0,22 för G respektive 0,54 för VG.

UPPGIFT 16

I uppgift 16 kan 2 vg-poäng uppnås och det finns möjlighet att visa fyra olika MVG-kvaliteter. För detta ska eleven utreda vad som ska gälla för att en given

kurva ska ha en tangent som går genom en viss punkt. Utfallet för gränsproportionerna var 0,00 och 0,04 för G respektive VG.

Denna uppgift är intressant då det vid utprovningarna som föregår det skarpa provet visat sig att eleverna löser den med antingen en algebraisk generell metod eller en icke-algebraisk (resonerande) generell metod. Detta har, vid utformningen av bedömningsanvisningarna, krävt införandet av två olika spår, som kunde hantera elevlösningar oavsett vilken av dessa två metoder eleven skulle välja. I motsats till vad provkonstruktörerna kunde förvänta sig fick inte bedömningsanvisningarna till den här uppgiften några som helst kommentarer vilket kan tolkas som att bedömningsanvisningarna i det här fallet gav tillräckligt med stöd för de rättande lärarna.

Det som lärarna kommenterar i samband med denna uppgift är svårigheten med att uppnå provbetyget MVG ifall eleven inte lyckas lösa just den här uppgiften. Följande citat får representera en sammanfattning av de kommenterande lärarnas åsikter:

”Uppgift 16 var allt för svår och eftersom det var den enda uppgiften på del 2 som gav möjlighet att visa MVG-kvaliteter blev den allt för utslagsgivande. Misslyckades med den uppgiften, vilket de flesta gjorde, var det väldigt svårt att nå 3 olika MVG-kvaliteter.”

Det bör tilläggas att del 2 innehöll ytterligare en uppgift, aspektuppgiften, där tre av MVG-kvaliteterna var möjliga att visa.

4.2.3 Kommentar till kursprovet för matematik D våren 2010

Resultatet på detta prov är något annorlunda än de senaste två årens vårprov, andelen elever med MVG på provet är 23 procent jämfört med vt 2009 (18 procent) och vt 2008 (10 procent). Anledningen till det är inte helt enkelt att svara på. För att erhålla betyget MVG på detta prov ska man uppnå ett visst antal VG-poäng som bestämts av externa och interna kravgränssättare, dessutom ska man visa prov på bred MVG-kunskap genom att erhålla minst tre olika MVG-kvaliteter eller ”solar” (☉) som de ofta kallas, av de fyra MVG-kvaliteter som var möjliga att visa i detta prov.

Ett antal lärare kommenterar att det var ovanligt lätta ☉-uppgifter på detta prov. Vid kontroll av lösningsfrekvensen för ☉-uppgifterna för elever som ligger på gränsen mellan G och VG på provet har detta prov ungefär samma lösningsfrekvens som vt 2009 och något högre än vt 2008. Det totala antalet möjliga ”solar” som finns på detta prov är 8 st., motsvarande siffra för vt-proven 2008 och 2009 är 10 st. respektive 9 st. så det finns färre antal möjligheter att visa MVG-kvalitet i detta prov. Som det verkar av denna jämförelse finns det inget enkelt svar på varför vårens prov gav så hög andel MVG.

En annan detalj som statistiken visar är att 26 procent av NV-eleverna (av 1 127 st.) och 34 procent av SP-eleverna (av 161 st.) får MVG i provbetyg. Andelen SP-elever med provbetyget MVG är ovanligt högt och anledningen till detta resultat kan kanske förklaras av att antalet SP-elever som deltagit i provet är betydligt färre. Många av SP-eleverna som väljer att läsa Ma D är dessutom troligtvis relativt matematikintresserade.

Sedan symbolhanterande räknaren tilläts att användas vid de nationella proven har del I på provet fått en större omfattning. Uppdraget är att elever med symbolhanterande räknare inte ska ha någon fördel av sitt hjälpmedel, vilket innebär att vissa typer av uppgifter måste provas på del I där eleverna

inte har någon räknare alls. Det har dock funnits synpunkter från lärare om att detta gjort provet svårare bland annat på grund av att eleverna får besvärigare med att fördela tiden mellan provdelarna. De spridningar som finns för andelen IG på vt-proven mellan år 2006–2010 ger egentligen inget stöd för detta. Vt 2008 och vt 2010 är andelen med IG på provet 2–3 procentenheter högre än för övriga prov inom tidsramen men den ökningen är för liten för att kunna dra några säkra slutsatser om svårighetsgraden.

Allmänna synpunkter på provet

Ett antal lärare tycker att det är fel att lägga uppgiften med aspektbedömning på del I med tanke på att många elever blir klar med hela provet innan skrivtiden gått ut och att det då ofta är aspektuppgiften som man vill försöka förbättra. Med den symbolhanterande räknaren som hjälpmedel på del II är det svårt att konstruera en uppgift med aspektbedömning på denna provdel eftersom eleven ska kunna använda generella metoder och föra ett resonemang för att uppnå högsta betygsnivå. Dessa moment är betydligt svårare att pröva om symbolhanterande räknare är tillåten på uppgiften.

En annan synpunkt som ett antal lärare påpekar är att del I på provet har förlängts under senare år och även det förklaras med att det finns uppgiftstyper som numera måste prövas på del I. Exempel på sådana uppgifter är trigonometriska ekvationer, problem som innehåller deriveringsregler och exakta integralberäkningar.

Kommentar om enskilda uppgifter

UPPGIFT 3

Denna uppgift kan ge maximalt (2/0) och borde vara en ganska enkel G-uppgift. Uppgiften går ut på att bestämma en primitiv funktion med villkor. Ursprungsfunktionen är på formen $f(x) = a \cdot e^x - x$. Lösningens frekvensen bland elever på gränsen mellan IG och G är 26 procent. Man får 1 G-poäng för korrekt allmän primitiv funktion och den andra G-poängen för korrekt konstantbestämning. Av 155 undersökta elevlösningar visar det sig att det vanligaste felet bland de som får 0 poäng på uppgiften är att man bestämmer en felaktig primitiv funktion (32 st.). Andra fel som förekommer lite mindre frekvent är att man deriverar f eller att man inte ger en allmän primitiv funktion. Det verkar i granskningen som att båda termerna i funktionen är svåra att hantera, $a \cdot e^x$ blir som primitiv funktion ganska ofta $a \cdot e^{ax}$, $ax \cdot e^x$ eller e^x och när konstanten framför x -termen är 1 (eller egentligen -1) så krånglar eleverna till den primitiva funktionen även för denna term. Bland de elever som får 1 poäng på uppgiften är det vanligaste felet att man bestämmer rätt primitiv funktion med felaktig bestämning av konstanten C (18 st.), helt enligt bedömningsanvisningen.

UPPGIFT 7

Uppgiften är en trigonometrisk förenkling och kan ge maximalt (1/1). För att lösa uppgiften måste man utföra tre moment, kvadreringsregeln samt två enkla trigonometriska samband. För elever på gränsen mellan IG och G är lösningens frekvensen 50 procent för G-poängen och 29 procent för VG-poängen och det är ovanligt högt för att vara en förenkling eller ”visa att”-uppgift.

UPPGIFT 10

Detta är den aspektbedömda uppgiften och den har i detta prov haft en svår ingång då lösningsfrekvensen hos elever på gränsen mellan IG och G är 16 procent för G-poängen och 4 procent för VG-poängen. För elever på gränsen mellan G och VG är lösningsfrekvensen 75 procent för G-poängen och 40 procent för VG-poängen, vilket är ganska normalt.

Varför har de svagaste eleverna missgynnats på denna uppgift? Av 155 elevlösningar har 21 elever ett tydligt IG på provet och av dessa har 11 st. lämnat uppgiften blank, 5 st. har dragit rätt slutsats utan korrekta beräkningar och 4 st. har räknat fel. 28 elever ligger på gränsen mellan IG och G på provet (max 3 poäng från godkänt-gränsen) och bland dessa är det vanligaste felet (17 st.) att det förekommer brister i bråkräkning. En möjlig anledning till den låga lösningsfrekvensen för elever på gränsen mellan IG och G kan vara att många av de svagare eleverna har förstått vad uppgiften går ut på men klarar inte algoritmen och arbetar därför inte vidare med uppgiften.

UPPGIFT 14

Denna uppgift har en lite längre kontext för att sedan utmynna i en trigonometrisk ekvation som eleven ska ställa upp och lösa. Maxpoäng på uppgiften är (2/0). Några lärarkommentarer kring denna uppgift är att den innehöll alldeles för mycket text för att vara en G-uppgift. Lösningsfrekvensen för elever på gränsen mellan IG och G är 35 procent.

Alla G-uppgifter är inte av karaktären att de precis prövar gränsen mellan IG och G utan detta är en uppgift som ligger lite längre upp i G-intervallet vad gäller svårighetsgrad.

UPPGIFT 15

Denna uppgift är en areaberäkning med hjälp av en integral där övre integrationsgränsen samt integralens värde måste beräknas numeriskt. Ett flertal lärare tycker att det bör framgå tydligare att uppgiften ska lösas numeriskt med hjälp av räknaren. Detta håller vi inte med om för det är en del av svårigheten med uppgiften att inse att skärningspunkten mellan kurvorna (övre integrationsgränsen) och arean enklast löses med hjälp av räknare.

UPPGIFT 17

Denna uppgift är en "visa att"-uppgift med \square -karaktär. Maximal poäng på uppgiften är (0/2/ \square). Många lärare har kommenterat att denna uppgift var det alldeles för lätt att uppnå MVG-nivå på. Lösningsfrekvensen för elever på gränsen mellan G och VG är 20 procent, vilket inte alls är speciellt högt för en uppgift på \square -nivå. Vi tycker att denna uppgift har ungefär samma svårighetsnivå som de "visa att"-uppgifter som funnits i de senaste proven.

Återbruk av uppgifter eller uppgifter av motsvarande typ

UPPGIFT 13

Uppgiften handlar om en differentialekvation där eleven ska förklara innebörden av differentialekvationen med egna ord. En liknande uppgift i det offentliga provet från vt 2005 såg ut så här:

Antalet starar i Sverige har undersökts sedan 1979. Resultaten av denna undersökning kan matematiskt beskrivas med differentialekvationen:

$$\frac{dy}{dt} = -0,03 \cdot y, \text{ där } y \text{ är antalet starar vid tiden } t \text{ år från } 1979.$$

Förklara med egna ord innebörden av differentialekvationen i detta sammanhang.

Maximal poäng på uppgiften är (1/1). Om man granskar gruppen NV-elever så var lösningsfrekvensen för g-poängen 70 procent och för vg-poängen 37 procent. Motsvarande lösningsfrekvenser för uppgiften ovan från vt 2005 var 81 procent respektive 38 procent. En liknande uppgift förekom även i provet som gavs vt 2008. Då var lösningsfrekvenserna 54 procent för g-poängen och 27 procent för vg-poängen. Utifrån dessa resultat kan vi konstatera att eleverna idag löser uppgiften i princip lika bra som eleverna gjorde 2005. Det var ett något lägre resultat våren 2008 men det har i det närmaste hämtats igen till denna vår.

UPPGIFT 17

En liknande uppgift fanns i ht 2003, skillnaden var att då var alla vinklarna i triangeln spetsiga och nu har triangeln en trubbig vinkel. Frågeställningen är dock densamma och maximala poängen på uppgiften är också samma (0/2/□). Lösningsfrekvensen för NV-elever är 33 procent och för TE-elever 21 procent, motsvarande siffror för ht 2003 var 43 procent för NV-elever respektive 35 procent för TE-elever. Lösningsfrekvenserna är något lägre i detta prov jämfört med uppgiften från ht 2003. Det är dock inte helt enkelt att dra några säkra slutsatser av denna jämförelse. Dels jämför vi en uppgift från ett höstterminsprov med en uppgift från ett vårterminsprov och vi kan inte garantera att grupperna som skriver höst respektive vår är desamma. Dessutom kan vi konstatera utifrån våra utprövningar att eleverna generellt har sämre resultat när de ska behandla trubbiga vinklar istället för spetsiga vinklar.

UPPGIFT 18

Uppgiften handlar om att undersöka vilka värden en integral kan anta i intervallet från a till b för en bestämd funktion. En liknande uppgift fanns i ht 2008, skillnaden är att i detta prov är uppgiften uppdelad i en a - respektive b -uppgift för att leda in eleverna på rätt väg. Totala antalet poäng på uppgiften är 0/2/□ och det var det även ht 2008. Lösningsfrekvensen för NV-elever är 25 procent och för TE-elever 18 procent, motsvarande siffror för ht 2008 var 25 procent för NV-elever respektive 15 procent för TE-elever. Trots att uppgiften har fått en något lättare ingång så är det i princip ingen skillnad i lösningsfrekvenser mellan de olika åren. Vi vill dock även här påpeka att vi gör en jämförelse mellan ett höstprov och ett vårprov.

5 Kursprov i Svenska B och Svenska som andraspråk B

KRISTINA ERIKSSON OCH HARRIET UDDHAMMAR,
INSTITUTIONEN FÖR NORDISKA SPRÅK/FUMS, UPPSALA UNIVERSITET

Läsårets nationella prov 2009/2010 berör relationer. Rubrikerna är *Relationer och starka band* (ht) och *Oss emellan* (vt). Proven innehåller från och med ht -07 två delprov, ett muntligt och ett skriftligt. I Delprov A, det muntliga provet, ska eleven hålla ett kort anförande som delvis bygger på läsning av det medföljande texthäftet. Anförandet ska kompletteras med ett skrivet pm. Delprov B består sedan höstterminen 2009 av åtta olika skrivuppgifter. Eleven väljer en av dessa och ska producera en längre text.

Betygsfördelningen i de två delproven redovisas i tabell 1. De genomsnittliga betygen är något högre i det muntliga provet än i det skriftliga och kvinnor lyckas generellt sett bättre än män. Dessa tendenser är de samma som tidigare år.

Tabell 1 Betygsfördelning, kvinnor respektive män.

	Betyg, muntliga				Betyg, skriftliga			
	IG	G	VG	MVG	IG	G	VG	MVG
Kvinnor	2 %	29 %	44 %	25 %	8 %	38 %	39 %	14 %
Män	6 %	48 %	34 %	12 %	16 %	50 %	28 %	6 %

De statistiska elevresultat som presenteras i denna rapport är baserade på SCB:s insamling för vårterminen 2010 och bygger på uppgifter från 8 289 elever. Av dessa är 51 procent män (4 215) och 49 procent kvinnor (4 074). 95 procent av eleverna kommer från gymnasieskolan och 5 procent från komvux. De elever som läser svenska som andraspråk är medräknade i resultaten och är i år 315 stycken, dvs. 4 procent av de inrapporterade eleverna.

I diskussionen av resultatet används också ett par mindre studier av de elevlösningar som skickats till provgruppen och de synpunkter som har framkommit i lärares enkäter. Vårterminen 2010 besvarades lärarenkäten för första gången digitalt och 282 lärare deltog. Trots att provgruppen har fått uttryckliga önskingar från lärarhåll om att enkäten ska besvaras via nätet är denna siffra väsentligt lägre än år 2009 då 962 lärarenkäter registrerades. Slutsatserna måste därför beaktas med detta förbehåll.

Den som vill få en utförlig redovisning av lärarenkäten hänvisas till provgruppens hemsida:

<http://www.nordiska.uu.se/natprov/gymnasiet/enkatredovisninggyvt10.pdf>

Lärarenkäten från ht -09 redovisas på följande adress:

<http://www.nordiska.uu.se/natprov/gymnasiet/enkatredovisninght09.pdf>

Delprov A

Som tidigare nämnts visar resultatet av vårens delprov A på samma tendenser som tidigare. Fler kvinnliga elever än manliga erhåller betygen VG och MVG. Sammanställningen av inskickade lärarenkäter visar att antalet lärare som funnit att vårens muntliga delprov fungerat väl har ökat från 70 procent för ht -09 till 87 procent vt -10. Detta trots att förutsättningarna och temat varit de samma.

Ht -09 ändrades instruktionerna till delprov A på så sätt att eleven själv väljer vilken kombination av text och/eller bild som hon önskar använda och enligt lärarenkäterna har flertalet uppskattat denna förändring. Tidigare enkäter hade visat att många lärare tyckt att den mer styrda instruktionen givit upphov till mindre självständiga och varierade anföranden. Provggruppen fann då att den instruktion där läraren valde vilken kombination av text och bild eleverna skulle använda inte längre var motiverad och att elevens muntliga kompetens mäts i lika hög grad med en något friare uppgiftsinstruktion. Någon förklaring till att vårens muntliga delprov fungerat bättre än höstens kan vi i provgruppen inte finna.

Flertalet lärare från samtliga program kommenterar att vårens tema var mångsidigt och lätt för eleverna att anknyta till. Några lärare påpekade dock att det uppfattats som känsligt av vissa elever och att de vilseletts till att bli alltför privata i sina val av infallsvinklar. Dessa kommentarer gäller för både höstens och vårens prov. Den enda synbara skillnad som framkommer i enkätsammanställningen är att något fler lärare i vårens prov anser att pm-skrivande hjälpt eleverna att strukturera sina anföranden och frågorna kring pm:en var färre på våren än på hösten. Från provgruppens egna sammanställningar vet vi också att det varje år är ett antal elever som inte genomför den muntliga delen av olika skäl.

Vi kan också konstatera att bedömningsmaterial och kopieringsunderlaget delats ut av ett mycket stort antal lärare. Tanken bakom den del av kopieringsunderlaget som benämns *Förslag till infallsvinklar* är just att ge eleverna idéer som de sedan kan modifiera, men i hur hög grad eleverna använt förslagen framgår inte. Någon studie av elevernas ämnesval till den muntliga delen har ännu inte genomförts, men provgruppen på institutionen för nordiska språk har gjort en sammanställning av vilken kombination av verk som eleverna använt. Av ca 800 elever har 60 procent valt kombinationen text + bild, 27 procent bild + bild och 13 procent text + text. Vi kan också se att nära 30 procent av eleverna använt en egen bild vilket kan jämföras med dryga 10 procent som valt den mest populära bilden i texthäftet, *Fotbollsfans på match*. Någon registrering av vilka texter som eleverna använt har inte gjorts, men provgruppen drar ändå slutsatsen att A-delen med dess nuvarande instruktion tillgodoser elevernas möjlighet att variera innehåll och utformande av de muntliga anförandena. Ytterligare en slutsats är att eleverna stimuleras av bilder, och då oftare foton än konstbilder, och kan presentera dem på ett adekvat sätt då betygen för den muntliga delen genomgående är högre än för den skriftliga.

Delprov B

I fråga om det skriftliga delprovet diskuterar vi elevernas val av uppgift i förhållande till betyg, kön och program. Därefter diskuterar vi några resultat av de utprovningar som föregick det slutgiltiga provet för att sedan redovisa två mindre studier av enskilda skrivuppgifter.

ELEVERNAS VAL AV UPPGIFT

Elevernas val av uppgift framgår av tabell 2.

Tabell 2 Vald skrivuppgift relaterad till program.

Program	Vald skrivuppgift i %								Ingen uppgift	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8		
BF	25	10	8	5	6	9	21	4	11	267
BP	19	27	10	3	14	7	15	1	5	506
EC	18	16	11	11	16	6	20	2	0	507
EN	8	25	5	7	21	12	22	1	0	153
ES	28	11	14	3	9	8	14	5	7	457
FP	23	22	11	4	12	10	17	2	0	339
HP	32	11	14	2	7	12	19	3	0	388
HV	18	4	24	2	7	11	24	11	0	302
HR	18	8	15	5	5	14	26	3	7	184
IP	24	16	11	3	14	8	20	5	0	291
LP	24	16	10	8	8	10	16	0	8	50
MP	33	13	13	4	8	7	18	3	0	343
NP	23	13	14	8	10	8	21	3	0	290
NV	28	5	10	9	6	8	16	4	14	1 154
OP	37	6	5	2	2	11	16	2	18	409
SP	35	5	9	5	6	8	15	5	11	1 672
TE	32	13	10	8	10	9	16	4	0	563
Totalt utbildningar/ program	28	11	11	6	9	9	17	4	7	7 875
Övr gymn.pgm	18	15	18	3	8	15	18	5	0	39
Komvux	27	5	7	12	5	17	22	4	0	375

De två uppgifter som var mest populära bland eleverna var nr 1, *I nöd och lust*, som valdes av 28 procent av eleverna, vilket är en ovanligt stor andel, och nr 7, *Nätdejting*, som 17 procent av eleverna skrev. Dessa uppgifter ansåg 78 procent respektive 84 procent av lärarna vara välvalda. Minst populära var nr 8, *Kärleken – störst av allt?* och nr 4, *Internationella relationer*, som valdes av 4 procent respektive 6 procent av eleverna. Dessa var tillsammans med nr 3, *Världens bästa relationsfilm*, de uppgifter som flest lärare (10 procent, 8 procent, respektive 11 procent) ansåg vara olämpliga för sina elever.

PROGRAM

Vilken uppgift som är mest populär bland eleverna varierar dock när varje program studeras för sig. Av speciellt intresse är att studera hur eleverna på yrkesförberedande program har valt, eftersom en återkommande kommentar från lärare som undervisar på dessa program är att alla ämnen inte är lämpliga för deras elever. På bygg- och energiprogrammet var uppgift nr 2, *Att vara supporter – en kärleksrelation*, den mest populära uppgiften och valdes av 27 procent respektive 25 procent av eleverna. Även på fordonsprogrammet lockade den 22 procent av eleverna. Vid jämförelse med tabell 3 kan dock konstateras att dessa skillnader snarast beror på könsfördelningen inom programmen.

Andra resultat att notera i tabellen är att uppgift tre, *Världens bästa relationsfilm*, valdes av hela 24 procent av eleverna på hantverksprogrammet, men av endast 5 procent av eleverna på energiprogrammet och samhällsvetenskapligt program. Intressant är även att uppgift 8, *Kärleken – störst av allt*, skrevs av 11 procent av eleverna på hantverksprogrammet men inte valdes av mer än 5 procent på något annat program.

Komvuxelevernas val följer i stort sett ungdomsgymnasiets. Även här var uppgift nr 1, *I nöd och lust*, och nr 7, *Nätdejting*, mest populära. Därefter följer uppgift nr 6, *Arrangerat äktenskap – mardröm eller trygghet*, och nr 4, *Internationella relationer*, som procentuellt sett valdes av betydligt fler komvuxelever än elever i gymnasiet. Kanske är detta ämnen som vuxna elever har större erfarenhet av att diskutera eller egna erfarenheter från.

KÖN

Den insamlade statistiken visar att könsfördelningen i de tre populäraste uppgifterna är relativt jämn. Däremot finns det fem uppgifter där skillnaderna mellan könen är stora. Av de elever som valde uppgift nr 2, *Att vara supporter – en kärleksrelation*, var 82 procent män. Även uppgift nr 5, *Slagsmål – ett sätt att umgås*, har framför allt lockat manliga elever. Däremot är det företrädesvis kvinnliga elever som valt uppgift nr 8, *Kärleken – störst av allt?* och nr 6 *Arrangerat äktenskap – mardröm eller trygghet?*

Tabell 3 Könsfördelning per uppgift.

	Könsfördelning per uppgift i %							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Kvinnor	56	18	55	29	24	62	56	71
Män	44	82	45	71	76	38	44	29

Det tycks alltså finnas vissa skillnader mellan elever i ungdomsgymnasiet och på komvux, mellan elever på olika program och mellan manliga och kvinnliga elever beträffande elevernas val av uppgift. Av detta drar provgruppen slutsatsen att det spektrum av uppgifter som provet omfattar måste vara brett för att alla elever ska finna ett engagerande ämne.

ELEVERNAS RESULTAT

Tabell 4 Vald uppgift relaterad till betyg.

Vald skrivuppgift	Antal elever som valt uppgiften	Betyg skriftlig del, andel			
		IG	G	VG	MVG
1	2 288	9	39	39	13
2	862	13	58	28	1
3	898	15	48	29	8
4	485	15	43	31	11
5	705	16	51	26	6
6	752	12	45	35	8
7	1 442	17	43	30	10
8	332	9	30	40	20
Totalt	8 289	12	44	33	10

Den genomsnittliga betygsfördelningen för provet vårterminen 2010 är att 12 procent av eleverna får betyget *Icke godkänt*, 44 procent *Godkänt*, 33 procent *Väl godkänt* och 10 procent *Mycket väl godkänt* (se tabell 4). När man studerar elevernas resultat på de olika uppgifterna är det inte de mest populära uppgifterna som har renderat högst antal lösningar med betyget *Mycket väl godkänt*, utan den minst populära. Av de elever som valt uppgift 8, *Kärleken – störst av allt*, har 20 procent av eleverna nått det högsta betyget. Uppgiften handlar om att utifrån en valfri bild eller text i texthäftet skriva ett reportage där någon av huvudpersonerna intervjuas om sin syn på kärleken. Syftet med uppgiften har från provkonstruktörernas sida bland annat varit att pröva elevernas förmåga att analysera skönlitterär text eller bild. För att kunna avgöra varför betygen blivit så mycket högre på denna uppgift skulle en större undersökning behöva göras. En tänkbar förklaring kan dock vara att uppgiften framför allt lockar starka skribenter. Liknande tendenser har märkts i tidigare prov där analys av skönlitteratur eller bild har förekommit.

Av intresse är att elever i hög grad har valt bilder och då främst ”Två kvinnor under paraply” som de tolkat som att den föreställer ett lesbiskt par. I det uppdrag från Skolverket som provgruppen arbetar utifrån står att:

prov och provmaterial ska utformas så att de motverkar diskriminering och så att de främjar lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder

Utifrån detta perspektiv finner provgruppen det positivt att denna vinkling utnyttjats av så många elever.

Den uppgift som har det minsta antalet lösningar med betyget *Mycket väl godkänt* är uppgift 5, *Slagsmål – ett sätt att umgås*. Detta kan möjligen kopplas till det faktum att uppgiften främst har valts av män som generellt sett lyckas mindre bra än kvinnor i det skriftliga provet. (Jfr med tabell 1)

Att 1 procent av eleverna har fått betyget *Mycket väl godkänt* på uppgift nr 2, *Att vara supporter – en kärleksrelation*, är anmärkningsvärt då betygsskalan endast sträcker sig till *Väl godkänt*, men detta beror förhoppningsvis på felregistreringar.

UTPRÖVNINGAR

Samtliga skrivuppgifter i de nationella proven är utprovade i klasser som inte skriver det aktuella provet. Varje klass får 2–3 uppgifter att välja mellan och detta ger provgruppen en indikation på vilka uppgifter som är mest tilltalande för eleverna. För att se vilka förändringar som måste göras i instruktioner och textmaterial har provgruppen ambitionen att pröva uppgifterna i såväl studie- som yrkesförberedande klasser och bland elever som läser kursen svenska som andraspråk B. I samband med detta delas en enkät ut till både lärare och elever. För att få tillräckligt stor volym och spridning på utprövningarna krävs ibland att vi använder klasser som ännu inte tillgodogjort sig större delen av B-kursen. Detta medför att utprövningarnas resultat kan skilja sig något från det slutgiltiga provets. Betygs-genomsnittet för riket som helhet blir i regel något högre än vad utprövningarna visar. Provgruppen drar av detta slutsatsen att förberedelserna och möjligheten att överblicka hela texthäftet är viktiga förutsättningar att klara uppgifterna.

Uppgifter inför provet vt -10 delades ut till 15 lärare och 18 klasser spridda över hela landet. Liksom tidigare år var kommentarerna till några uppgifter tämligen olika beroende på i vilken klass utprovningen gjorts. En uppgift som B2 *Att vara supportrar – en kärleksrelation* uppfattades som mycket lämplig och stimulerande av både lärare och elever i yrkesförberedande klasser och på samhällsprogrammet medan den i en naturvetarklass helt valts bort till förmån för en argumenterande uppgift. Detta trots att det även i denna klass bör ha funnits sportintresserade elever. Denna tendens visade sig också i det slutgiltiga provet. Endast 5 procent av eleverna på de studieförberedande programmen valde uppgiften. Ett resultat som detta stärker oss i vår uppfattning att provet som helhet bör omfatta uppgifter med varierande ämnen.

I kommentarerna till uppgifterna framkom sällan några konkreta förslag på ändringar i instruktionerna, men elevernas sätt att lösa uppgifterna visade ändå provgruppen att några ändringar var nödvändiga att göra. Detta gällde till exempel uppgift B3 *Världens bästa relationsfilm*. I textmaterialet fanns från början en recension av en teaterpjäs och tanken var att denna skulle fungera som mönstertext för vad en recension kan innehålla och hur den bör vara uppbyggd. Av både lärare och elever uppfattades den emellertid som ovidkommande och disparat. I stället efterlystes en aktuell recension av en s.k. relationsfilm, men detta var något som vi i provgruppen inte helt och hållet kunde tillgodose eftersom det i så fall kunde ha givit eleverna en färdig lösning. I det färdigställda häftet fanns visserligen en filmrecension men i denna var recensenten mycket kritisk till den film som avhandlades. Eftersom instruktionen krävde att eleverna skulle skriva om en film som de vill rekommendera kunde en negativ recension inte fungera som annat än just mönstertext.

Ett annat resultat som den första utprovningen visade var att instruktionens andra led var otillräckligt och behövde specificeras och förtydligas. Från början fick eleverna endast uppmaningen att analysera filmen, men det förmådde ytterst få elever göra. Flertalet refererade handlingen tämligen ingående och avslutade med en bedömande men omotiverad kommentar. Provgruppen insåg då att en betydligt mer detaljerad instruktion var nödvändig och efter en ny utprovningssomgång kunde vi konstatera att uppgiften är befogad i kursprovet. Trots att instruktionen inte kräver källanvändning är uppgiften jämförbar i svårighetsgrad med andra eftersom analysförmåga, kunskaper om struktur och stilistisk känsla i hög grad provas. En mer ingående studie av resultatet av uppgiften finns på sidan 72.

En studie av två av uppgifterna

Då uppgift 1 valdes av en stor del av eleverna och uppgift 3 representerar genren recension som tidigare inte har förekommit i kursprovet, har mindre studier av dessa uppgifter gjorts.

I NÖD OCH LUST

I uppgift 1, *I nöd och lust*, ska eleven skriva ett debattinlägg där hon presenterar sin syn på skilsmässor, kommenterar ett debattinlägg som uppmanar svenskar att skilja sig oftare samt diskuterar positiva och negativa konsekvenser av skilsmässor. Att det är givet i instruktionen vilken text ur texthäftet som eleven ska använda är mindre vanligt i kursprovet. I provet från vårterminen

2010 förekom det endast i denna enda uppgift. Vid en jämförelse med provet vårterminen 2009 kan konstateras att det även i instruktionen till det årets mest populära uppgift, *Ljuset i biomörkret*, specifikt angavs vilken text ur häftet som skulle användas. Att detta mönster upprepas är intressant, men något som behöver studeras vidare innan några eventuella slutsatser kan dras. Ett troligare samband är att båda uppgifterna tilltalar eleverna då ämnena film respektive skilsmässor rör något många känner till och har åsikter kring. Detta är även den slutsats som drogs i resultatrapporten från 2009. Elever väljer i första hand uppgift beroende på ämnet, medan genre och textutbud verkar vara underordnat. Det är inte heller så att uppgifterna är lättare eftersom eleven fått hjälp med källanvändningen. När det gäller uppgiften *I nöd och lust* ligger betygsfördelningen något högre jämfört med genomsnittet. I *Ljuset i biomörkret* märktes dock ingen sådan skillnad. För att närmare studera hur den angivna texten användes av eleverna valdes ett mindre antal inskickade elevtexter med betyget *Väl godkänt* ut för analys.

Provggruppen kan konstatera att alla elever i studien använder sig av den angivna debattartikeln, skriven av Cecilia Gyllenhammar, och gör detta i relativt stor utsträckning. Detta är ett förväntat resultat då kravet för att nå *Väl godkänt* är att kommentarerna är informativa och relevanta. En rimlig slutsats kan dock vara att det underlättar för eleverna att det i instruktionen finns angivet vilken text som ska användas. Cecilia Gyllenhammars text innehåller dessutom klart uttryckta åsikter som det är lätt att reagera på som läsare, oavsett om man håller med eller inte. När det gäller situationsanpassning är kraven något annorlunda än i vissa andra uppgifter då elevernas inlägg ska publiceras på samma diskussionsforum på nätet och ingå i en pågående debatt. En tänkt läsare kan här enkelt söka sig fram till originaltexten med hjälp av namnet på författaren och information om vad texten handlade om samt att den publicerats på samma forum. Enstaka elever har enbart angett Gyllenhammars namn, i övrigt har eleverna lyckats bra med sina källhänvisningar och snarast varit för noggranna och utförliga för att hänvisningen ska kunna kallas smidig.

Provggruppen ville även studera hur det sista ledet i ämnesinstruktionen, ”diskutera positiva och negativa konsekvenser av skilsmässor”, påverkade elevernas genreträff. I lärarkommentarer har framkommit att denna typ av formulering kan vara olämplig i en argumenterande text då man normalt sett inte tar upp motståndarsidans argument annat än som motargument som ska bemötas.

Av de studerade lösningarna har endast en elev lyckats riktigt väl med att diskutera både för- och nackdelar med skilsmässor och samtidigt skriva en tydligt argumenterande text. Då elevens syn på äktenskap är att man ska tänka efter noga innan man gifter sig för att om möjligt undvika att äktenskapet tar slut, blir den följande diskussionen logisk och bidrar med argument till elevens resonemang. I det övriga materialet märks en tendens att elever som verkligen följer instruktionen producerar utredande snarare än argumenterande texter och att de elever som skriver ett tydligt argumenterande inte tar upp de konsekvenser som inte stämmer överens med de egna åsikterna, eller skriver ytterst lite om dem. Huruvida eleverna medvetet valt att utelämna de aspekter som inte passat deras tes eller inte förmått ta upp avvikande åsikter som exempel på motargument går inte att avgöra av den genomgång som

gjorts. Provgruppens syfte med det sista ledet var att elevtexterna skulle bli fylligare och mer nyanserade. Vi menar att en skicklig skribent kan planera sin text så att de konsekvenser av skilsmässor som inte stämmer överens med den egna tesen presenteras som motargument och bemöts. Detta kräver dock ett flertal förmågor: tankemöda i planeringsstadiet, en förmåga att se på en fråga ur olika synvinklar, kunskap om denna för genren typiska teknik samt den språkliga kompetens som krävs för att formulera sig så att det blir tydligt för läsaren att man just bemöter motargument och inte bara är inkonsekvent i sin argumentation. Provgruppen vidhåller att detta är något åtminstone elever med högre betyg bör klara av i slutet av kursen Svenska B. Gruppen arbetar dock kontinuerligt med att förtydliga formuleringarna i kommande års instruktioner för att det ska bli så tydligt som möjligt för eleverna vad som förväntas av dem.

VÄRLDENS BÄSTA RELATIONSFILM

Eftersom genren recension är vanlig i skolsammanhang men ny i provet har provgruppen valt att göra en studie av inskickade elevlösningar. Detta motiveras ytterligare av att just denna uppgift var den som flest lärare funnit olämplig (11 procent) när de besvarade lärarenkäten. Utfallet visar dock att betygsfördelning i tillfredsställande grad överensstämmer med den för hela provet. Recensionsuppgiften har renderat något fler lösningar med betyget IG och något färre med MVG (15 procent IG jämfört med 12 procent och 8 procent MVG jämfört med 10 procent). Vi i provgruppen har velat se om specificeringen i instruktionen har hjälpt eleverna att skriva intressanta och analytiska recensioner eller om genren fortfarande uppfattas som liktydig med referat. Därför har vi valt att i första hand titta på ett begränsat antal lösningar som fått betyget Godkänt av lärarna. Vi har också studerat några lösningar med betyget Mycket väl godkänt för att se hur eleverna där klarat kravet på säker och initierad analys.

LÖSNINGAR MED BETYGET GODKÄNT

Den instruktion som eleverna fick i det slutgiltiga provet angav att texten skulle publiceras i tidningen *Allt om film*. Instruktionen löd: Skriv en recension av en relationsfilm du tycker mycket om. **Presentera** filmens centrala tema och eventuella budskap. **Analysera** filmen med tanke på hur temat lyfts fram i till exempel sceneri, skådespeleri och dramaturgi. **Ge** en motiverad **bedömning** av filmen som helhet.

Efter en genomgång av ett antal inskickade lösningar som av undervisande lärare fått betyget *Godkänt* kan provgruppen konstatera att den förtydligade instruktionen hjälpt flertalet elever att bygga ut sina recensioner. I lösningarna tar eleverna frekvent upp skådespelarnas insatser och filmernas scenerier och miljöer. Däremot tycks termen dramaturgi vara okänd eller alltför svårdefinierad för elever på den här nivån. Provgruppen hade valt den med tanke på att den används i många läromedels avsnitt om dramatik och om filmkunskap, men inte i någon av de lästa lösningarna nämns begreppet eller dess innebörd. Det led som eleverna lyckas bäst med är att presentera filmens tema och eventuella budskap. Samtliga lösningar innehåller någon form av förklaring av vad detta skulle kunna vara och i glädjande många fall också en motivering till hur det framkommer i filmen. Det är dock påfallande hur svårt flera elever har

att kortfattat och koncentrerat precisera vad som är tema och/eller budskap. Ett exempel på detta är "Får nog varenda förälder att tänka på sina barn eller varenda person att vilja ha någon du verkligen är villig att göra allt för. Att ha någon att krama, försörja och att känna innerlig lycka av att göra allt för sitt barn, även om det inte ens går ihop för en själv." Över huvud taget är de analyserande inslagen i lösningarna med betyget *Godkänt* av skiftande kvalitet. Flera elever ger snarare en bedömande kommentar till exempelvis den psykologiska trovärdigheten i filmen än någon underbyggd analys av hur temat lyfts fram. Det faktum att elever kan peka på vilka relationer och känslöförhållanden som speglas i filmerna visar på en viss analytisk förmåga, men de förmår alltså inte språkligt uttrycka vad det är i filmen som fått dem att dra slutsatsen eller göra bedömningen. Eleverna kan sällan underbygga och utveckla sin tankegång.

Samtliga lösningar domineras av handlingsreferat som blir alldeles för långa i förhållande till analyserande och kommenterande inslag. I det genomgångna materialet finns lösningar där lärarnas och provgruppens bedömningar går isär på grund av detta. Eleverna klarar i de flesta fall att återge filmens handling på ett övertygande sätt, men det faktum att de låter denna del dominera visar att de inte fullt ut kan genreanpassa.

I provmaterialet finns också lösningar där eleven valt en film som inte utan diskussion skulle kategoriseras som en relationsfilm. Detta är i och för sig inte omöjligt om eleven kan förklara på vilket sätt relationer präglar filmens innehåll, men så har eleven inte gjort. Eleven har skrivit om en uppskattad film och bedömt den vilket enligt läraren har räckt för ett godkännande. I andra fall har eleverna skrivit om filmer som de sedan bedömt som mindre bra, och provgruppen menar att detta inte är rimliga tolkningar av instruktionen.

LÖSNINGAR MED BETYGET MYCKET VÄL GODKÄNT

En genomgång av ett antal insamlade lösningar med betyget *Mycket väl godkänt* visar att också i denna betygskategori är kvaliteten skiftande. Här finns dock inga exempel på recensioner av filmer som eleven inte till fullo rekommenderar, och i samtliga fall har eleverna fullt klart för sig att det är relationerna som ska stå i fokus. Det råder ingen tveksamhet om att instruktionen är uppfylld och att lösningarna skulle kunna accepteras som recensioner. Vad som däremot varierar är substansen i innehållet, den stilistiska säkerheten och därmed i viss mån genreanpassningen.

I det insamlade materialet finns ett antal lösningar som provgruppen skulle vilja beteckna som "lysande". Utmärkande för dessa lösningar är att innehållet koncentrerats på analys och bedömningen och att handlingsreferaten är kortfattade, koncisa och skickligt kopplade till det tema som eleverna menar att filmerna har. Det framgår också att termen dramaturgi är känd av eleverna som använder den och dessutom kan kommentera och exemplifiera ur filmerna. I de övertygande lösningarna är analysen både omfattande och tämligen djuplodande med tanke på att eleverna vid skrivtillfället faktiskt inte hade tillgång till filmerna. Så väl dramaturgi som sceneri och skådespelarinsatser behandlas. Ett kort exempel på det sistnämnda är formuleringen "Skådespelerskan förmedlar sin uppgivenhet på ett ypperligt sätt. Hennes resa från stark och modig till ihopkrupen och självmordsbenägen är skrämmande bra." Det är också glädjande att dessa elever bygger upp sina texter med en intresse-

väckande och inspirerande inledning följt av en analyserande genomgång och avslutar med en sammanfattande och väl motiverad bedömning i vilken de kan kommentera filmens tema ur ett samhällsperspektiv. Uppgiften visar att det bland Sveriges gymnasieelever finns många goda skribenter som dessutom är uppmärksamma och reflekterande samhällsmedborgare. En slutsats provgruppen drar efter att ha studerat ett antal elevlösningar är att genren recension fungerar i provsammanhang.

Eftersom det i materialet också finns lösningar där provgruppens bedömning något skiljer sig från lärarnas har vi valt att mer noggrant studera ett antal sådana lösningar. Det är viktigt att slå fast att samtliga dessa texter är exempel på goda lösningar som samtliga täcker något eller några av matri-sens kriterier för det högsta betyget. Den påfallande skillnaden mellan dessa och de riktigt övertygande lösningarna är att handlingsreferaten är långa och tämligen detaljerade och att precisionen i vad som är centralt brister. Bland elever med betyget *Godkänt* är det vanligt att tema och budskap kräver långa och omständliga omskrivningar och detta förkommer alltså i viss mån även i lösningar med det allra högsta betyget. Det faktum att elever vars lösningar fått betyget *Mycket väl godkänt* har svårt att språkligt precisera temat gör att analysen i instruktionens andra led inte heller blir önskvärt tydlig. Eleverna har uppenbarligen uppmärksammat mycket i filmerna men förmår inte lyfta fram hur temat skildras på ett intresseväckande sätt. Det är ingen nyhet att många ungdomar har ett behov av att skriva om sina egna känslor, men det vittnar om bristande genreanpassning när eleverna svävar ut i känsloladdade utvecklingar om hur viktigt budskapet är och hur de själva ser på exempelvis kärlek. En läsare av en recension är medveten om att bedömningen är recensentens personliga ställningstagande och därför blir upprepningar av fraser som ”jag tycker” och ”enligt min åsikt” ofta helt överflödiga. Dessutom finns i dessa lösningar direkta språkmissar i form av upprepade tempusbyten och meningsbyggnadsfel. Det är dock aldrig grammatiska brister som ensamt gör att provgruppen skulle givit lösningarna betyget *Väl godkänt*.

Av enkätsammanställningarna framgår att sambedömning blir vanligare. Sammanställningsblanketterna till de studerade lösningarna visar dock att lärare inte alltid är överens trots sambedömningen. För oss i provgruppen blir det uppenbart att vi måste fortsätta vår strävan att utforma så tydliga matriser som möjligt, men att skapa en bedömningsmall som är så heltäckande att inga tveksamheter kan uppstå ter sig som ouppnåeligt. Sveriges gymnasieelever visar stor variation i sitt sätt att uppfylla instruktionens uppmaningar.

Skolverket

www.skolverket.se