

Gymnasieskolans
kursprov vt 2012
– en resultatredovisning



ISBN: 978-91-7559-024-0

Omslagsbild: Adam Haglund / Maskot
Grafisk produktion: Typisk Form designbyrå

Gymnasieskolans
kursprov vt 2012
– en resultatredovisning

Innehåll

Förord 5

1. Sammanfattning 6

2. Kursproven i engelska B och engelska 5 9

3. Kursproven i matematik kurs 1a, 1b, 1c och kurs 2c 28

4. Kursproven i svenska 1 och B
samt i svenska som andraspråk 1 och B 58

Förord

I denna rapport redovisas resultaten på kursproven som genomfördes i den gymnasiala utbildningen vårterminen 2012. Rapportens syfte är att ge en nationell bild av resultaten. Rapporten vänder sig till lärare, skolledare, huvudmän för utbildningen samt övriga intresserade. I rapporten kan vi följa resultaten på kursproven i Gy 2011 för andra året i rad samtidigt som resultat från kursprov som genomförts enligt tidigare kursplaner också redovisas.

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

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, projektet NAFS, vid Goteborgs universitet ansvarar för kapitlet om proven i engelska.

Samuel Sollerman, PRIM-gruppen vid Stockholms universitet samt Ingela Eriksson och Carl-Magnus Häggström, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap vid Umeå universitet ansvarar för kapitlet om proven i matematik.

Anne Palmér, Tobias Dalberg, Lena Edander, Alva Pellas 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 Marcus Strömbäck Hjärne, Thomas Dahl, Beatrice Ciolek Laerum och Roger Persson, Skolverket

Stockholm i mars 2013

Karin Hector-Stahre
Enhetschef

Sammanfattning

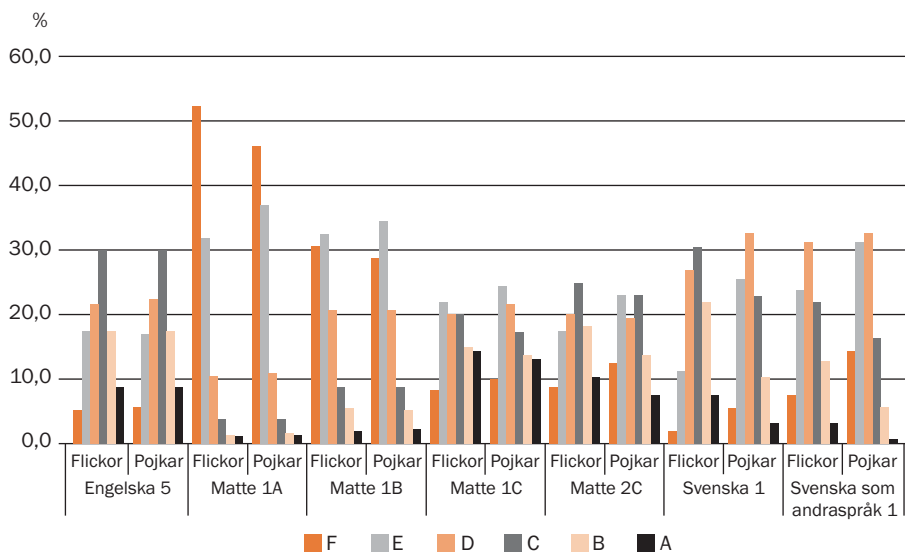
1.1 Allmänt om resultaten

Även om man inte kan jämföra resultat från olika ämnens kursprov, kan en del iakttagelser göras. I engelska 5 nådde cirka 95% av eleverna lägst kravgränsen för betyget E och drygt hälften av dem uppnådde betyget C eller högre. Jämfört med övriga kursprov är detta ett gott resultat.

I Matematik 1a uppnådde ungefär hälften av eleverna lägst betyget E och betyget C eller högre uppnåddes av cirka 5 %. I Matematik 1b är motsvarande andelar cirka 30 % respektive 15 %. För C-spåret i matematik är bilden annorlunda. I kurserna 1c och 2c uppnåddes kravgränsen för lägst betyget E av 90 % och mellan 40 och 50 procent fick betyget C eller högre.

I de bägge kurserna svenska 1 och svenska som andraspråk 1 uppnådde mellan 85 och 95 procent lägst betyget E. Vi kan också se tydliga skillnader mellan pojkars och flickors resultat i dessa kursprov. Exempelvis uppnådde strax under 40% av pojkarna och drygt 60% av flickorna betyget C eller högre på provet i svenska 1. I svenska som andraspråk uppnåddes betyget C eller högre av 22% av pojkarna, medan motsvarande andel för flickorna var cirka 20 procentenheter högre.

I engelska 5 var resultatet jämnt mellan könen och i matematik 1c och 2c uppvisar pojkarna ett något bättre resultat än flickorna. Det omvända förhållandet tycks råda beträffande matematikkurserna 1a och 1b, även om skillnaden där inte var lika tydlig.



1.2 Engelska 5 och engelska B

Provet i engelska 5 genomfördes av de elever som läste sin första gymnasiekurs i engelska vårterminen 2012. De som gick sin andra engelskkurs under våren 2012 och som därigenom fortsatte enligt kursplanen 2000, fick istället göra provet i engelska B.

Att proven som stödjer betygssättningen enligt de nya ämnesplanerna inte

skiljer sig från de tidigare proven beror bland annat på att de kunskapskrav som definierar nivån för kursprovet engelska 5 relaterar till samma nivå som tidigare engelska A men med skillnaden att bedömningen nu relaterar till de nya skrivningarna. Detsamma gäller för engelska B och engelska 6. I lärarenkäterna har frågor ställts bland annat om sammanvägningsmodellen för provbetyg.

Modellen med bedömning på en tiogradig skala har behållits dels för att kunna tillvarata så mycket kvalitativ information som möjligt från de olika delproven, dels för att kunna göra jämförelser mellan proven i det gamla och det nya systemet och därmed bidra till stabilitet i provsystemet. Att sammanvägningsmodellen delvis avviker från principerna för betygssättning problematiseras också i rapporten. I lärarenkäterna efterfrågar en hel del lärare matriser för bedömning av de produktiva delproven. Det finns dock inga belägg för att matriser skulle öka likvärdigheten i bedömningarna. Det kan finnas en risk att det eleven inte gör får större fokus än helheten och det hon eller han faktiskt kan och visar. Många lärare är också nöjda med det stöd som ges i bedömningsanvisningarna i form av bedömda och kommenterade elevprestationer.

Provresultaten i såväl engelska 5 som i engelska B överensstämmer i stort med tidigare år och i stor utsträckning även med lärarnas preliminära betygssättning. En stor majoritet av lärarna anser att provens utformning som helhet ger stöd vid betygssättningen. För provet i engelska B kan liksom tidigare år konstateras att de manliga eleverna får betydligt bättre resultat på de receptiva delproven än de kvinnliga. Dessa resultat återspeglas dock inte i betygssättningen för kursen där de kvinnliga elevernas kursbetyg höjdes betydligt mer jämfört med provbetyget.

1.3 Matematik 1a, 1b, 1c och 2c

Kursproven i matematik enligt Lgy11 genomfördes för första gången VT-12 med undantag av provet i kurs 1c, som även gick HT-11. Jämförelser mellan resultaten av dessa prov och de som bygger på den tidigare kursplanen, låter sig inte enkelt göras. I och med Lgy11 har matematikämnet delats upp i tre olika spår beroende på vilket gymnasieprogram som ämnet ingår i. Elever som läste enligt Lgy 2000 och som prövades på kurs A,B,C eller D fick göra samma prov med samma kunskapskrav oavsett vilket program de följde. Dessutom har matematikinnehållet i kurserna förändrats genom kursplanebytet, vilket ytterligare försvårar olika slags jämförelser.

Betraktar vi dock resultaten från provet i kurs A vt -11 uppdelat på olika program, konstaterar vi att kravgränsen för betyget Godkänd nåddes av 55–60 % av eleverna på fordon och Barn och fritidsprogrammen, 76 % på El-programmet, av 87 % på S-programmet, samt av 96 % på det naturvetenskapliga programmet. Mot bakgrund av detta är inte den relativt stora diskrepansen mellan provresultaten för kurs 1a, 1b och 1c direkt överraskande.

Av lärarenkäterna framgår att drygt 60 % av lärarna ansåg att kravgränsen för betyget E var lagom hög i kurs 1a, nästan 75 % i 1b, och drygt 85 % i kurs 1c. I kurs 2c var cirka 20 % av lärarna missnöjda med kravgränsen för betyget E och de flesta av dem ansåg att gränsen var för lågt satt.

Muntliga delprov är i samband med Lgy11 ett nytt inslag i de nationella kursproven. Bland de tillfrågade lärarna fanns många åsikter om muntliga delprov. Bland lärarna på framförallt kurs 1a fanns många positiva kommentarer om det muntliga delprovet, men en vanlig åsikt var också att den muntliga delen tar alldeles för mycket av den tid som skulle behövas till undervisning.

1.4 Svenska 1 och B samt svenska som andraspråk 1 och B

Det nationella provet i kurs 1 har en annan utformning än tidigare års prov i svenska och svenska som andraspråk. Provet består av tre delprov: delprov A: muntlig framställning, delprov B: läsförståelse och delprov C: skriftlig framställning. Hela provet är uppbyggt som en arbetsprocess utifrån ett tema som våren 2012 var Relationer. För gymnasielärare är delprov B ett nytt delprov att genomföra och sätta sig in i. En majoritet av lärarna har i lärarenkäten angett att kursprovet som helhet var bra och att de är nöjda med det stöd för bedömning som provet ger.

Resultaten från kursprov 1 visar, liksom resultat för kursprov B i svenska och svenska som andraspråk att kvinnors provbetyg är högre än männens. Betygsfördelningen för elever på yrkesprogram är förskjuten mot de lägre betygen i förhållande till eleverna på högskoleförberedande program. I kursprov 1 har var tredje elev på ett yrkesprogram har fått ett E i sammanvägt provbetyg vilket kan jämföras med var tionde elev bland de högskoleförberedande programmen.

I rapporten för kursprov 1 redovisas resultat från en omdömnings som gjorts av ett urval uppgifter i delprov B. De uppgifter som särskilt undersökts var de som i lärarenkäten beskrivits som svårbedömda. Provkonstruktörernas omdömnings visar att samstämmigheten mellan lärarens bedömning och omdömnings är stor, om än inte fullständig.

I resultatrapporten från kursprov B våren 2012 redovisas två studier från angelägna områden. Den första studien belyser hur krönikan fungerar som skrivuppgift i det nationella provet. De slutsatser som framkommer kan fungera som stöd inte enbart vid bedömning av nationella prov utan även för lärarnas planering av uppgifter i undervisningen.

Den andra studien beskriver elevernas användning av källor i skrivuppgiften. I de texter som bedömts med ett högre betyg har också eleven använt källorna för att förtydliga, exemplifiera och underbygga sina resonemang.

Resultaten på kursprov B ligger i linje med resultat från tidigare år. De genomsnittliga betygen är liksom tidigare år något högre i det muntliga provet än i det skriftliga och kvinnor lyckas generellt sett bättre än män.

2. Kursproven i engelska 5 och engelska B

Kursprovet i engelska 5 vårterminen 2012

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

I denna delrapport redovisas och kommenteras resultaten för kursprovet i engelska 5 som gavs vårterminen 2012. Kursprovet är obligatoriskt som stöd inför betygssättningen inom samtliga program i gymnasieskolan för elever som påbörjade kursen efter 1 juli 2011, då GY2011 och ämnesplanen i engelska trädde i kraft för ungdomsgymnasiet. Enligt ett regeringsuppdrag till Skolverket ges parallella prov i engelska A och engelska 5 under två läsår, 2011/12 och 2012/13. Redan höstterminen 2011 genomförde alltså en liten grupp elever i landet engelska 5, men dessa kan inte anses representativa och redovisas inte här. Detta gäller också den mindre grupp, inklusive gymnasial vuxenutbildning, som läste enligt den tidigare kursplanen och genomförde kursprovet i engelska A under vårterminen 2012.

Resultatinsamling

Det kvantitativa underlaget för denna rapport utgörs av Statistiska centralbyråns totalinsamling av drygt 73 000 provresultat i engelska 5. Andelen kvinnliga och manliga elever var i urvalet i det närmaste identisk. Provinstitutionen har också efter provets genomförande fått in cirka 850 resultatprofiler respektive cirka 300 hela provhäften för elever födda vissa datum, vilket medger kvalitativa och kvantitativa analyser av enskilda elevsvar och -texter.

Elev- och lärarsynpunkter

Redovisningen bygger även på enkäter i vilka elever och lärare lämnar synpunkter på provmaterialet. De uppgifter som ingick i provet hade först prövats ut i mindre skala och sedan genomgått storskaliga utprövningar med cirka 400 elever per uppgift vid slumpvis utvalda skolor runt om i landet. Vid utprövningarna insamlas också synpunkter från elever (så kallad *test taker feedback*) och lärare, vilket bildar värdefullt underlag för såväl kvantitativ som kvalitativ analys av utprövningsresultaten och som också får stora konsekvenser bland annat för hur uppgifterna kombineras till ett färdigt prov. Den respons från elever som refereras till nedan kommer från utprövningarna. Under hela konstruktionsprocessen, samt vid sammansättningen av det slutliga provet, deltar referensgrupper med aktiva lärare och erfarna bedömare, varav några har engelska som förstaspråk. Efter genomförandet av provet ombeds samtliga lärare skicka in en enkät, och föreliggande rapport bygger på cirka 900 lärarenkäter. För en översikt över utvecklingsprocessen av nationella kursprov se t.ex. Skolverket, (2012a).

Provresultat engelska 5, 2012

Kursproven i engelska består, liksom tidigare år, av delprov med fokus på den allsidiga kommunikativa förmågan som består av produktion, interaktion respektive reception (se t.ex. Persson m.fl., 2011, s.73; Skolverket, 2012d, s.3) nämligen *Focus: Speaking, Focus: Writing samt Receptive Skills*. Denna indelning i kompetenser återfinns i Europarådets referensram liksom i ämnesplanen. Nedan presenteras först det totala resultatet på provbetygsnivå och därefter redovisas, mer utförligt, de olika delproven var för sig, med invävda kommentarer som har sin utgångspunkt i lärarenkäterna. De lärarsynpunkter som är vanligast förekommande detta år är emellertid av systemisk karaktär och berör de nya ämnesplanerna samt den nya betygsskalan och diskuteras mot slutet av rapporten.

Sammanvägt resultat

Det sammanlagda resultatet på kursprovet i engelska 5 vt 2012 visar att provet har fallit väl ut och att resultaten har god överensstämmelse med tidigare år. Förhållandet mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg följer samma mönster som under flera år tidigare (se vidare Skolverkets PM till kursprovsrapporterna samt Skolverket, 2009). Enligt statistiken för 2012 gällande drygt 70 000 elever i engelska 5 får 75 procent av eleverna samma preliminära kursbetyg som provbetyg; 15 procent får högre och 10 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 (se t.ex. Skolverket, 2009, s.29ff). Att överensstämmelsen mellan provbetyg och slutbetyg sjunkit något jämfört med tidigare år kan delvis ha att göra med att den nuvarande betygsskalan har fler steg. Det är något fler kvinnliga elever som får högre och något fler manliga som får något lägre preliminärt kursbetyg än provbetyg, vilket återspeglar samma mönster som tidigare år (jfr Skolverket, 2009, s.44ff). När det gäller årets prov i engelska 5 är det däremot ingen skillnad mellan manliga och kvinnliga elevers sammanlagda provresultat. Att provresultatet stämmer med lärarnas samlade bedömning kommer också till uttryck i lärarenkäterna: 98 procent av lärarna markerar att de ser mycket god eller ganska god överensstämmelse mellan provresultatet och den egna bedömningen av enskilda elevers kunskaper. 94 procent anser också att kursprovets utformning som helhet ger motsvarande stöd vid betygssättningen.

De produktiva/interaktiva delproven

De produktiva/interaktiva delproven bedöms av lärarna med betyg utifrån ämnesplanens mål och kunskapskrav samt bedömningsfaktorer (se nedan), men också med hjälp av så kallade benchmarks, det vill säga autentiska elevsamtal och elevtexter från utprövningarna. Dessa har analyserats och bedömts av en grupp erfarna bedömare, i vilken aktiva lärare ingår som referenter. De bedömningsfaktorer som anges som stöd för analysen vid en helhetsbedömning bygger på den språksyn som ligger till grund för de svenska kurs- och ämnesplanerna i engelska och moderna språk. Referensgruppens samlade bedömningar har sedan bildat underlag för ett antal kommenterade exempelsamtal respektive -texter. För att i implementeringssyfte stödja bedömningen enligt den nya betygsskalan i kurspro-

vet 2012 utökades och didaktiserades dessa ytterligare, t.ex. genom att belysning av värdeorden i kunskapskraven hämtades från kommentarmaterialet till ämnesplanen (Skolverket, 2012d).

Muntlig produktion och interaktion – Focus: Speaking

Delprovet i muntlig produktion och interaktion hade detta år anknytning till en aktuell underhållningstrend. Uppgiften bestod av 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 presentera ett kortare innehåll, medan den andra delen fokuserade förmågan att interagera och utbyta åsikter kring olika påståenden i ett givet sammanhang. Lärarenkäterna visar att 97 procent av lärarna anser att uppgiften är lämplig eller mycket lämplig i relation till skrivningarna i ämnesplanen. Detta är också det delprov som får mest positiv respons i de öppna kommentarerna i lärarenkäterna, och många lärare skriver att ämnet engagerade och att det var lätt att prata om. Vid utprovning har elevsynpunkter inhämtats och dessa har då generellt varit mycket positiva till uppgiften samt uttryckt att den fungerar väl som verktyg och stöd att visa muntlig förmåga.

Delprovet *Focus: Speaking* var, liksom tidigare år, det delprov där eleverna fick högst resultat. 14 procent av eleverna nådde betygssteget A och knappt 3 procent bedömdes inte uppfylla kunskapskravet för E. De flesta lärarna, 92 procent, anser att exempelsamtalen var till mycket god eller tämligen god hjälp vid bedömningen. I lärarenkäten ställs också för femte året i rad en fråga om medbedömning av elevernas prestationer och denna visar en stadig uppgång av andelen samtal som medbedöms, vilket är angeläget ur ett likvärdighetsperspektiv (Skolverket, 2012b, s.17 och 24). Andelen lärare som 2012 anger att bedömningen till någon del skett i form av medbedömning är 41 procent, vilket är en ökning med 10 procent sedan 2008. Det är också markant fler lärare som genomfört och dokumenterat uppgiften med inspelning, nämligen 47 procent jämfört med 31 procent år 2008. Inför kommande vårterminsprov 2013 ges, också av likvärdighetsskäl, något utökade och förtydligade instruktioner för genomförande av delprovet samt om information om temat för elever.

Skriftlig produktion och interaktion – Focus: Writing

Delprovet *Focus: Writing* i 2012 års prov bestod av en uppgift att skriva ett brev till en given mottagare och i ett givet sammanhang. Det övergripande syftet var att ge eleven möjlighet att visa förmåga att, med anpassning och användande av språkliga strategier, formulera sig och kommunicera i skrift enligt målpunkterna och syftetexten för ämnet. Av SCBs redovisning av resultaten framgår att 9 procent av eleverna nådde de delar av kunskapskravet för betygssteget A som betonar skriftlig produktion och interaktion, 26 procent bedömdes uppfylla C, 22 procent E och att drygt 8 procent bedömdes inte nå E. Vid en uppdelning avseende kön framkommer små skillnader i elevernas prestationer, men kvinnliga elever når i något högre grad de högre betygen.

Utprovningen av skrivuppgiften erbjöds dels som traditionellt skrivande för hand och dels på dator, under förutsättning att alla elever som deltog från den aktuella skolan kunde skriva på dator under likvärdiga och säkra förhållanden

(enligt Skolverkets hanteringsanvisningar, www.skolverket.se). Denna studie har redovisats internt till Skolverket och indikerade sammantaget att beredskapen för att genomföra *Focus: Writing* via dator på tillfredsställande sätt för ett nationellt kursprov förmodligen ännu inte finns på ett tämligen stort antal skolor. Med endast två elevgrupper, 56 av totalt 665 elever, bedömde sig de inbjudna skolorna kunna genomföra utprovningen i engelska A/5 via dator enligt de föreskrifter som gavs, varför datoranvändning än så länge anges som framför allt en anpassningsåtgärd till proven i engelska.

Uppgiften var konstruerad så att den innebar en innehållslig valmöjlighet och progression inom givna ramar med hänsyn till elevers olika intresseområden. I strävan efter att uppnå en så likvärdig bedömning som möjligt kan endast en relativt bunden men innehållsligt bred uppgift vara att föredra. Att elevtexterna liknar varandra kan underlätta bedömningen och de *benchmarks* som tillhandahålls kan också uppfattas som mer tillämpliga. En begränsning av uppgiftstyper i proven ligger i linje med Skolverkets arbete för att stärka likvärdigheten i bedömningen av delprov med elevtexter (Skolverket, 2012a, s.7).

Eleverna var vid utprovningen mycket positiva till uppgiften. 93 procent anger att detta var en bra uppgift, lika många att den prövade något viktigt och 90 procent ansåg att uppgiften möjliggjorde en rättvis bild av deras förmåga. Också i de öppna kommentarerna märks att de allra flesta eleverna tyckte att uppgiften var verklighetstrogen och angelägen även i ett vidare perspektiv: *Fick mig att tänka efter, kunde ju lika gärna varit ett riktigt brev.; It was good to have projects that gave me thoughts and that are important in real life.; Nice topics, made it hard to make a good letter but it wouldn't been a test if it wasn't a challenge.; A very important topic, teenagers will now know that we can make a difference.*

Av lärarenkäterna framgår att 96 procent av lärarna anser att uppgiften är lämplig eller mycket lämplig i relation till skrivningarna i ämnesplanen. När det gäller bedömningen av elevtexterna uttrycker 93 procent av lärarna att exempeluppsatserna var till mycket god eller tämligen god hjälp. 78 procent uppger att man i någon mån medbedömer och hälften av dessa anger att alla eller många texter medbedöms, vilket är viktigt för att öka likvärdigheten (se bl.a. Skolverket, 2012b, s.17). Av enkäterna framgår också att det inte är alldeles ovanligt att lärare upplever att de saknar möjligheter till med- eller sambedömning, då de är ensamma engelsklärare på sin skola. I Skolverkets Allmänna råd (Skolverket, 2012b, s. 17) påpekas att huvudmannens insats här blir särskilt viktig för att skapa förutsättningar för samarbete och utbyte mellan skolor och kommuner.

Några lärarsynpunkter kring form och bedömning ger i sammanhanget anledning till reflektion. Dels efterlyser en del lärare matriser för bedömningen, dels handlar några kommentarer om genre och formalia: *Lite otydliga instruktioner när det gäller bedömning av det "obligatoriska innehållet" hälsning-avsked-kontakt. Att nå B utan kontaktuppgift (är uppgiften fullgjord?); Ok uppgift men kriterierna förutsätter att man gått igenom brevskrivning så om man inte gjort det blir det svårt att nå högre betyg.* När det gäller matriser kan det finnas en risk t.ex. att det eleven inte gör får större fokus än helheten och det han eller hon faktiskt kan och visar – ”man ser inte skogen för bara träd”. De engelska provens benchmarks har också visat sig fungera relativt sett väl, såväl över tid som enligt Skolinspektionens iakttagelser vid s.k. omrättning (Skolinspektionen, 2012, s.14). Skolverket varnar för att läsa lärarens bedömning till för snäva bedömningsaspekter (Skolverket, 2012a, s. 7). Även ovanstående synpunkter kring genre och formalia relaterar i viss mån till

ett matristänkande. Att bedöma elevens förmåga att uttrycka sig *i olika, även mer formella, sammanhang*, vilket t.ex. syftar på officiella eller offentliga sammanhang (Skolverket, 2012d), återfinns i kunskapskraven på alla betygssteg för engelska 5, men att utesluta högre betyg på grund av t.ex. avsaknad av hälsningsfraser vore just ett exempel på att låta en snäv aspekt överskugga andra kommunikativa kvaliteter i texten, varför en helhetsbedömning är väsentlig. Anpassning till genre i sig är en del av kunskapskravet att (i någon mån etc.) anpassa sitt språk i olika avseenden. Detta bör, när det gäller engelska, liksom ämnesanpassning bedömas som en delaspekt bland andra av respektive kunskapskrav. (Se även motsvarande rapport för engelska B, 2012 angående matriser.)

Det receptiva delprovet, Receptive Skills

Resultaten på *Focus: Reading* och *Focus: Listening* vägs samman till ett betyg på delprovet *Receptive Skills*. Av lärarenkäterna framgår det avseende *Focus: Reading* att 92 procent av lärarna anser att provdelen gav ett tillförlitligt mått på elevens förmåga att läsa engelsk text och att 97 procent tyckte att bedömningsanvisningarna fungerade bra. Gällande *Focus: Listening* angav 81 procent av lärarna att de anser att provdelen ger ett tillförlitligt mått på elevens förmåga att förstå talad engelska och 97 procent markerade att bedömningsanvisningarna fungerade bra. Sammantaget har manliga elever något högre resultat på Receptive Skills än kvinnliga elever enligt resultatprofilerna. Det totala resultatet på det receptiva delprovet från SCBs totalinsamling visar att knappt 30 procent av eleverna når de två högsta betygsstegen, A eller B, och att knappt 10 procent inte bedöms uppfylla den del av kunskapskravet för E som fokuserar reception.

Focus: Reading

Läsdelen bestod av fyra sinsemellan relativt olika uppgifter. Den inleddes med meningar med *one word gaps*, vilka utgör en så kallad ankaruppgift som har förekommit i tidigare kursprov och används för att göra jämförelser över tid (se årets rapport för engelska B angående ankaruppgifter). Syftet med denna typ av uppgift är framför allt att pröva förmågan att uppfatta ett innehållsmässigt sammanhang och förstå hur en språklig framställning är konstruerad, dvs. att i ett funktionellt perspektiv förstå vilket ord som saknas (jfr Skolverket, 2012d – Struktur och sammanhang kurs 5–7). Avsikten är alltså inte att direkt pröva vokabulär eller idiomatik. (För ett längre resonemang kring s.k. *gap tests* som indikatorer på språkfärdighet och läsförståelse, se Rapport för Ämnesprovet i engelska åk 9, 2011 samt Velling Pedersen, 2009.) Därefter följde en s.k. matchningsuppgift där kortare förklaringar och omformuleringar ska paras ihop med enstaka ord. En stor majoritet av lärarna, 97 procent, anser att denna uppgift är lämplig eller mycket lämplig i relation till ämnesplanen och eleverna klarar den väl (med en lösningsfrekvens, dvs. medelvärdet uttryckt i procent, på .69). Denna uppgiftstyp avser också anknyta till målet att använda kommunikativa strategier för att lösa språkliga problem (se t.ex. Börjesson, 2012). Den fjärde och sista läsuppgiften bestod av autentiska nyhetsnotiser med flervalsfrågor av huvudinnehållslig, holistisk karaktär. Språket i dessa är relativt kondenserat och uppgiften var något svårare än de andra i *Focus: Reading* enligt resultatprofilerna. 97 procent av lärarna tyckte att detta var en lämplig eller mycket lämplig uppgift.

Den längre läsförståelsetexten var en autentisk, något bearbetad, amerikansk text från *National Geographic* om en berömd byggnad och knutpunkt. Frågorna var av blandat format med såväl flerval som öppna frågor. Denna typ av läsförståelse avser pröva såväl lokaliseringsläsning dvs. förståelse av både relativt enskilda, konkreta detaljer och förhållanden (*reading the lines*) och intensivläsning dvs. djupare och mer övergripande förståelse (*reading between and beyond the lines*). Generellt tyckte både lärare och elever vid utprovningen att detta var en bra uppgift och att den gav en god bild av läsfärdighet. I lärarenkäten efter provet markerar 96 procent av lärarna att de anser detta vara en lämplig eller mycket lämplig uppgift. Enstaka lärare påpekar att det förekom någon fråga för vilken eleven möjligen kan ha nytta av en viss omvärldskunskap. Dessa bedömdes emellertid vid utprovningar samt av referensgrupper som rimliga och lämpliga läsförståelsefrågor i relation till ämnesplanen. (För ett längre resonemang kring liknande aspekter i kursproven se kursprovsrapporten för engelska A och engelska B vt 2011). Resultatprofilerna visar att eleverna klarade uppgiften väl, vilket också stämde med de utprovningensresultat som samlats in innan uppgiften användes i prov.

Focus: Listening

Hörförståelisedelen inleddes med en studioinspelad uppgift av typen multiple matching, dvs. en flervalsuppgift där eleverna ska kombinera ett kort meddelande med en rubrik eller en fras som motsvarar huvudinnehållet. En ambition är att de olika rösterna i inslagen ska representera olika målspråksvarianter och accenter. Uppgiftstypen har ofta tidigare använts som en inledande hörförståelse, bland annat för att formatet innebär mycket lite läsning och uppgifterna enligt utprovningensenkäter av elever generellt uppfattas som bra (73 procent avseende denna uppgift) och relativt lätta. Många lärare menar att detta är en relevant uppgift och 93 procent uppger också att de anser att uppgiften är lämplig eller mycket lämplig i förhållande till ämnesplanen.

Därefter följde ett autentiskt, australiensiskt radioprogram i vilket en person berättar om sitt arbete i ett stort flyktingläger. Ett innehållsligt syfte med denna intervju var att anknyta till flera domäner (se Skolverket, 2012d; Persson m.fl. 2011, s.73 och GERS, s.47) och bl.a. belysa att många olika yrkesgrupper är viktiga i liknande sammanhang. Frågorna var av blandat format och innehöll både flervalsalternativ och öppna svarsformat. Uppgiften genomfördes med en genomlysning och eftersom intervjun bedömdes som relativt informationstät anpassades frågorna därefter. Till flera frågor fanns ett flertal möjliga rätta svar som skulle anges med enstaka ord för att spegla en relativt bokstavlig förståelse av innehållet, och vid flervalsfrågor gavs tre alternativ istället för fyra för att minska läsmängden. Vid utprovning visade elevenkäterna att ungefär hälften av eleverna ansåg att uppgiften var lätt, 60 procent menade vidare att de "*did well on this part of the test*" och 76 procent angav att den "*tested something important*". Utprovningensresultat och resultatprofiler efter provet bekräftade mycket av detta och visade att eleverna klarade uppgiften väl. Totalt var lösningsfrekvensen .66 vid provtillfället. Lärarenkäterna vid provet visar att 86 procent av lärarna bedömde detta vara en lämplig eller mycket lämplig uppgift och flera lärare påpekar också att intervjun var mycket trevlig och relevant. Den vanligaste öppna kommentaren i lärarenkäterna avseende denna uppgift var dock att den bör avlyssnas två gånger, vilket för övrigt en del lärare anser bör vara regel i engelska 5. Några lärare

resonerar något vidare och skriver t.ex.: *Eleverna tyckte det var svårt, men resultatet var gott. samt Jag måste jobba mer med accenter på lektionerna.*

Sista delen i *Focus: Listening* var ett autentiskt amerikanskt radioprogram om den historiska bakgrunden till en välkänd brittisk vardagsföreteelse. Uppgiften innehöll såväl bundna som öppna svarsformat och spelades upp två gånger. Resultaten visar såväl vid utprovning som vid provtillfället att eleverna fick goda resultat på uppgiften och att den mottogs väl av både lärare och elever. Den var relativt lätt, med en lösningsfrekvens på .69 och många elever (79 procent) kände enligt enkäterna vid utprovningen att de klarat uppgiften bra. Av lärarna bedömde 96 procent att detta var en lämplig uppgift i relation till ämnesplanen.

Viktiga aspekter som diskuteras i flera studier avseende hörförståelse är t.ex. *automatisering*, avkodningsstrategier och anxiety, samt att dessa kan ha stor betydelse för hur texten upplevs. Några undersökningar har visat att hörförståelse kan vara den färdighet som mest behandlas i form av produkt i skolan, i stället för process, och att undervisningen ofta förlitar sig på input utanför klassrummet. För ett mer utförligt resonemang kring hörförståelse och hänvisning till olika studier i ämnet se tidigare rapporter för gymnasieskolans kursprov (engelska B, 2009 samt engelska A, 2010) samt Om strategier i engelska och moderna språk (Börjesson, 2012).

Övergripande aspekter – i ljuset av några lärarsynpunkter

Nedan redovisas och kommenteras ett antal aspekter som tas upp i en del lärarenkäter.

Resultatprofil och provbetyg

Resultaten på delproven aggregeras med hjälp av en sammanvägningsmodell som gör att de olika kompetenserna får lika stor tyngd. Enstaka lärare ifrågasätter att resultaten på de receptiva uppgifterna i läs- och hörförståelse slås ihop till ett delprov: *Jag tycker det är helt fel att slå ihop poäng från reading med listening. Det är två olika färdigheter. Det är bara ett sätt att dölja dåliga resultat i den ena delen!* Denna indelning i receptiva respektive produktiva och interaktiva färdigheter följer, som tidigare nämnts, såväl GERS som ämnesplanen i engelska och återspeglas där i skrivningarna angående centralt innehåll och i kunskapskraven (Persson m.fl., 2011, s.73 och Skolverket, 2012d, s.3). En anledning till sammanvägningen är att allmän receptiv förmåga anses överordnad hur informationen ges, vilket även har visats i olika forskningssammanhang (Åberg-Bengtsson & Erickson, 2006) och en annan är att ett större underlag ger högre reliabilitet. Elevens delresultat tydliggörs emellertid i den individuella resultatprofilen, för att all information ska kunna tas tillvara.

Provbetyg och kursbetyg

En fråga som kommer upp i några lärarenkäter är att provbetyg sammanvägs enligt delvis andra principer än den slutgiltiga betygssättningen för en hel kurs (se t.ex. Allmänna råd s. 24) t.ex.: *Man ska inte räkna ihop de olika delarna i ett testresultat. Detta är missvisande då betygen/kunskapskraven inte är kompensatoriska längre.; Det skickar helt fel signaler till eleven att provdelar vägs samman på ett sätt*

som inte speglar betygssättningen på kursen, där $B+C+D$ blir D och inte C . Det finns flera anledningar till detta. Sammanvägningsmodellen av delprov till ett provbetyg grundar sig bl.a. dels på ett tillvaratagande av individuella, inte sällan 'taggiga' profiler, dels på att elevens förmåga inte prövas isolerat utan delvis i integrerade former. Provresultatet skiljer sig också från kursbetygssättning dels i att underlaget är något eleven presterat vid ett enstaka tillfälle, dels i att det inte heller prövar alla delar av kunskapskraven. Viktigt att komma ihåg här är att det nationella provet inte är ett examensprov och att regelverket för kursbetyg därför inte kan tillämpas fullt ut.

Delprovsbetyg och en tiogradig skala

Ytterligare en synpunkt i några enkäter handlar dels om att resultat på de olika delproven ska anges i form av betyg, dels om att samtliga betygssteg då används: *Jag tycker det är fel att ni har alla stegen i er skala. Enligt vår information skall dessa stegen användas när jag sätter slutbetyget. Inte på varje moment. Har vi fått fel information? Och nu när det är så många steg varför då övre och nedre?* Den främsta anledningen till detta är att synliggöra den individuella elevens förmåga men också att möjliggöra en sammanvägning till provbetyg, vilket är en förutsättning för syftet med de nationella proven att stödja en likvärdig bedömning samt ge underlag för en analys i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på olika nivåer. Angående betygssättning för enskilda prov och redovisningar, vilket förefaller ha diskuterats på en del skolor, skriver Skolverket att detta inte är reglerat men att *en förutsättning för att använda betygsbeteckningar eller betygsliknande omdömen är att uppgiften ska vara tillräckligt omfattande för att på ett relevant sätt kunna knytas till kunskapskraven* (www.skolverket.se > Frågor och svar).

För att kunna stärka stabilitet över tid i kursproven används olika metoder. Ett viktigt underlag är, som tidigare nämnts, data från utprovningar som indikerar uppgifternas svårighetsgrad, vilket möjliggör komposition av prov med hög grad av jämförbarhet över tid. En annan viktig faktor är de ankaruppgifter som ingår i flera prov och möjliggör jämförelser (se vidare innevarande års rapport för engelska B). Ett annat verktyg är att behålla, men modifiera, den tiogradiga skala som funnits i de nationella proven i engelska tidigare. Detta görs dels för att kunna tillvarata så mycket kvalitativ information som möjligt från de olika delproven, dels för att använda samma måttstock och som tidigare och därmed bidra till stabilitet visavi det tidigare systemet (se t.ex. www.skolverket.se > Frågor och svar).

Att gå vidare på basis av resultatet

Slutligen, apropå de nationella kursprovets funktion, har enstaka lärare synpunkter som berör summativa och formativa aspekter: *Som vanligt blir de nationella proven summativa trots att vi försöker jobba formativt. Eleverna blir besvikna om de har en dålig dag och inte får visa sina 'egentliga' kunskaper.; Provet är inte utformat enligt det formativa bedömnings sätt som Skolverket lyfter fram. Om provet skall vara en del av detta bör större vikt läggas vid det, så att det fungerar som ett slutprov.* De nationella kursproven har, och är avsedda att ha, främst en summativ karaktär, dvs. att visa i vilken mån elevens kunskaper vid ett visst tillfälle uppfyller uppställda mål och kriterier. Men det stannar vid detta bara om läraren väljer att det ska vara så. Det finns inget som hindrar och det kan tvärtom vara mycket

rimligt att resultaten från ett så omfattande prov- och bedömningsunderlag, som speglar nivån och ämnesplanen, skapar grund för *feedback* och *feed forward* i ett formativt samtal och har betydelse för vidare planering av undervisning och lärande. Ett inledande steg kan vara att läraren, under förhållanden som garanterar att uppgifterna inte sprids (Skolverkets hanteringsanvisningar www.skolverket.se), går igenom provresultatet med eleven och sedan utifrån elevens individuella resultatprofil i samråd med eleven drar relevanta slutsatser om sätt att gå vidare, under pågående kurs eller i förekommande fall in i engelska 6 (se Erickson, 2011, s.32 samt Skolverket, 2011, s.54 ff.). Det bör också tilläggas att just den sårbarhet som det innebär att provet avspeglar elevens prestation vid ett speciellt tillfälle, som läraren ovan påpekar, är en anledning till att de svenska kursproven har till syfte att vara stödjande vid betygssättning, inte fungera som examensprov.

Engelska A blir engelska 5

En aspekt som kommer upp i lärarenkäterna är i vilken utsträckning kursproven i engelska 5 överensstämmer med kursproven i engelska A. Under den tvåårsperiod som båda dessa prov skall ges är de på uppgiftsnivå identiska och detta förvånar en del lärare: *Anmärkningsvärt att provet för Gy2011 är upplagt på ett så liknande sätt som det tidigare har varit.; Jag hade väntat mig mer nytänkande men det fanns till och med en gammal ankaruppgift med i provet.; Ska inte kunskapskraven vara höjda på eng 5 jämfört med eng A?? Jag tycker nästan de är lägre!!! jag är mycket förvånad & besviken – Hur ska ni ha det?; Hade hoppats på att Gy11 hade stramat upp betygskraven som nu är det nästan omöjligt att få F på spec. Receptive Skills, även Writing är kraven låga.* Flera kursprov i de gymnasiegemensamma ämnena relaterar i GY2011 till reviderade kurser och nya nivåer, men detta gäller inte kursproven i engelska. De mål och kunskapskrav som definierar nivån för kursprovet i engelska 5 relaterar till samma nivå som tidigare engelska A i referensramens stegmodell för språkbedömning, nämligen B1.2. Ingångsnivån, dvs. nuvarande (lägsta) E och tidigare (lägsta) G, har alltså inte på gruppnivå förändrats för engelska 5 i förhållande till engelska A. Motsvarande förhållande gäller för Ämnesprovet i årskurs 9 och för kursprovet i engelska 6 som motsvarar omkringliggande nivåer, B1.1 respektive B2.1: *Kurserna i stegsystemet i språk är tydligt påbyggbara. Engelska 5 utgår från den nivå som definieras av det centrala innehållet och kunskapskraven i årskurs 9. Det innebär också att stegens nivåer blir tydliga genom att kontrasteras med under- och överliggande steg. Att till exempel studera centralt innehåll och kunskapskrav för årskurs 9, som motsvarar steg 4, bidrar till att definiera nivån på steg 5 (Skolverket, 2012c).*

Nivån för kursen engelska 5 har således varken höjts eller sänkts i jämförelse med engelska A. Det som däremot naturligtvis skiljer de båda kursproven åt är att bedömningen nu relaterar till de nya skrivningarna i övergripande mål och kunskapskrav. I stora drag är de aspekter av språkfärdighet som något lyfts fram och ytterligare betonas där anpassning och kommunikativa strategier, som en konsekvens av en ytterligare implementering av den funktionella språksynen. Detta avspeglas i bedömningen av produktiva och interaktiva färdigheter och också i någon uppgiftstyp. Skrivningarna i Centralt innehåll relaterar till vad undervisningen ska innehålla och kan i proven i någon mån präglade av stoff, genre och innehåll i uppgifter, även om detta alltså i sig inte är vad de nationella kursproven avser pröva: *Det centrala innehållet anger vad som ska behandlas i undervisningen i*

varje kurs, för att eleverna ska få möjlighet att utveckla de kunskaper som beskrivs i målen. Målen och det centrala innehållet har alltså helt olika karaktär. Trots det kan det finnas visst innehåll även i målen, men i de fallen är målen mer övergripande och inte lika konkreta som det centrala innehållet (Skolverket, 2012c).

De nationella kursproven i engelska är liksom tidigare så kallade proficiency tests som avser pröva och ge en så rättvisande bild som möjligt av testtagarens allmänna språkfärdighet i engelska, oavsett hur, var eller när denna har förvärvats. De avser pröva och visa elevens färdighetsnivå i relation till mål och kunskapskrav, till skillnad från t.ex. så kallade achievement tests som fokuserar ett definierat undervisningsinnehåll. Proven utgår från gemensamma principer för prov- och bedömningsmaterialen i språk (www.nafs.gu.se), vilka baseras på aktuell nationell och internationell språk- och bedömningsforskning samt nationella styrdokument. Utgångspunkten är den funktionella och kommunikativa språksyn som alltjämt präglar aktuella styrdokument i Sverige och som genomsyrar Europarådets *Gemensam referensram för språk: lärande undervisning och bedömning* (GERS) (Council of Europe, 2001; Skolverket, 2009). Kopplingen till GERS var tydlig redan i Kp2000 men förstärks och implementeras ytterligare i de nya kurs- och ämnesplanerna: *Sammantaget gör den stärkta kopplingen till GERS dels att Sverige på ett tydligare sätt närmar sig Europarådets sätt att se på och beskriva språk och språkinlärning, dels att själva referensramen blir ett naturligt dokument att använda till exempel i undervisningen, dels att de svenska stegen kan översättas med internationellt gängbara beteckningar.* (Persson m.fl. 2011, s.73).

Det bör dock i detta sammanhang slutligen påpekas att de svenska språkämnesplanernas starka koppling till referensramen *medverkat till att påverka språkundervisningen i funktionell och kommunikativ riktning och till att skapa större tydlighet och jämförbarhet mellan kompetensnivåer* (Erickson, 2011, s.34) men också att GERS inte bör betraktas som en överstatlig kursplan (ibid s.36) eller överordnad ämnesplan för språkundervisningen utan just som en referensram som erbjuder en *Referenspunkt för nationella och lokala beslut* (ibid s.34).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att det första vårterminsprovet i engelska 5 både tagits väl emot och fungerat väl. Även om det för engelskans del varit färre förändringar när det gäller kursproven än för flera andra ämnen, speglar förmodligen de synpunkter som framkommer i lärarenkäterna en del av det implementeringsarbete som präglat läsåret ute i skolorna. Resultaten på kursprovet är stabila över tid och stämmer väl överens med lärarnas bedömning i form av preliminära kursbetyg. Detta visar att provet som helhet fungerar väl som stöd för lärarnas betygssättning och 94 procent av lärarna framhåller också detta i de drygt 900 enkäterna. En viktig förutsättning för dessa resultat är skolornas deltagande i utprovningar samt det samarbete som provinstitutionen har med lärare och elever, vilket vi ser fram emot att fortsätta med och vidareutveckla i framtiden.

Referenser

Börjesson, L. (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk*. Hämtat 20121211 från: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/eng>

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

Erickson, G. (2011). Handle with care. Om referensramen och bedömning av språklig kompetens. I Söderberg, red. *Språklärarens stora blå? En samling texter om Gemensam referensram för språk*. (s. 31–37). Uppsala universitet. Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering.

NAFS-projektet. *Nationella prov i Främmande Språk*: www.nafs.gu.se

Persson, R., Rudin, T. & Stenberg, G. (2011). Referensramen i de nya kurs- och ämnesplanerna. I Söderberg, red. *Språklärarens stora blå? En samling texter om Gemensam referensram för språk*. (s. 71–74). Uppsala universitet. Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering.

Skolinspektionen, (2012). *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*. Redovisning av regeringsuppdrag Dnr U2009/4877/G.

Skolverket. Resultatrapporter – Grundskolan resp. Gymnasial utbildning. Hämtat 20121211 från: <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov/mer-om-nationella-prov/resultat>

Skolverket. (2009). *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av förhållandet mellan nationella prov och kursbetyg*. Skolverket: RAPPORT 338, 2009.

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Skolverket, (2012a). *Nationella prov – Skolverkets synpunkter i anledning av Skolinspektionens omrättning*. Dnr 73-2012:1512. Hämtat 20121211 från: <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/rapporter-och-film/skolverkets-syn-pa-omrattning-av-nationella-prov-1.185497>

Skolverket (2012b). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Skolverkets Allmänna råd. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Skolverket, (2012c). *Gymnasieutbildning , Ämne – Engelska*. Hämtat 20121211 från: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/eng>

Skolverket. (2012d). *Om ämnet Engelska – Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan i engelska*. Hämtat 20121211 från: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/eng>

Velling Pedersen, D. (2009). *Trying to get it right*. I Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november, 2008. Stockholm: Association Suedoise de Linguistique Applique (ASLA).

Åberg-Bengtsson, L. & Erickson, G. (2006). Dimensions of national test performance: A two-level approach. *Educational Research and Evaluation* 12(5), 469–488.

Rapport från kursprovet i engelska B vårterminen 2012

LENA BÖRJESSON, GÖTEBORGS UNIVERSITET, INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIAL-PEDAGOGIK, PROJEKTET NAFS (NATIONELLA PROV I FRÄMMADE SPRÅK).

Denna delrapport avser det kursprov som gavs vårterminen 2012 för engelska kurs B. Detta prov genomfördes av elever som påbörjat sin gymnasieutbildning före den 1 juli 2011 och således följde kursplanen för engelska B enligt kursplaner 2000. Kursprovet vårterminen 2012 gavs i två parallella versioner dels nämnda kursprov för engelska B, dels kursprov för engelska 6 för de elever som påbörjat sin utbildning efter den 1 juli 2011. Enligt Statistiska Centralbyråns (SCB) insamling genomfördes kursprovet för engelska B av majoriteten av eleverna, 52 516 elever, medan endast 541 elever, företrädesvis på högskoleförberedande program, gjorde provet för engelska 6. I denna rapport kommer endast resultaten från provet för engelska B att analyseras och diskuteras.

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 proven baseras på analyser av de nationella styrdokumentet och på nationell och internationell forskning kring språkinläring och bedömning av språkfärdighet sammanfattade i ett antal gemensamma principer¹ för de nationella provmaterialen i språk.

Proven för engelska B utgår från mål och betygskriterier i kursplan 2000, som i sin tur har sin grund i en kommunikativ, funktionell och interkulturell språksyn. De olika delarna i kursproven, *Focus: Reading*, *Focus: Listening*, *Focus: Speaking* och *Focus: Writing* anknyter också till Europarådets referensram för språkinläring och språkbedömning, *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (GERS)² med dess rubriceringar reception, interaktion och produktion. Detta dokument genomsyras av en handlingsorienterad språksyn, och de kurs- och ämnesplaner i språk som trädde i kraft 1 juli 2011 har en ännu tydligare koppling till detta 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/interaktion väger lika tungt.

De produktiva/interaktiva delproven bedöms av lärarna med betyg utifrån kursplanens mål och betygskriterier samt speciella bedömningsfaktorer, men också med hjälp av så kallade *benchmarks*, det vill säga autentiska elevsamtal och elevtexter från utprövningarna. Dessa har analyserats och bedömts av en grupp erfarna bedömare, i vilken aktiva lärare ingår som referenter. Gruppens samlade bedömningar har sedan bildat underlag för de kommenterade exempeltexter och exempelamtal som tillhandahålls med syfte att stödja lärarens bedömning.

¹ <http://www.nafs.gu.se/information/>

² <http://www.skolverket.se/skolutveckling/amnesutveckling/sprak>

Resultatinsamling

Underlaget för denna rapport utgörs av flera olika insamlingar. Vårterminen 2012 gjorde SCB för andra gången en totalinsamling av provresultat för gymnasieskolan. Före höstterminen 2011 gjordes urvalsinsamlingar. För engelska B redovisas resultaten för 52 516 elever, varav 53 procent var kvinnor.

Som ett ytterligare komplement samlar NAFS-projektet (NATIONELLA PROV I FRÄMMANDE SPRÅK) vid Göteborgs universitet efter provets genomförande in dels resultatprofiler, dels hela provhäften för elever födda vissa datum. Drygt 700 resultatprofiler ligger till grund bland annat för den snabbrapportering som läggs ut på NAFS-projektets hemsida i september. De cirka 300 hela provhäftena medger också kvalitativa och kvantitativa analyser av olika items, enskilda elevsvar och elevtexter.

Elev- och lärarsynpunkter

Förutom elevernas resultat på det aktuella provet redovisas också elevers och lärares synpunkter på provmaterialet. Samtliga uppgifter som ingick i provet hade först prövats ut i mindre skala och sedan genomgått utprövningar med cirka 400 elever vid slumpvis utvalda skolor i landet, dock något färre när det gäller det muntliga delprovet. Vid utprövningarna insamlas också synpunkter från elever och lärare, vilka bildar underlag för såväl kvantitativ som kvalitativ analys av utprövningsresultaten och får konsekvenser för hur uppgifterna kombineras till ett färdigt prov och för betygsgränserna. Efter genomförandet av provet ombeds också samtliga lärare att skicka in en enkät, och i det följande refereras till sammanställningen av knappt 800 lärarenkäter.³

De produktiva delproven

Muntlig produktion och interaktion – Focus: Speaking

I provet för 2012 var temat nyhetsrapportering i olika media och olika grupper nyhetskonsumtion. I den första delen prövades både produktion och interaktion och eleverna skulle, utifrån var sitt kort, sammanfatta och återge information och sedan tillsammans med partnern kort kommentera innehållet. I den andra delen var fokus på interaktion och uppgiften var att på ett mera allmänt plan, utifrån en tankekarta och ett antal frågor, diskutera olika aspekter av nyhetsrapportering. 44 procent av lärarna uppgav att de spelat in elevsamtalen och det är en högre siffra än föregående år. Denna siffra har de senaste åren gradvis ökat, vilket är glädjande, eftersom det ger större möjligheter till sambedömning och dokumentation. Troligen är det också en effekt av den tekniska utvecklingen genom att det är enklare att göra inspelningar.

Drygt 90 procent tyckte också att de exempel på bedömda elevsamtal (*benchmarks*) som medföljde var till mycket god eller tämligen god hjälp för bedömning. I lärarenkäten ställdes också en fråga om i vilken utsträckning medbedömning gjorts, och 39 procent uppgav att detta gjorts på något sätt. Liksom tidigare var det muntliga delprovet det som eleverna klarade allra bäst. Nästan en fjärdedel

³ www.nafs.gu.se

fick det högsta betyget och endast 2 procent nådde inte upp till nivån för Godkänt.

De allra flesta lärarna, 98 procent, uppgav att de tyckte att uppgiften var mycket lämplig eller lämplig. I de öppna kommentarerna i lärarenkäterna uttryckte många att temat för uppgiften var intressant, passande, relevant och "lättpratad", men synpunkten att en del elever är ointresserade av nyheter och har svårt att relatera till ett sådant ämne förekom också. Dock bör man då beakta följande formulering från Ämnets karaktär och syfte i kursplan 2000 för gymnasial utbildning: "Ämnet engelska ger en bakgrund till och ett vidare perspektiv på de samhälls- och kulturyttringar som eleverna omges av i dagens internationella samhälle. I ämnet ingår både att granska det innehåll som språket förmedlar och att språkligt dra nytta av det rika och varierade utbud av engelska som ungdomar och vuxna möter utanför skolan."

Skriftlig produktion – Focus: Writing

Skrivuppgiften var av utredande karaktär och temat var vårt ansvar som konsumenter med kopplingar till arbetsmiljö och hållbar utveckling. Enligt lärarenkäten tyckte nästan alla lärare att uppgiften var lämplig eller mycket lämplig, och 96 procent uttryckte att de bedömda elevexemplen i bedömningsanvisningarna var till mycket god eller tämligen god hjälp. Resultaten varierar på de olika programmen, men totalt sett nådde mer än hälften de två högsta betygsstegen och endast sju procent nådde inte upp till godkänt betyg. Dessa siffror stämmer mycket väl med föregående års resultat. Männens resultat var något bättre än kvinnornas.

Lärarenkäten visar att drygt 40 procent sambedömer "samtliga" eller "många" elevtexter och på vissa skolor bedöms texterna först av annan lärare. Endast 13 procent uppger att de bedömt samtliga elevtexter på egen hand. Inte sällan uppges orsaken vara att man inte har några kollegor inom sitt ämne därför att skolan är liten. I dessa fall rekommenderas samarbete med andra skolor för att öka möjligheterna till en likvärdig bedömning. Se Skolverkets Allmänna råd om *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan* (Skolverket, 2012a, s.17).

Angående temat uttryckte de flesta lärare stor tillfredsställelse med förberedelsematerialet och uppgiften, och det förekom kommentarer som: "Greatest topic ever!" och "Mycket bra och aktuellt ämne. Eleverna tyckte det var kul och det blev många bra diskussioner i klassrummet". Dock fanns också här, liksom beträffande ämnet för *Focus: Speaking* avvikande uppfattningar, som att ämnet var "urtråkigt", "ointressant för eleverna" och "för svårt för 17-åringar på yrkesprogram". Önskemål fanns om "teman som eleverna är intresserade av t.ex. media, filmer, musik och festivaler." Liksom beträffande den muntliga uppgiften förtjänar det dock påpekas att kursplanen på denna nivå kräver att eleverna vidgar perspektivet utanför personliga intressen. Kursplan 2000 är, liksom i än högre grad ämnesplanen för engelska 6, inspirerad av Gemensam europeisk referensram för språk (Skolverket, 2009) som talar om fyra domäner som innehållet på de högre nivåerna ska behandla, nämligen förutom den personliga, även samhälls-, yrkes- och utbildningsdomänen.

En del lärare anser att matriser skulle underlätta bedömningen och efterlyser sådana både för det muntliga och det skriftliga delprovet: "Lär av svenska som har tydliga bedömningsmatriser. Endast då minimeras risken med att elever bedöms olika. Så som det ser ut nu blir det svårt att uppnå likvärdig bedömning". Dock

finns det inga belägg för att användningen av matriser skulle öka likvärdigheten beträffande bedömningen. Tvärtom skriver även Skolinspektionen i sin rapport angående omrättning av nationella prov (Skolinspektionen, 2012, s.14) att uppsatserna i engelska ger färre avvikelser och att "orsaken är oklar men lärdom bör dras från bedömningsanvisningarna i engelska". I kursprovsrapporten för engelska B från 2009 togs frågan om matriser också upp, och där diskuterades risken för dikotomisering och en alltför specificerad matris och att den taggiga profilen del elevers prestationer uppvisar kan vara svår att spegla i matrisform. Skolverket skriver också i sitt svar på Skolinspektionens omrättningsrapport (Skolverket, 2012b, s.7): "Bedömningsanvisningar får dock inte låsa lärarens bedömning till för snäva bedömningsaspekter." Där hänvisas till forskning som visar att det finns en risk för att striktare bedömningsanvisningar kan ha negativa effekter på validiteten. Dock är de allra flesta lärare nöjda med det stöd som ges i form av *benchmarks*. Enligt lärarenkäterna ansåg 39 procent att bedömningsanvisningarna var "till mycket god hjälp" och 57 procent att de var "till tämligen god hjälp".

De receptiva delproven: Focus: Listening och Focus: Reading

En av uppgifterna i läsförståelseprovet var en text skriven av en tonårig flicka som bl.a. berättade om förhållandet till sin pappa. Denna typ av uppgift avser pröva elevernas förmåga att vid läsningen skapa sammanhang i en text och innehåll ett antal luckor där eleverna skulle fylla i ett ord. (För vidare läsning om *gap tests*, se resultatrapport för Äp 9 2011.) De *gap tests* som används i kursproven är mycket reliabla, så också denna uppgift. Den upplevdes av eleverna i utprovningen som relativt lätt och var därför placerad i början av provet, även om utfallet visade, både i utprovning och prov, att den inte var särskilt enkel. Utprovningarna under årens lopp visar att elever i regel uppfattar denna typ av uppgift som relativt lätt, även om svårighetsgraden kan variera.

En annan av uppgifterna i *Focus: Reading* var en längre text som hade ett blandat svarsformat med både flervalsfrågor och frågor där eleverna formulerade egna svar. Denna typ av uppgift avser att pröva elevernas förmåga att läsa för att förstå detaljer men också förmågan att förstå en text på ett djupare plan och dra slutsatser av det lästa. Texten var skriven av en känd författare, som berättade om vad som påverkat hans författarskap, bl.a. arbetet vid ett universitet i Nordirland under en turbulent tid och längre vistelser i Afrika både som ung och vuxen.

Den sista uppgiften var en s.k. *multiple cloze*, d.v.s. en text med medvetet valda luckor med svarsalternativ av flervalstyp. Denna typ av uppgift avser pröva förmågan att uppfatta ett betydelsemässigt sammanhang, genom att man utifrån sammanhanget måste förstå vilket ord som saknas. Uppgiften har använts i två tidigare prov, nämligen i proven vårterminen 2007 och vårterminen 2011 och var en s.k. ankaruppgift, som används för att möjliggöra jämförelser över tid av provens svårighetsgrad. Ankaruppgifter fyller en viktig funktion för att bidra till provens stabilitet. Den aktuella uppgiften hade en lösningsfrekvens av .54, vilket är medelvärdet uttryckt i procent. Lösningsfrekvensen från de två tidigare proven var .54 respektive .55. Dessa data baseras på de ovan nämnda resultatprofilerna och provhäftena som samlas in av Göteborgs universitet efter genomförda prov och visar god överensstämmelse dels mellan de två olika typerna av data d.v.s. resultatprofiler och insamlade hela prov, dels över de tre åren.

Ankaruppgift används för övrigt också i utprovningarna inför provet. Olika

uppgifter prövas ut i olika versioner med olika elevgrupper, och elevernas resultat på den gemensamma ankaruppgiften jämförs med resultatet på de olika delarna i utprovningen för att ge en uppfattning om uppgifternas svårighetsgrad. Dessa data är ett stöd inför kompositionen av det slutliga provet.

Focus: Listening innehöll tre uppgifter, varav den första var en matchningsuppgift med korta, studioinspelade nyhetsinslag som skulle matchas med ett visst ämnesområde. Den andra uppgiften var en autentisk radiointervju med en australiensisk pilot, och den tredje var en autentisk intervju som rörde forskningsresultat relaterat till regnskogar. Den sistnämnda uppgiften fick eleverna höra två gånger, eftersom den var krävande både språkligt och innehållsmässigt. Uppgifterna hade också olika svarsformat som matchning, flervalsuppgifter och frågor med öppna svar för att olika elever ska komma till sin rätt. I alla tre uppgifterna fanns exempel på tal med regional färgning i enlighet med skrivningen i kursplanen. Intervjun med australiensaren upplevdes av eleverna i utprovningen som ganska svår på grund av relativt snabbt tal och den australiensiska accenten. Dock var det, tillsammans med den långa läsförståelsetexten, den uppgift som eleverna hade bäst resultat på och lösningsfrekvensen var .70.

En kommentar som återkommer då och då i lärarenkäterna är att hörförståelseprovet inte speglar naturliga situationer: ”I verkliga livet kan man alltid fråga om”. Man måste emellertid beakta att finns två aspekter av hörförståelse, nämligen den interaktiva förmågan som innebär att man i ett samtal t.ex. kan be om förtydligande, medan förståelsen i andra sammanhang är av receptiv karaktär som när man lyssnar på ett radioprogram, ser en film eller bevistar en föreläsning. Det är den sistnämnda förmågan som prövas i *Focus: Listening*, medan den interaktiva prövas i det muntliga delprovet.

För en längre diskussion om hörförståelse(prov) se delrapporten för engelska B angående kursprovet 2009 och motsvarande rapport för engelska A beträffande kursprovet 2010. Frågor som tas upp i de två rapporterna är bl.a. de särskilt höga kraven på automatiserad förmåga när det gäller hörförståelse, hörförståelseprov med eller utan visuellt stöd samt en diskussion om definitionen av en *native speaker*.

Resultat på de receptiva delproven

I tabell 1 presenteras betygsfördelningen på de Receptive Skills (Focus: Reading och Focus: Listening) för elever på gymnasieskolans program.

Tabell 1. Betygsfördelning för kursprovet i engelska B vt-12, Receptive Skills (Focus: Reading och Focus: Listening) per program.

Receptive Skills	Betyg (%)				Totalt antal elever
	IG	G	VG	MVG	
Program/anknytningsprogram	8,7	42,1	39,2	10,0	50 854
Barn- och fritid (BF)	23,0	54,9	19,6	2,5	1178
Bygg (BP)	8,6	59,1	30,0	2,3	619
EI (EC)	6,8	46,5	40,1	6,7	2190
Energi (EN)	8,5	53,2	29,4	8,9	235
Estetiska (ES)	7,6	42,4	40,6	9,5	4051
Fordon (FP)	13,4	51,0	32,2	3,4	261
Handels- o. adm. (HP)	21,9	53,8	22,4	1,9	1757
Hantverk (HV)	20,1	59,1	19,5	1,4	982
Hotell- o. rest. (HR)	15,4	53,0	27,2	4,4	823
Industri (IP)	8,9	43,6	39,5	7,9	605
Livsmedel (LP)	*	*	*	*	65
Medie (MP)	9,4	49,4	35,6	5,7	2266
Naturbruk (NP)	12,5	47,5	32,6	7,4	728
Naturvetenskap (NV)	3,6	27,3	49,2	19,9	10084
Omvårdnad (OP)	21,2	54,2	22,0	2,6	1624
Samhällsvetenskap (SP)	8,1	43,8	39,1	9,0	19200
Teknik (TE)	5,5	39,0	45,9	9,6	4186
Övr. utan anknytning	10,5	43,7	36,4	9,4	1611
IV	*	*	*	*	88
SM utan specifik inriktning	9,2	45,1	35,6	10,0	1287
SM riksrekryterande	11,9	34,9	46,4	6,8	235
Total	8,7	42,1	39,2	10,0	52516

*Resultat redovisas ej för grupper om mindre än 100 elever

Som framgår av ovanstående tabell varierar resultaten på olika program, och eleverna på de studieförberedande programmen hade bäst resultat. På det naturvetenskapliga programmet nådde nästan 70 procent av eleverna de två högsta betygsstegen medan resultaten på de estetiska, samhällsvetenskapliga och tekniska programmen är lägre men ganska samstämmiga. Resultaten ligger väl i nivå med 2011, då resultaten baserades på en urvalsinsamling.

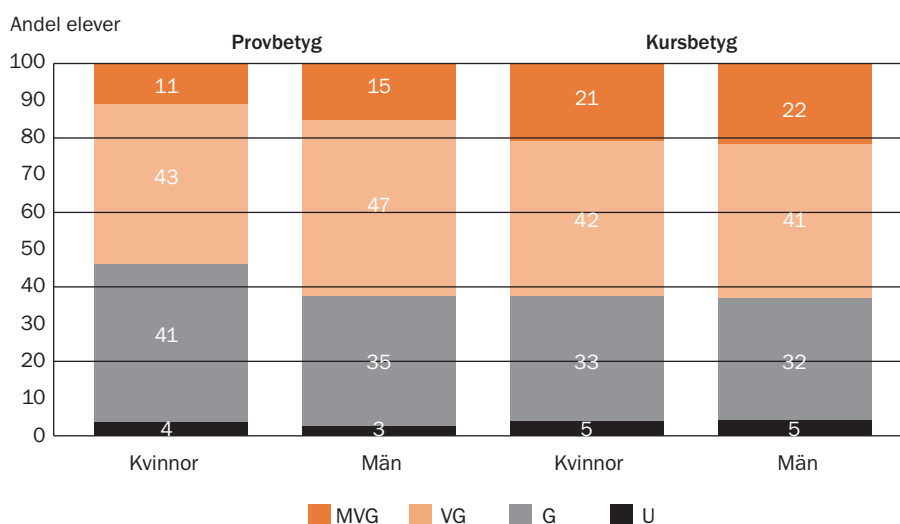
Av SCB:s siffror framgår vidare att de manliga eleverna även detta år hade betydligt bättre resultat på de receptiva delproven än de kvinnliga. De insamlade resultatprofilerna och provhäftena visade att männen hade bättre resultat på samtliga uppgifter, men att könsskillnaderna var minst på den långa lästexten och på den längre autentiska intervjun. Skillnaderna till männens fördel var större på övriga uppgifter, framför allt på informationstäta uppgifter, t.ex. matchningsuppgiften i hörförståelsedelen. Detta stämmer överens med resultaten från de senaste åren, och i kursprovsrapporterna från 2009 och 2010 diskuterades om en orsak kan vara ett större ordförråd, som kan härledas till de manliga elevernas fritidsak-

tiviteter och läsvanor. I studier, redovisade bl.a. av Sundquist och Sylvén (2012), har visats att t.ex. interaktiva dataspel har en positiv inverkan på språkfärdigheten och i synnerhet ordförrådet, och det tycks ge utslag till pojkarnas fördel.

Provbetyg och kursbetyg

Elevernas resultat på de produktiva och receptiva delproven räknades samman till ett sammanfattande probvetyg. De manliga eleverna hade bäst resultat på samtliga delprov med den största skillnaden på det receptiva delprovet, och de fick följaktligen ett högre probvetyg. Lärarna hade även ombetts att ange ett preliminärt kursbetyg, vilket också redovisas i figur 1.

Figur 1 Jämförelse mellan kvinnors och mäns probvetyg respektive kursbetyg, vårterminen 2012.



Som framgår av figur 1 är den skillnad som finns till männens fördel beträffande probvetyget uttraderad när det gäller kursbetyget. När hänsyn tas även till annat betygsunderlag tycks det gynna de kvinnliga eleverna, vars betyg höjdes betydligt jämfört med probvetyget. Denna tendens har märkts under ett antal år och i tidigare kursprovsrapporter, t.ex. från 2010, har möjliga orsaker diskuterats. Att kvinnor oftare än männen får ett högre kursbetyg än probvetyg i engelska B visas också i Skolverkets översikt över nationella prov från åren 2008–2011, *Skillnader mellan kursbetyg och probvetyg* (Skolverket, 2011). Där påtalas också att de manliga eleverna i större utsträckning än de kvinnliga får ett lägre kursbetyg än probvetyg. Orsakerna till detta behöver problematiseras och diskuteras mera.

Sammanfattning

Det sammanlagda resultatet på kursprovet i engelska B visar att resultaten har mycket god överensstämmelse med tidigare år. I den tidigare nämnda översikten över nationella prov mellan 2008 och 2011 (Skolverket, 2011) sägs också att ”probvetyget och kursbetyget i engelska B har varit stabila över tid”. Av lärarenkäterna framgår att 96 procent av lärarna tycker att enskilda elevers provresultat

tat stämmer mycket väl eller ganska väl med den egna bedömningen av elevens kunskaper. En stor majoritet, 95 procent, av lärarna anser också att kursprovets utformning som helhet ger stöd vid betygssättningen.

Referenser

NAFS-projektet – Nationella Prov i Främmande Språk , Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. *Projektet NAFS – Nationella prov i främmande språk*. Hämtat 20121214 från <http://www.nafs.gu.se>

Skolinspektionen. (2012). *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*. Hämtat 20121114 från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Central-rattning-av-nationella-prov/>

Skolverket. Resultatrapporter – Grundskolan resp. Gymnasial utbildning. Hämtat 20121214 från http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov/mer-om-nationella-prov/resultat/gymnasial_utbildning/resultat-pa-kursproven-i-den-gymnasiala-utbildningen-1.106194

Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Skolverket (2011). *Skillnader mellan kursbetyg och provbetyg*. Hämtat 201214 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/analyser-och-utvarderingar/2.1872/skillnaden-mellan-kursbetyg-och-provbetyg-1.178386>

Skolverket (2012a). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Skolverkets Allmänna råd. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Skolverket (2012b). *Nationella prov – Skolverkets synpunkter i anledning av Skolinspektionens omrättning*. Hämtat 201214 från

<http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/rapporter-och-film/skolverkets-syn-pa-omrattning-av-nationella-prov-1.185497>

Sundquist, Pia & Sylvén, Liss Kerstin. (2012). World of VocCraft: Computer Games and Swedish Learners' L2 Vocabulary. In Reinders, Hayo (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 189–w209). Basingstoke: Palgrave MacMillan.

3. Kursproven i matematik kurs 1a, 1b, 1c och 2c

Resultat från kursprovet i matematik kurs 1a, 1b och 1c våren 2012

SAMUEL SOLLERMAN, PRIMGRUPPEN VID STOCKHOLMS UNIVERSITET

De nationella kursproven i matematik kurs 1a, kurs 1b och kurs 1c konstrueras och utvecklas av PRIM-gruppen, Stockholms Universitet. I detta kapitel presenteras en sammanställning över resultaten från kursprov 1a, 1b och 1c som gavs våren 2012. Det huvudsakliga syftet med rapporten är att redovisa och diskutera resultat från genomförandet av de aktuella proven.

Resultatredovisningen från vårens kursprov i matematik kurs 1a, kurs 1b och kurs 1c kommer från två skilda insamlingar. Skolverkets resultatinsamling genomfördes på kursprov på samtliga gymnasieskolor och omfattade resultat på provet som helhet. PRIM-gruppens insamling genomfördes på ett slumpmässigt urval elever och deras lärare och omfattade bl.a. elevresultat på uppgiftsnivå och lärarenkäter.

Proven för kurs 1a och 1b var de första kursproven för dessa kurser. För kurs 1c gavs det första provet hösten 2011. Proven bestod av bestod av en muntlig delprov och tre skriftliga delprov. Dessa kursprov omfattas inte längre av sekretess och provet finns därmed tillgängligt på PRIM-gruppens hemsida (www.prim-gruppen.se).

Delvis nytt innehåll, delvis ny provform och delvis ny bedömningsmodell

Kurserna matematik kurs 1a, kurs 1b och kurs 1c har ett utförligare beskrivet innehåll som utökats från den tidigare första kursen på gymnasieskolan, kurs A. Som exempel på nytt centralt innehåll kan nämnas sannolighetsteori och i kurs 1b och 1c funktionsbegreppet och en del talteori. I kurs 1a finns bland annat tydligare framskrivet centralt innehåll som ska väljas utifrån karaktärsämnenas behov, i kurs 1b återfinns bland annat symmetrier, i kurs 1c finns bland annat vektorer och trigonometri. En del innehåll bygger tydligare än tidigare på kunskaper från grundskolan, t.ex. ingår fördjupningar av procentbegreppet.

Eftersom de tre kurserna har visst gemensamt innehåll och annat särskiljande innehåll har de tre parallella proven vissa uppgifter som är identiska och vissa unika uppgifter. Vissa uppgifter utformas i olika varianter och uppgiftsformuleringar för att passa de tre kurserna och andra uppgifter är unika för respektive kurs. Uppgifter och bedömningen av elevarbeten kan även skilja på grund av att kunskapskraven för kurs 1a skiljer sig från de för kurs 1b och kurs 1c.

Flera lärare på kurs 1a kommenterade att de saknade uppgifter som knöt an till karaktärsämnen. Stora delar av det centrala innehållet i kurs 1a är kopplat till karaktärsämnen och inom vissa områden ska centralt innehåll väljas utifrån

karaktärsämnenas behov. Då kursprovet för kurs 1a är gemensamt och vänder sig till samtliga yrkesprogram prövas dock endast delar av det centrala innehållet. Provet prövar i nuläget inte centralt innehåll kopplat och valt utifrån karaktärsämne. Prövningen av dessa delar överläts helt till läraren.

Proven innehöll flera olika skriftliga delprov. I vissa skriftliga provdelar fick eleven använda digitala verktyg och i andra inte. Provet innehöll även en muntligt delprov. Det muntliga delprovet kunde genomföras under en angiven provperiod och genomfördes i grupper om tre till fyra elever. Delprovet prövade framför allt förmågor inom kunskapsområdet statistik, samband och förändring samt problemlösning.

I ämnesplanen beskrivs förmågor som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i. Eftersom kursernas kunskapskrav är uppbyggda kring dessa förmågor har provkonstruktörerna valt en provmodell där kvalitativa förmågepoäng används. För att tydliggöra de kvalitativa nivåer som finns uttryckta i kunskapskraven använder man sig vid bedömningen av E-poäng, C-poäng och A-poäng. Varje poäng är dessutom markerad med den huvudsakliga förmåga som prövas. C_R indikerar att poängen kräver ett resonemang på C-nivå. På frågan om vad läraren anser om att provet lyfte fram ämnesplanens förmågor och de kvalitativa nivåerna genom att ge varje poäng en huvudsaklig förmåga och nivå, svarade 73 procent av lärarna på kurs 1a, 80 procent av lärarna på kurs 1b och 73 procent av lärarna på 1c att det var bra eller mycket bra.

Organisation av proven

Kursprovet i matematik kurs 1c bestod av ett muntligt delprov och tre skriftliga delprov. De skriftliga delproven genomfördes på samma dag. Två av delproven, delprov I och delprov II, genomfördes innan en rekommenderad rast. Totalt var det cirka 97 procent av lärarna som angav att deras elever haft en rast mellan provdelarna. Av de lärare som angivit att eleverna haft en rast, angav 64 procent på kurs 1a, 57 procent på kurs 1b och 48 procent på 1c att elevernas rast inkluderat lunch. När lärarna fick möjlighet att kommentera organisationen med de skriftliga delarna framhöll en del att det var bra att delarna låg under en dag samt att det var bra med en paus. Samtidigt framhöll vissa, framförallt på kurs 1a, att eleverna hade svårt att orka med alla tre skriftliga delprov på en och samma dag. Många tycker det är bra med rast, men det finns kommentarer om att det var svårt att planera in rasten så att den rymde en lunch, att det borde vara en gemensam starttid för samtliga elever i landet för att undvika spridning av innehåll och att det finns en risk att eleverna blir nervösa under rasten.

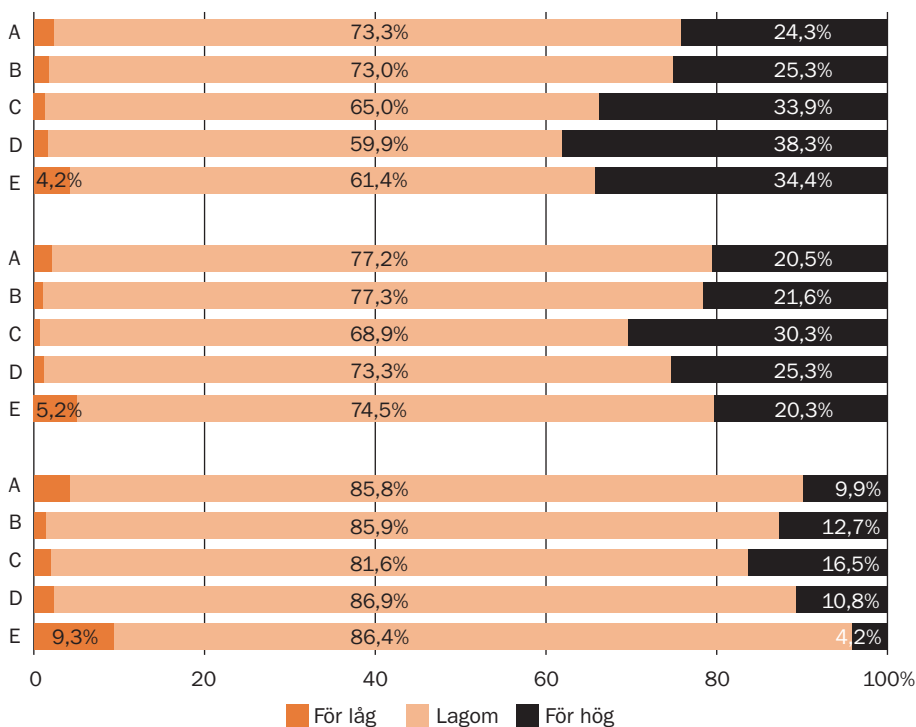
Kommentarer om resultat på proven

Vad det gällde provbetyg visade PRIM-gruppens urvalsinsamling samma resultat som Skolverkets totalinsamling. Lägst provbetygsresultat för eleverna på kurs 1a och högst provbetygsresultat för eleverbetena på kurs 1c. I Skolverkets totalinsamling fås betygspoängen 5,7 (kurs 1a), 8,5 (kurs 1b) och 12,9 (kurs 1c), vilket kan jämföras med betygspoängen 9,8 för kurs A vårterminen 2011, där samtliga program ingick. Resultatet på vårens prov är lägre än resultatet för kurs A, vilket bland annat kan bero på införandet av den nya ämnesplanen med nytt innehåll och nya krav.

I lärarenkäten som hör till proven har lärare fått svara på frågan om vad de anser om kravgränserna för de olika betygsstegen. På A-kursen vårterminen 2011

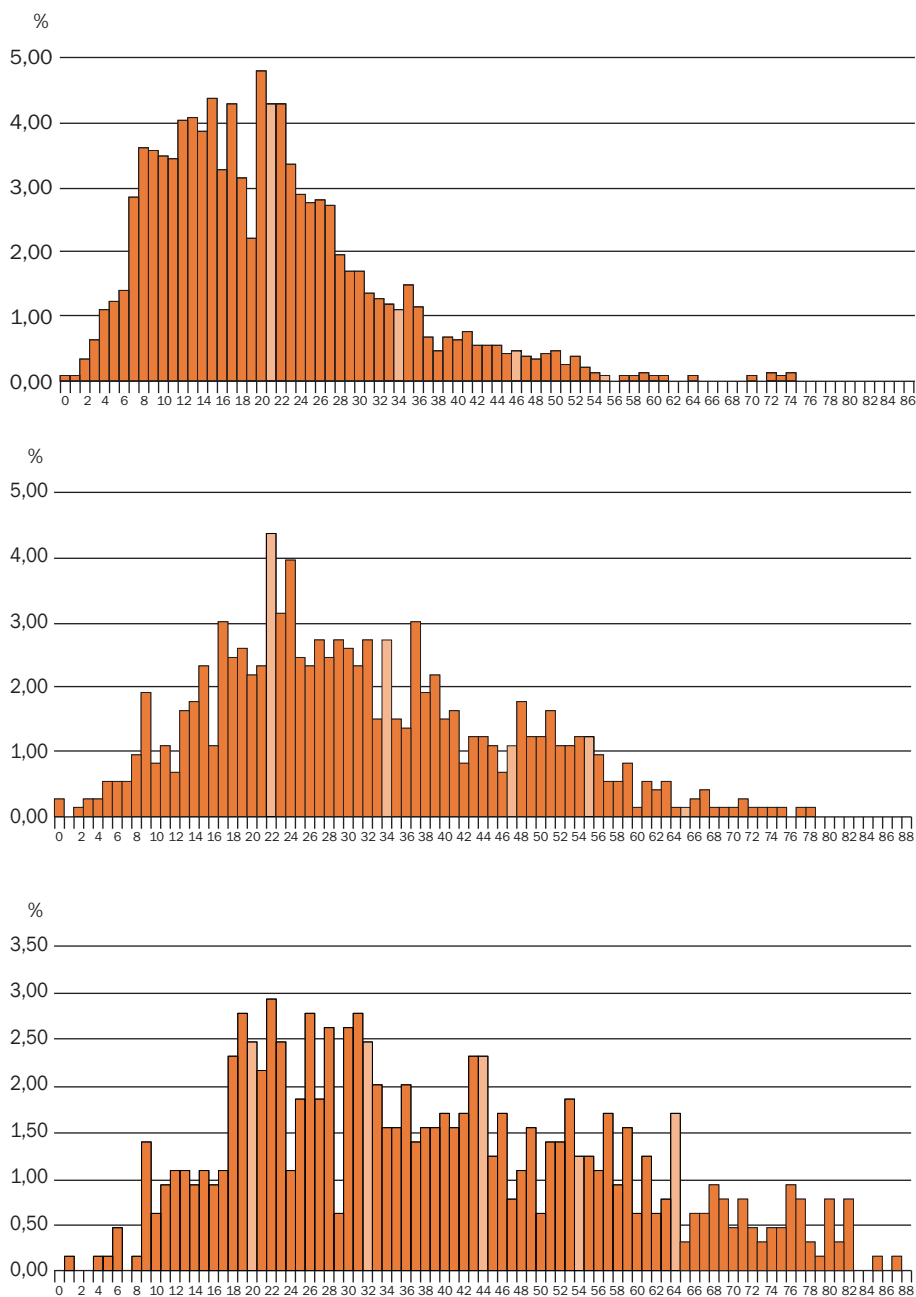
ansåg 85 procent av lärarna att godkändgränsen var lagom. Den nivån matchades endast av lärarna på kurs 1c där 86 procent av lärarna ansåg att kravgränsen för provbetyget E var lagom. På kurs 1a och 1b ansåg man i högre grad att kravgränserna var för höga.

Diagram 1. Svar på frågan "Vad anser du om kravgränserna för respektive provbetyg?" från lärarenkäten till kursproven 1a (n=842), 1b (n=832) respektive 1c (n=215), vårterminen 2012. Fördelning av svarsalternativ i procent.



Kravgränserna bestod av ett totalpoängskrav och ett nivåkrav (ett krav på ett antal poäng på en viss nivå). Fördelningen av totalpoängen var mycket olika i de olika proven.

Diagram 2. Procentuell fördelning av total poängsumma för kursprovet i matematik kurs 1a (n=2688), kurs 1b (n=3289) respektive kurs 1c (n=647), vt-12. Fem staplar är ljusare färgade i varje diagram. De representerar den lägsta totalpoäng för respektive provbetyg. Det översta diagrammet visar fördelningen i kurs 1a, det andra visar fördelningen i kurs 1b och det nedersta fördelningen i kurs 1c.



Provet konstruktion med kvalitativa förmågepoäng gjorde det möjligt att erhålla en provprofil för varje elevs provresultat. Provprofilen visar erhållna poängs spridning över förmågorna. Bild 1 visar ett exempel på en provprofil för en fingerad elev. Varje ruta i profilen representerar en poäng, de poäng som eleven erhållit är markerade.

Bild 1. Exempel på provprofil för ett elevarbete. Elevarbetet med den angivna provprofilen erhöill provbetyget C.

		E				C				A					
Begrepp	Del I	1	4	7	8	5	6	9	11	12					
	Del II														
	Del III	15	18a	21	22a	19b	22a	22b							
	Muntligt														
Procedur	Del I	2	3	10		5	10		12						
	Del II	14	14												
	Del III	16a	18b	19a	19b	20	23b	17	18a	20	21	22a	23d	21	23d
	Muntligt	M						M							
Problemlösning	Del I					9			13						
	Del II	14				14			14						
	Del III	15	19a	23a		18b	19b	22b	23d	18b	23d				
	Muntligt	M				M			M						
Matematiska modeller	Del I	8													
	Del II					14			14						
	Del III	23b	23b			23c			23c						
	Muntligt														
Matematiska resonemang	Del I	5				7	13								
	Del II	14				14									
	Del III	16a	16b	17		16b	17	23c	23c						
	Muntligt	M	M			M			M						
Kommunikation*	Del I														
	Del II					14			14						
	Del III					20									
	Muntligt					M	M		M	M					
		35				35				17					

* Kommunikation på E-nivå antas vara en förutsättning för att erhålla förmågepoäng i övriga förmågor. Således provas inte denna förmåga på E-nivå i enskilda uppgifter.

Resultatredovisning för några enskilda uppgifter

En uppgift med låg lösningsfrekvens

Kurs: 1a (uppgift 4)

Uppgiftstyp: Kortsvar utan miniräknare

I uppgiften skulle eleverna bestämma ”en promille av 9,4 miljoner”. Uppgiften var en kortsvarsuppgift, det vill säga att endast svar skulle anges. Korrekt svar var 9 400. Uppgiften prövar begreppet promille och taluppfattning på E-nivå. Lösningensproportionen var 0,17 för hela insamlingen och 0,23 för de elever som erhöill provbetyget E och var därmed den av uppgifterna som tolkats pröva E som hade den lägsta lösningsproportion för miniräknarfria uppgifter.

I ett slumpmässigt urval av 100 elevarbeten hade 27 procent hoppat över uppgiften. De vanligaste felsvaren var 9,4 (11 procent), det vill säga det värde man får om man skulle ha förväxlat promille med ppm och 0,0094 (8 procent), dvs det värde man får om man räknar i miljoner men inte anger miljonerna. Andra exempel på felsvar var 9 400 000, 94 000, 9 400 ‰, 94 och 9,4.

En uppgift med olika formuleringar på olika kurser
Kurs: 1a (uppgift 8), 1b (uppgift 5) och 1c (uppgift 3)

Uppgiftstyp: Kortsvar utan miniräknare

Uppgiften fanns med på samtliga tre prov och prövade förmågorna begrepp och modellering på E-nivå. Uppgiften var en kortsvarsuppgift, det vill säga att endast svar skulle anges. Uppgiften är ett exempel på en uppgift som var formulerad olika i de olika proven på grund av skillnader i det centrala innehållet. I samtliga kurser ingår begreppet förändringsfaktor i det centrala innehållet, men skillnaden i uppgiftsformulering beror på att begreppet funktion endast ingår i kurs 1b och 1c medan innehållet i kurs 1a täcks av algebraiska uttryck och exponentiella förlopp.

Bild 2. Uppgift 8 i kurs 1a, vt-12.

Adam köpte en begagnad moped.

Den kostade 10 000 kr.

Efter x år är mopedens värde $10\,000 \cdot 0,8^x$.

Hur stor är värdeminskningen i procent per år? Svar: _____ % per år (2/0/0)

Bild 3. Uppgift 5 i kurs 1b och uppgift 3 i kurs 1c, vt-12.

Adam köper en begagnad moped.

Formeln $y = 10\,000 \cdot 0,8^x$ beskriver

mopedens värde y kronor x år senare.

Hur stor är värdeminskningen i procent per år? Svar: _____ % per år (2/0/0)

De vanligaste felsvarerna var 0,8, 8 och 80. Felsvar som visar brister i förståelsen av begreppet förändringsfaktor. Ett slumpmässigt urval av 100 elevarbeten per kurs visade följande fördelning av svar.

Tabell 1. Svartsfördelning av 100 elevsvar per kurs på uppgift 8 (1a), 5 (1b) och 3 (1c) vt -12.

Svar	Andel av elevsvaren i %			Eleverna har troligtvis...
	kurs 1a	kurs 1b	kurs 1c	
Korrekt svar	45	61	86	
Inget svar	11	5	0	
8	17	7	3	omvandlat 0,8 till 8 %
80	8	12	5	omvandlat 0,8 till % utan att ange förändringsfaktor
0,8	8	4	0	inte skilt på förändringsfaktor och procentuell förändring
10	2	4	0	
Övriga	9	7	6	

Genom att jämföra lösningsproportioner från de elevarbeten som precis erhållit probvetyget E konstateras att uppgiften löstes i högre grad på kurs 1c. Pojkarna lyckades bättre än flickorna på denna uppgift.

Tabell 2. Lösningsproportionen för olika urval på uppgift 8 (1a), 5 (1b) och 3 (1c) vt -12.

Lösningsproportioner för...	Kurs 1a	Kurs 1b	Kurs 1c
samtliga elevarbeten	0,42 (n=2688)	0,58 (n=3289)	0,82 (n=692)
elevarbeten som precis nått provbetyget E	0,54 (21-22 poäng, n=211)	0,53 (22-24 poäng, n=124)	0,79 (20-24 poäng, n=72)
pojkar	0,50 (n=1542)	0,66 (n=1335)	0,84 (n=443)
flickor	0,30 (n=1146)	0,53 (n=1954)	0,79 (n=249)

Uppgift med upprepad procentuell förändring

Kurs: 1a (uppgift 21), 1b (uppgift 21) och 1c (uppgift 19)

Uppgiftstyp: Problemlösning med miniräknare

Uppgiften återfanns på samtliga kursprov och innehöll en upprepad procentuell förändring. En del lärarkommentarer har ifrågasatt om uppgiftens innehåll ingår på kurs 1a. Detta kan bero på att potenser och potensekvationer tydligt finns med i kurs 1b och 1c, medan man i kurs 1a blir tvungen att tolka in dessa i "reella tal skrivna på olika former". I kurs 1a ingår "Metoder för beräkning av reella tal skrivna på olika former" samt begreppet förändringsfaktor. För att förstå fördelen med användningen av förändringsfaktor krävs att man i kursen arbetar med upprepad procentuell förändring. Vid arbete med detta kan krävas lösning av potensekvationer (t.ex. $x^2=1,37$).

Bild 4. Uppgift 21 i kurs 1a och kurs 1b och uppgift 19 i kurs 1c, vt -12.

Antal besökare på en hemsida ökar procentuellt lika mycket varje år, två år i rad. Bestäm den årliga ökningen i procent då den totala ökningen är 37 % under tvåårsperioden.

(1/1/1)



Lösningarna till uppgiften gav tre poäng på tre kvalitativa nivåer.

De lösningar som hade en påbörjad lösning som innehöll en upprepad procentuell förändring erhöll ett E-poäng inom begreppsförmågan. De som presenterade en lösning med godtagbart svar erhöll ett C-poäng inom procedurförmågan. De som dessutom använt en effektiv lösningsmetod erhöll en A-poäng inom procedurförmågan.

Lösningsproportionen var 0,04 (kurs 1a) 0,16 (kurs 1b) och 0,42 (kurs 1c). Vid en analys av ett slumpmässigt urval av 100 elevarbeten per kurs visade det sig att det vanligaste felsvaret var 18,5 %, dvs det svar man får om man delar 37 procent på två. På kurs 1a hade 59 procent av samtliga elever svaret 18,5 %, vilket stod för cirka 63 procent av dem som inte lyckats lösa uppgiften korrekt. På kurs 1c hade 23 procent av samtliga elever svarat 18,5 %, vilket stod för cirka 50 procent av dem som inte lyckats lösa uppgiften korrekt.

Tabell 3. Svarsfördelning av 100 elevsvar per kurs på uppgift 21 (1a), 21 (1b) och 19 (1c) vt -12.

Svar	Andel av elevsvaren i %			Eleverna har troligtvis...
	kurs 1a	kurs 1b	kurs 1c	
Godtagbart svar med en effektiv lösningsmetod	1	9	49	
Godtagbart svar	6	9	5	prövat sig fram
Inget svar	16	18	8	
18,5 %	59	42	23	beräknat 37/2
6,1%	0	6	5	beräknat kvadratroten ur 37
37%	0	3	3	
Övriga	18	13	7	

Uppgift på det muntliga delprovet

Kurs: 1a, 1b och 1c (uppgift 19)

Uppgiftstyp: Muntlig

Det muntliga delprovet genomfördes under en provperiod i grupper om tre till fyra elever. Delprovet prövade framför allt förmågor inom kunskapsområdena statistik, samband och förändring samt problemlösning. I delprovet skulle eleverna, utifrån en tabell och ett diagram, arbeta med ett antal påståenden och diskussionsfrågor. Några av uppgifterna skulle besvaras enskilt och andra uppgifter skulle lösas gemensamt utifrån presenterade statistiska resultat.

Samma muntliga delprov användes för alla i kurs 1. Av de elever som precis nått provbetyget E i de olika kurserna hade eleverna på kurs 1a i genomsnitt tagit 25,2 procent av sina poäng från den muntliga, på kurs 1b 21,7 procent och på kurs 1c 19,3 procent. Detta kan till exempel bero på att elever i kurs 1a antingen har lättare än elever på andra program att visa sina kunskaper muntligt eller svårare att visa sina kunskaper skriftligt. Lösningensproportionen på de olika kurserna visade ingen signifikant skillnad mellan pojkar och flickor för det muntliga delprovet.

I svaren på lärarenkäten fanns många åsikter om muntliga delprov. Bland lärarna på kurs 1a fanns många positiva kommentarer om det muntliga delprovet, men samtidigt anser många att den tar alldeles för mycket av den tid som skulle behövas till undervisning. Bland lärare på kurs 1b och 1c fanns en del positiva kommentarer kring den muntliga delen, men många kommentarer handlar om tidsåtgången för det muntliga delprovet.

Exempel på kommentarer från lärarenkäterna:

”Slopa den muntliga delen. Svårbedömd och tidskrävande – elevernas muntliga förmåga visar de varje lektion under skolåret och provet visar inget nytt.” – Lärare på kurs 1a

”Den muntliga delen borde tas bort då den tar alldeles för mkt tid i förhållande till vad man får ut av den bedömningsmässigt.” – Lärare på kurs 1c

”Muntligt prov är bra, men det tar för mycket tid att genomföra.” – Lärare på kurs 1b

”För elever på mitt program är det en fördel med muntlig del då de ofta har lättare att uttrycka sig i matematik med ord än med skrift.” – Lärare på kurs 1a

”Tycker det är bra med en muntlig del. Många elever har lättare för att uttrycka sig muntligt. Jag tycker att det är positivt med en muntlig del för det ger fler elever möjlighet att visa sina kunskaper.” – Lärare på kurs 1b

”Den muntliga provdelen och särskild fokus på resonemangsförmåga är väldigt välkomna tillägg. Det gav en extra sorts nyans vad gäller vissa elever som har starkt rimlighetstänk, förmåga att utveckla idéer, etc. men kanske inte alltid räknar exakt rätt.” – Lärare på kurs 1a

I lärarenkäten efterfrågades i vilken utsträckning de olika delproven har varit till stöd för bedömningen av elevernas kunskaper i enlighet med kunskapskraven. Lärarna besvarade frågor om de olika delprovets stödjande funktion. ”Det muntliga delprovet/de skriftliga delproven har varit till stöd för bedömning av elevernas kunskaper i enlighet med kunskapskraven.”

Tabell 4. Svar på påståendena ”Det muntliga delprovet/de skriftliga delproven har varit till stöd för bedömning av elevernas kunskaper i enlighet med kunskapskraven” från lärarenkäten till kursproven 1a, 1b och 1c, vt -12. Fördelning av svarsalternativ i procent.

Kurs 1a (n=842)	Instämmer inte alls	Instämmer inte	Instämmer delvis	Instämmer helt
Muntligt delprov	6	10	57	27
Skriftliga delprov	4	10	59	27
Kurs 1b (n=832)	Instämmer inte alls	Instämmer inte	Instämmer delvis	Instämmer helt
Muntligt delprov	8	10	55	27
Skriftliga delprov	2	5	53	39
Kurs 1c (n=215)	Instämmer inte alls	Instämmer inte	Instämmer delvis	Instämmer helt
Muntligt delprov	12	16	48	24
Skriftliga delprov	0	2	46	52

Fördelningen av svaren för lärarna i kurs 1a är lika vad gäller det muntliga delprovet som de skriftliga delproven. Lärarna anser att de har lika stort stöd för bedömning av elevernas kunskaper av det muntliga som de skriftliga delproven. Om vi undersöker vad varje lärare svarat har 59 % samma uppfattning när det gäller värdet av det muntliga delprovet som de skriftliga beträffande stöd vid bedömningen. 19 % har en mer positiv inställning till det muntliga delprovet och 22 % har en mer positiv inställning till de skriftliga delproven vad gäller stöd vid bedömning av elevernas kunskaper i enlighet med kunskapskraven.

Fördelningen av svaren för lärarna i kurs 1b och 1c är inte lika vad gäller det muntliga delprovet och de skriftliga delproven. En större andel lärare i vardera kurs anser att de har större stöd för bedömning av elevernas kunskaper av de skriftliga delproven jämfört med det muntliga delprovet. 64 % (1b) och 48 % (1c) har samma uppfattning när det gäller värdet av det muntliga delprovet som de skriftliga beträffande stöd vid bedömningen. 27 % (1b) och 48 % (1c) har en mer positiv inställning till de skriftliga delproven och 9 % (1b) och 4 % (1c) har en mer positiv inställning till det muntliga delprovet vad gäller stöd vid bedömning av elevernas kunskaper i enlighet med kunskapskraven.

Avslutande kommentarer

Resultaten på kurs 1a, 49 procent underkända enligt Skolverkets totalinsamling, är lägre än resultaten för flera yrkesprogram i kurs A vårterminen 2011 (t.ex. andelen icke godkända på Barn- och fritid 41 procent, Bygg 42 procent, El 24 procent, Fordon 45 procent). Resultaten på kurs 1b, 30 procent underkända enligt Skolverkets totalinsamling, är lägre än resultaten för några av de motsvarande programmen i kurs A vårterminen 2011 (t.ex. andelen icke godkända på Estetiska 18 procent och på Samhällsvetenskap 13 procent). Resultaten på kurs 1c, 9,3 procent underkända enligt Skolverkets totalinsamling, är lägre än resultaten för några av de motsvarande programmen i kurs A vårterminen 2011 (t.ex. andelen icke godkända på naturvetenskap 4 procent och teknik 6 procent). Resultatet kan bero på ett utökat och nytt innehåll i kursen.

Många lärare på kurs 1a efterfrågade (och förväntade sig) ett kursprov som var mer anpassat mot respektive yrkesprogram. Uppdraget för provkonstruktörerna har dock varit att göra ett gemensamt prov som vänder sig till samtliga yrkesprogram och som därmed endast prövar delar av det centrala innehållet. En hel del kommentarer på kurs 1a och 1b handlade om att man ville ha rakare och enklare frågor samt fler uppgifter på E-nivå. På samtliga kurser tog man upp att arbetsituationen är pressad och att de nationella proven tar mycket tid.

Analys av det nationella kursprovet i matematik 2c vårterminen 2012

INGELA ERIKSSON OCH CARL-MAGNUS HÄGGSTRÖM
ARBETSGRUPPEN FÖR NATIONELLA KURSPROV I MATEMATIK,
INSTITUTIONEN FÖR TILLÄMPAD UTBILDNINGSVETENSKAP, UMEÅ UNIVERSITET

Arbetsgruppen för nationella prov i matematik vid Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap (TUV), Umeå universitet konstruerar och utvecklar, inom ramen för Lgy11, nationella kursprov i matematik för kurserna 2a, 2b, 2c, 3b, 3c samt kurs 4. Vårterminen 2012 var första gången som nationella kursprov i matematik gavs.

Inledning och syfte

Resultat från de nationella kursproven i matematik samlas in genom två olika insamlingar. Skolverket utför via SCB (Statistiska centralbyrån) en totalinsamling på helprovsnivå. TUV ansvarar för en frivillig resultatinsamling. I denna insamling ingår att lärarna rapporterar poäng på varje uppgift för elever födda vissa datum, skickar in en kopia av ett elevprov samt besvarar en webbaserad enkät. Elevresultaten och lärarkommentarerna är en ovärderlig del av vår utvärdering av proven. En sammanställning av resultaten från TUV:s datainsamling från våren 2012 har publicerats på <http://www.edusci.umu.se/np-pb/np-2-4/resultat/>. Den innehåller bland annat en utförlig redovisning av lärarenkäten inklusive alla lärarkommentarer, lösningsproportioner till alla uppgifterna samt prov- och kursbetygsfördelningar totalt och i förhållande till kön.

Det huvudsakliga syftet med denna rapport är att, baserat på data från TUV:s insamling, redovisa och diskutera elevernas resultat från kursprovet i matematik 2c och lärarnas synpunkter. I återrapporteringsfilen fanns bara några få elevresultat från kurs 2b. Därför kommer denna rapport enbart att behandla elevernas resultat från kurs 2c.

Ny ämnesplan i matematik – ny provmodell

De nationella kursproven i matematik 2b och 2c har konstruerats utifrån den nya ämnesplanen. En nyhet när det gäller bedömningen är att varje poäng i provet är kopplad till den huvudsakliga förmåga, (B) begrepps-, (P) procedur-, (PL) problemlösnings-, (M) modellerings-, (R) resonemangs- eller (K) kommunikationsförmåga, som eleven visar om den erhåller poängen. Anledningen till detta är att ämnesplanens kunskapskrav baseras på hur väl eleven utvecklat dessa förmågor. För att visa vilken kvalitativ nivå poängen prövar mot så används betygsbeteckningarna E, C och A. Skrivsättet $1 C_{PL}$ skall då tolkas som ”en problemlösningspoäng på C-nivå”. Tre andra förändringar i provet är införandet av en muntlig provdel och en kortsvarsdel där eleverna skriver sina svar direkt i provhäftet samt att den stora uppgiften med aspektbedömning har tagits bort och ersatts med några mindre omfattande uppgifter. Skolverket rekommenderar också att alla elever som skriver nationella kursprov i matematik ska ha en rast efter ungefär halva provtiden. Tidigare var rast rekommenderad enbart för kursprovet i matematik A.

Den nya femgradiga betygsskalan har medfört att de skriftliga nationella proven ska ge underlag för fem olika provbetyg under samma skrivtid (4 h) som tidigare. Dessutom ska provet pröva de olika förmågorna applicerat på det centrala innehåll som finns beskrivet i ämnesplanen. Detta sammantaget har medfört ett behov av fler uppgifter än i de tidigare nationella proven. Införandet av en kortsvarsdel och borttagning av den stora uppgiften med aspektbedömning har gett möjlighet att öka antalet uppgifter.

Provets sammansättning

Det nationella kursprovet i matematik 2c 2012 är det första provet i kurs 2 som genomfördes i enlighet med den nya ämnesplanen i matematik. Kursprovet består av fyra olika provdelar: Del I, Del II, Del III och en muntlig del. De tre skriftliga provdelarna (Del I, Del II och Del III) genomförs under samma dag med en rekommenderad rast mellan Del I + Del II och Del III. Tabellen nedan visar hur provet är sammansatt utifrån frågeformat, tillåtna hjälpmedel, rekommenderad skrivtid, antal uppgifter, prövade förmågor samt poängfördelning inom varje provdel och totalt.

Tabell 1. Nationellt kursprov Ma 2c, vårterminen 2012.

Provdela	Frågeformat	Digitala hjälpmedel	Provtid	Antal uppg	Prövade förmågor						Poäng
Del I	Endast svar krävs.	Ej tillåtna.	2 h	10	B	P	PL	M	-	K	8/6/5
Del II	Fullständiga lösningar.	Ej tillåtna.		5	B	P	PL	-	R	K	5/6/8
Del III	Fullständiga lösningar.	Tillåtna.	2 h	8	B	P	PL	M	R	K	12/11/8
Muntlig del	Muntlig Redovisning.	Tillåtna.	20 min för 3 elever.	1/elev	-	-	-	-	-	K	3/1/3
											28/24/24

Provdelen har som synes något olika karaktär. Del I är en kortsvarsdel där eleverna anger sina svar direkt i provhäftet. Inga digitala hjälpmedel är tillåtna. Här prövas i huvudsak begrepps- och procedurförmåga. 74 % av poängen på denna del prövas dessa två förmågor.

I Del II ska eleverna lämna fullständiga lösningar. Del II erbjuder möjlighet att pröva elevernas förmåga att lösa både rutinuppgifter och problem utan tillgång till digitala hjälpmedel. Eftersom symbolhanterande/grafritande hjälpmedel är tillåtna på Del III kommer uppgiftstyper med algebraisk karaktär att läggas på Del II. De förmågor som främst prövas i denna del är procedur och resonemang, vilka upptar 74 % av poängen. Del III kräver fullständiga lösningar och prövas i huvudsak problemlösnings-, modellerings- och kommunikations- och resonemangsförmåga med tillgång till digitala hjälpmedel. 77 % av poängen prövas dessa tre förmågor.

I den muntliga provdelen prövas elevernas muntliga färdigheter och det är enbart den muntliga kommunikativa förmågan som bedöms. Eleverna rekommenderas att redovisa algebraiska lösningar till denna del men digitala hjälpmedel kan användas för att utföra vissa enklare räkneoperationer. Grafräknar- och symbolhanterarfunktioner bör dock inte användas i och med att dessa lösningar tenderar att bli enbart beskrivande.

Kommunikativ förmåga

Elevers skriftliga kommunikativa förmåga bedöms på vissa enskilda uppgifter, främst på Del II och Del III. Bedömningen av denna förmåga har diskuterats mycket under utvecklandet av kursprovet. Diskussionen har handlat om bedömningen ska ske på enskilda uppgifter eller holistiskt över hela provet. Efter diverse överväganden beslutades att bedömningen av den skriftliga kommunikativa förmågan åtminstone inledningsvis skulle ske enskilt på vissa uppgifter. Den främsta orsaken till detta beslut är att idag finns inte några holistiska bedömningsmetoder som är tillräckligt reliabla. Notera dock att det finns för- och nackdelar med båda bedömningstyperna, t.ex. kan bedömning på enskilda uppgifter vara problematiskt eftersom det baseras på att eleven klarat att lösa uppgiften, åtminstone i huvudsak. Det betyder att de poäng som kan kopplas till kommunikationsförmågan blir beroende av att andra förmågepoäng har delats ut.

Arbetsgruppen för nationella prov på TUV tillsammans med PRIM-gruppen som konstruerar proven för kurs 1a, 1b och 1c beslöt också att inte bedöma skriftlig kommunikativ förmåga på E-nivån eftersom elever som uppfyller kraven för betyget E för de övriga förmågorna anses kunna redovisa och kommunicera på ett sådant sätt att kunskapskraven för skriftlig kommunikation på E-nivå automatiskt är uppfyllda.

Det har också diskuterats vilka aspekter av skriftlig kommunikativ förmåga som ska bedömas. I korthet går bedömningen nu ut på att om eleven behandlat uppgiften i dess helhet och om elevlösningen i huvudsak är korrekt - då kan kommunikationspoäng eventuellt bli aktuellt. De allmänna kraven för detta är (för kommunikation på A-nivå, A_K) att lösningen ska vara fullständig, relevant och välstrukturerad (1). Matematiska symboler och representationer ska vara använda med god anpassning till syfte och situation (2) och lösningen ska vara lätt att följa och förstå (3). Dessutom tillkommer specifika krav som kan kopplas användningen av de symboler och representationer som är unika för varje uppgift. För kommunikationspoäng på C-nivå, C_K , gäller samma upplägg och att samma tre aspekter ska studeras, däremot är kravnivåerna inte lika högt ställda.

Den muntliga kommunikativa förmågan bedöms i den muntliga provdelen. Denna del går i korthet ut på att eleven löser en uppgift och sedan presenterar lösningen i en grupp bestående av 3–4 elever och en eller flera lärare. Eleverna i en redovisningsgrupp presenterar lösningen till tre eller fyra olika uppgifter. Läraren bedömer sedan elevernas muntliga presentation utifrån tre olika aspekter av muntlig kommunikativ förmåga: presentationens fullständighet, relevans och struktur (1), förekomst och utförlighet hos beskrivningar och förklaringar (2) samt användning av matematisk terminologi (3). En fullständig bedömningsmatrix finns på TUV:s hemsida <http://www.edusci.umu.se/np-pb/np-2-4/muntligt/>.

Huvudtanken med den muntliga provdelen för kurs 2 är just det att det är elevens kommunikativa förmåga som ska bedömas och inte så mycket de övriga förmågorna. Det är inte själva lösningen av problemet som är det viktiga utan hur väl eleven kommunicerar sin lösning till kamrater och lärare. Eleven ska få prata om något som denne känner till. Därför är det tillåtet för läraren att hjälpa eleven med själva lösningen av problemet, om det behövs. Det är dock inte meningen att läraren ska förse eleven med all lämplig terminologi för uppgiften och vad som kräver förklaring och hur saker ska beskrivas.

Det är också därför som de medföljande uppgifterna har valts ut. Det är tänkt

att de flesta elever ska kunna klara av själva lösa uppgifterna med ett minimum av extra hjälp, dvs. ”standarduppgifter”, men som ändå innehåller ganska mycket som kan beskrivas och förklaras. De uppgifter som bifogats är endast exempel på möjliga uppgifter att använda. Läraren kan själv välja att använda andra uppgifter. Det är egentligen inte uppgiften som är intressant utan hur eleven redovisar den. Ursprungstanken med denna muntliga kommunikativa bedömning är att läraren i slutet av en lektion skulle kunna samla några elever och låta dem muntligt redovisa en uppgift de löst under lektionen. Därför används även en generell bedömningsmatris för att på så sätt inte vara bunden till en viss uppgift.

Ett av skälen till att tonvikten har lagts på den muntliga kommunikativa förmågan är att den mer än de övriga förmågorna måste prövas muntligt. De övriga förmågorna kan prövas bättre (mer likvärdigt) i de skriftliga delarna. Dessutom finns också möjligheten att anpassa de skriftliga delarna så att vissa delar genomförs muntligt för elever som har svårigheter med att uttrycka sig skriftligt.

För att bedömningen ska bli så rättvis och likvärdig som möjligt för eleverna så ska eleverna få tala så ostört som möjligt (om något de kan). Detta sker då på bekostnad av en möjlig dialog där övriga elever och läraren skulle kunna ingå, vilket också är viktiga bitar i den kommunikativa förmågan. Provtutvecklarnas bedömning är att det skulle vara betydligt mer besvärligt att bedöma olika elevers insatser på kort tid i en gruppdiskussion där det blir svårt att kontrollera och bedöma både lärarens och olika elevers påverkan på varandra.

Gruppering av förmågor

Vid bedömningen av uppgifterna kopplas varje enskild poäng till en huvudsaklig förmåga. I samband med de diagram som genereras vid återrapporteringen och i provsammanställningstabeller i bedömningsanvisningarna är dock vissa av förmågorna grupperade. De sex förmågor som mäts i det skriftliga provet är indelade i fyra förmågegrupper: Begrepp, Procedur, Problemlösning/Modellering samt Resonemang/Kommunikation.

Det kan ibland vara svårt att ange vilken huvudsaklig förmåga som en enskild poäng i provet kopplar till, vilket innebär att mätningen av enskilda förmågor blir osäker. Som exempel kan nämnas att matematiska problem som har en verklig kontext ofta innefattar någon form av modellering. Då blir gränsen mellan vad som är modellering och vad som är problemlösning flytande och därför är det befogat att elevens poäng på en sådan uppgift räknas in i förmågegruppen problemlösning/modellering. Genom att gruppera förmågor som ”hör ihop” så skapas dessutom fler chanser att mäta dessa grupper av förmågor.

Sammantaget, eftersom det ibland är svårt att separera vissa förmågor uppstår en osäkerhet om vilken egentlig huvudsaklig förmåga som en viss enskild poäng kopplar till. Då blir det inte riktigt korrekt att strikt tillordna varje poäng i provsammanställningen en viss huvudsaklig förmåga. Genom att gruppera vissa förmågor i provsammanställningen skapas en mer övergripande och mer rättvisande bild av vilka förmågor som provet prövar. Mer rättvisande i den bemärkelsen att en sådan sammanställning inte gör anspråk på att vara exakt på detaljnivå i ett sammanhang där detta inte är möjligt.

Förmågorna kan grupperas på många olika sätt, beroende på vilken grupperingsprincip man följer. Den gruppering som valdes har fördelen att den delvis redan är gjord i ämnesplanen, genom den styckeindelning som finns i kunskapskraven.

Figuren nedan visar hur poängen i provet fördelar sig på de tre betygsnivåerna E, C och A inom de fyra förmågegrupperna Begrepp, Procedur, Problemlösning/Modellering samt Resonemang/Kommunikation. Vi kallar en tabell av detta slag för förmågematrix. Varje poäng i de skriftliga provdelarna symboliseras med en vit cirkel. Poäng som hör till det muntliga provet visas med en cirkel märkt ”M”.

Figur 1. Förmågematrix. Nationellt kursprov matematik 2c, vårterminen 2012.

Förmågegrupp	Provbetyg E	Provbetyg C	Provbetyg A
Begrepp (B)	○○○○○	○○○	○○○
Procedur (P)	○○○○○○○○○○	○○○○○	○○○
Problemlösning (PL)	○○○○○	○○○○	○○○○○
Modellering (M)	○○	○○○○	○○○○○
Resonemang (R)	○○○	○○○○○	○○○
Kommunikation (K)	○M○M○	○○○○○ ○M○	○○○○○ ○M○M○
	28	24	24

Notera att det finns ett beroende mellan poängen eftersom många uppgifter innehåller flera poäng. Detta medför exempelvis att eleven inte ges 10 chanser att visa procedurförmåga på E-nivå, som det kan verka i tabellen. De 10 poängen ligger i 7 olika uppgifter. I en av dessa uppgifter föregås procedurpoängen av en begrepps-poäng. I realiteten finns alltså sex olika chanser att visa procedurförmåga på E-nivå. Det finns tre poäng i provet som är kopplade till procedurer på A-nivå, men eftersom de ligger i två uppgifter ges två möjligheter att visa procedurförmåga på A-nivå.

Resultat

Resultatdelen inleds med en presentation av provbetygsfördelningen för matematik 2c. Sedan följer en kortare sammanfattning av de synpunkter som lärarna gett uttryck för i den enkät som de besvarar i samband med återrapporteringen. Efter detta analyseras hur det borttagna kravet på förmågespridning i kravgränserna påverkat provbetygen för provet i matematik 2c samt hur bedömningen av skriftlig kommunikativ förmåga fallit ut totalt och uppdelat på kön. Avslutningsvis kommenteras elevernas lösningar på några av de uppgifter som ingick i provet.

Provbetygsfördelning

Provbetygsfördelningarna som presenteras i tabell 2 baseras på Skolverkets egen SCB-insamling. Bland de 8 142 elevresultaten kommer 65 % från elever på Naturvetenskapsprogrammet (NA) och 33 % från elever på Teknikprogrammet (TE). Resultat från andra program (2 %) redovisas inte här.

Tabell 2. Provbetygsfördelningar totalt och uppdelat på kön och program (NA och TE), Ma 2c, vårterminen 2012. Skolverkets insamling.

	Skolverkets insamling, SCB, Provbetyg (%)						Antal	Betygspoäng
	F	E	D	C	B	A	N	
Totalt	10,9	21,0	19,9	23,8	15,7	8,7	8 142	12,6
Flickor	8,7	17,4	20,4	24,8	18,4	10,2	3 632	13,3
Pojkar	12,3	23,4	19,6	23,1	13,9	7,7	4 879	12,2
NA, totalt	7,1	15,7	19,8	26,8	19,4	11,3	5 318	13,7
TE, totalt	17,2	31,5	20,0	18,5	8,8	4,1	2 679	10,8

Det framgår av tabellen att flickor är något mer representerade än pojkar när de gäller de högre betygen. Studeras provbetygsfördelningar på de två programmen ses att eleverna på Naturvetenskapsprogrammet erhåller högre betyg än eleverna på Teknikprogrammet. Att pojkarna får något sämre betyg än flickorna har troligtvis sin förklaring i programtillhörighet. På Naturvetenskapsprogrammet är betygspoängen 13,6 för flickor och 13,8 för pojkar, dvs. relativt lika. Däremot kommer resultaten från Teknikprogrammet, som ligger lägre i betygspoäng, till 83 % från pojkar.

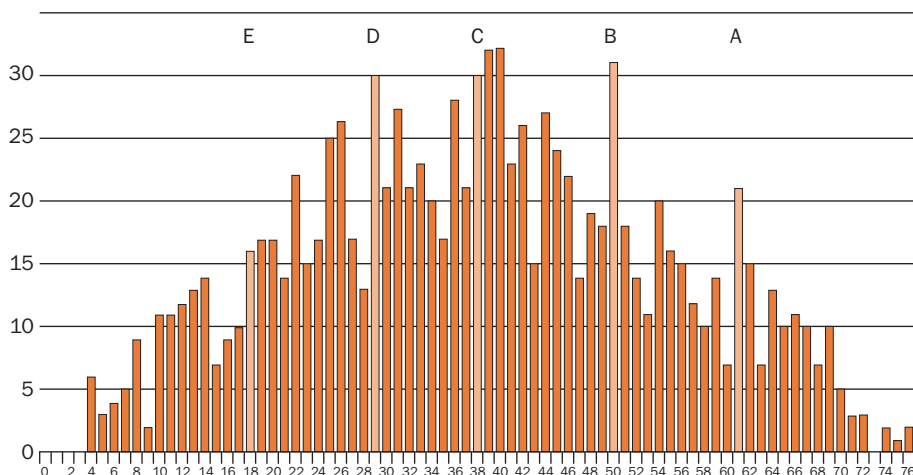
Tabell 3. Prov- och kursbetygsfördelningar totalt och uppdelat på kön, Ma 2c, vårterminen 2012. TUV:s insamling.

	TUV:s insamling, Provbetyg (%)						Antal	Betygspoäng
	F	E	D	C	B	A	N	
Totalt	11,0	18,6	20,1	24,6	15,8	10,0	1085	Inte uträknad
Flickor	6,8	16,2	22,0	25,9	17,5	11,5	468	Inte uträknad
Pojkar	14,1	20,4	18,6	23,7	14,4	8,8	617	Inte uträknad

Tabell 3 ovan visar provbetygsfördelningen från TUV:s insamling. Jämförs provbetygsfördelningarna från de båda insamlingarna så framgår att skillnader i andelar är små, mindre än 3 procentenheter. Eftersom de två olika insamlingarna provbetygsmässigt liknar varandra kan detta vara en indikation på att de båda ger en någorlunda representativ bild av utfallet för alla de elever som skrivit provet.

Figur 2 baseras på elevresultat (n=1085) från TUV:s insamling och visar hur elevernas totalpoäng fördelar sig. Maximal poäng på hela provet var 76 poäng. De mörkblå staplarna visar kravgränserna för totalpoängen för probetygen E, D, C, B och A.

Figur 2. Fördelning av totalpoäng (n=1085). Nationellt kursprov matematik 2c, vårtermen 2012.

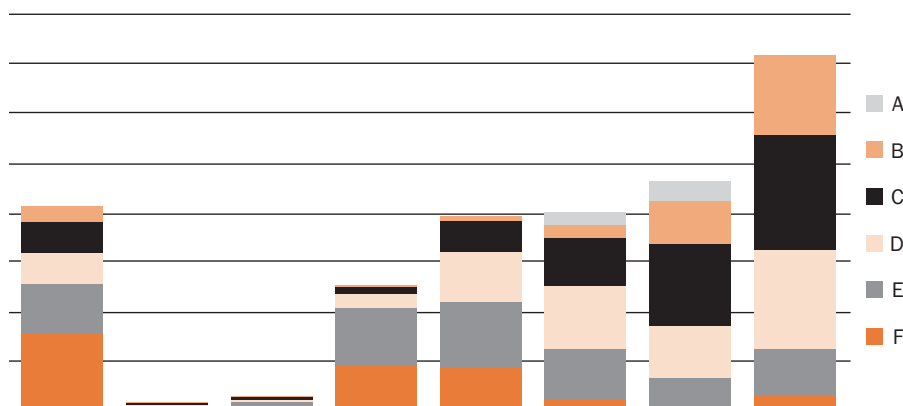


Figuren visar att det finns en tendens till att frekvenserna för de totalpoängssummor som anger kravgränserna för de olika provbetygen är anmärkningsvärt högre än frekvenserna för totalpoängssumman närmast under gränsen. Detta beror troligen på ett ”rättningsteknisk beteende” hos vissa lärare där det egentliga motivet är svårt att uttala sig om. Kanske är det ett uttryck för att inte fälla en elev precis på gränsen till ett högre provbetyg? Det bör sägas i detta sammanhang att det nationella provbetyget bara utgör en del i det totala underlag som informerar läraren om vilket kursbetyg en viss elev ska få. Således kan en elev som saknar en poäng för att uppfylla kraven för exempelvis provbetyget A mycket väl få kursbetyget A ändå.

Den muntliga provdelen

På den muntliga provdelen ges möjlighet att få totalt 7 poäng, 3 E-, 1 C- och 3 A-poäng. Alla poäng riktar sig mot kommunikationsförmågan. Bland lärarna anser 76 % att svårighetsgraden var lagom på den muntliga delen. Bland övriga anser majoriteten att provdelen var för lätt. Figur 3 nedan visar att det har varit relativt lätt att få poäng på det här delprovet, de flesta får åtminstone de tre E-poängen. Det är också en ganska stor andel som har fått 0 poäng, ca 15 % av alla rapporterade resultat (det vill säga drygt 200 elever) och där dessutom alla provbetyg finns representerade. Det är därför troligt att de flesta av dessa elever inte har genomfört den muntliga delen och därmed inte har ett komplett provresultat.

Figur 3. Antal elever med viss totalpoäng på det muntliga delprovet uppdelat på provbetyg (n = 1341)



Det är också en ganska stor spridning när det gäller provbetyg för de elever som har 4 till 7 poäng, det vill säga de elever som har fått minst 1 C- eller A-poäng. En stor andel av eleverna med provbetyget E finns representerade här. En möjlig anledning till detta kan vara att uppgifterna varit ganska mycket av standardkarakteristik och att om eleven bara varit tydlig och noggrann så har det varit ganska lätt att få t.ex. en A-poäng för struktur, relevans och fullständighet. En annan möjlighet är att de elever som frågat mycket kan ha fått ganska mycket direkt eller indirekt hjälp med t.ex. struktur och terminologi av läraren eller någon kamrat.

30 % av lärarna anser att bedömningsanvisningarna i hög grad och 47 % i viss grad gett tillräckligt underlag för bedömning av den muntliga provdelen, vilket är ganska mycket lägre andelar än motsvarande för de skriftliga delarna. Några anledningar till detta skulle kunna vara att det är svårare med muntlig bedömning eller att lärarna är ovana med denna typ av bedömning. Några lärare anser att bedömningsanvisningarna har varit för generella, vilket också skulle kunna vara en möjlig anledning. Nackdelar med en generell bedömningsmatris kan vara att bedömningsanvisningarna blir allmänt skrivna och därmed otydliga och att olika uppgifter kan passa olika bra in i modellen, vilket också kan försvåra bedömningen.

Samtidigt kan det finnas fördelar med en generell matris av denna typ då den kan användas på egna uppgifter. Det är dock få som utnyttjat möjligheten att använda egna uppgifter till den muntliga delen. Det är 96 % av lärarna som enbart använt de givna uppgifterna och endast 4 % som använt egna uppgifter eller både de givna uppgifterna och egna uppgifter. En fördel med att använda egna uppgifter kan vara att det då kan vara lättare att anpassa svårighetsnivån på de uppgifter som ges till eleverna.

Drygt hälften av lärarna uppger att vissa elevprestationer på kursprovets skriftliga delar medbedöms och 27 % uppger att samtliga skriftliga elevprestationer bedöms av läraren själv. Motsvarande andel för det muntliga delprovet är 22 % respektive 58 %. Här är det nästan ett motsatt förhållande mellan de skriftliga och de muntliga delarna. Till viss del kan det vara naturligt då det förmodligen är lättare att i efterhand gå till en kollega och be denne titta på en svarbedömd skriftlig elevlösning än att be denne lyssna på en elevs muntliga presentation. Det krävs dessutom att läraren har spelat in eleven om det ska gå att göra på liknande sätt i efterhand för en muntlig presentation. Det är särskilt olyckligt att det för-

håller sig på detta sätt då så många lärare uttrycker att det är svårt med muntlig bedömning och att det därför förmodligen uppstår fler tillfällen då det skulle vara bra med sambedömning när det gäller den muntliga delen än när det gäller de skriftliga delarna.

Lärarenkäten

På hemsidan <http://www.edusci.umu.se/np-pb/np-2-4/resultat/> redovisas i sin helhet de synpunkter och åsikter som 313 lärare gett uttryck för då de besvarat enkäten. Här redovisas enkäten mer översiktligt. Nedan följer en kort sammanfattning av de enkätfrågor som har fasta svarsalternativ:

- En majoritet av lärarna instämmer med att provtiden var tillräcklig för Del I + Del II (88 %) och att provtiden var tillräcklig för Del III (92 %). 80 % av lärarna instämmer med att provtiden var tillräcklig i den muntliga provdelen. En majoritet av lärarna instämmer inte med att det skriftliga provet var för omfattande för att eleverna skulle orka visa sina kunskaper genom hela provet (68 %).
- Skolverket rekommenderar att eleverna ska få en rast, gärna med lunch, efter halva provtiden. 7 % av lärarna uppger att deras elever inte fått någon rast. Bland de lärare som anger att deras elever fått en rast så anger drygt hälften (53 %) att eleverna fått en rast på 30–60 minuter. Nästan två tredjedelar av lärarna uppger att eleverna fick äta lunch under rasten.
- 90 % av lärarna anser att svårighetsgraden på Del I + Del II var lagom. 94 % av lärarna anser att svårighetsgraden på Del III var lagom. 76 % av lärarna anser att svårighetsgraden var lagom på den muntliga delprovet. Bland övriga anser majoriteten att provdelen var för lätt. 99 % av de lärare som besvarat enkäten tycker att kursprovet matchat den undervisning som deras elever mött i hög grad (69 %) eller i viss grad (30 %).
- De flesta lärare anser att kravgränserna för provbetygen E, D, C, B och A var lämpliga. Motsvarande andelar är 80 %, 92 %, 90 %, 88 % respektive 85 %. Bland de som ger uttryck för en annan uppfattning ansåg de flesta att E-gränsen var för låg och att C, B och A-gränserna var för höga.
- 99 % anser att bedömningsanvisningarna i hög grad (77 %) eller i viss grad (22 %) gett tillräckligt underlag för bedömning av Del I + Del II. Motsvarande andelar för Del III är 69 % (i hög grad) och 30 % (i viss grad). När det gäller den muntliga provdelen är motsvarande andelar 30 % (i hög grad) och 47 % (i viss grad).
- Drygt hälften av lärarna uppger att vissa elevprestationer på kursprovets skriftliga delar medbedöms och 27 % uppger att samtliga skriftliga elevprestationer bedöms av läraren själv. Motsvarande andel för det muntliga delprovet är 22 % respektive 58 %.
- 97 % lärarna tycker att det är Bra/Mycket bra att bedömningen sker med E, C och A-poäng. 87 % av lärarna tycker att det är Bra/Mycket bra att poängen i bedömningsanvisningen även markeras med huvudsaklig förmåga.
- När det gäller användningen av digitala hjälpmedel framgår från lärarenkäten att i 76 % av klasserna har alla elever grafräknare, i 6 % av klasserna har alla elever symbolhanterande räknare och i 2 % av klasserna har alla elever datorer.

Lärarna får, om de vill, lämna fria kommentarer om allt möjligt som rör kursprovet. 208 lärare har valt att lämna sådana kommentarer. De fria kommentarer som rör specifika uppgifter i de skriftliga provdelarna visar inte på några åsikter som delas av många lärare. Det är snarare så att några få uppgifter kommenteras av några få lärare. Exempelvis kommenteras uppgift 18 (av 5 lärare), uppgift 19 (av 3 lärare) och uppgift 23 (av 4 lärare), se nedan.

Uppgift 18 borde innehålla ett elevexempel på lösningen då de räknar ut temperaturen till 97,6 grader efter 3,5 timmar. Så gör 70 % av eleverna.

I uppgift 19d frågas det efter skillnad mellan två modeller och enligt anvisningen bör svaret handla om hastighet. Då kan man gott ställa frågan så att det framgår att detta söks. Nu anger eleverna alla möjlig relevant och irrelevanta skillnader, och det är svår rättat.

För 23 b redovisade eleverna många andra typer av lösningar än de som diskuteras i bedömningsanvisningarna, t ex numeriska analyser och grafer på räknaren. Det är märkligt att det inte står något om dessa metoder i bedömningsanvisningarna. Man får intrycket att uppgifterna inte har testats tillräckligt på NA-elever.

När det gäller lärarnas fria kommentarer om provet som helhet så uttrycker några lärare att de inte hunnit med hela kursen innan det nationella kursprovet (5 st.), att de är nöjda med provet (10 st.), att det var ett svårt prov (2 st.) samt att det inte är bra att kravet på förmågespridning i kravgränserna är borttaget (6 st.) och tvärtom- att det är bra att detta krav är borttaget (1 st.)

Som vanligt binner man inte med det sista innan NP, så för min del blev det ingen Statistik innan NP. Det betydde att 5 poäng totalt gick förlorade då jag strykte uppgift 20. Vilket i sin tur leder till lite falska betyg på NP.

Jättebra med separata provdelar med/utan miniräknare. Provdelar där man först inte får ha räknare och sedan får ha är ett rent helvete!

Mycket bra prov! Bra att ersätta aspektuppgiften med flera uppgifter i Del II. Bra och smidig muntlig del.

Flertalet elever ansåg att det var ett mycket svårt prov (syntes även på resultaten), varför jag valt att väga in tidigare delprov MER i betygssättningen.

Att ni har tagit bort kraven för spridning för att få ett provbetyg är endast ett sätt att lura eleverna. Vi har nu elever som skrivit ett betyg på nationella provet men sedan fått ett lägre betyg i kursen pga att de inte har haft en tillräckligt god spridning bland förmågorna. Jag tycker att det är rent ut sagt taskigt mot eleverna för de invaggas i någon tro om att de ligger på en högre nivå än de egentligen gör. Visst förekom det även i det gamla systemet men att redan nu i början av det nya systemet strunta i förmågorna gör mig irriterad. Hur tror ni att det ska bli rättvis bedömning om ni plockar bort kravet på spridning? Nu kommer ju många lärare att strunta i det också. Usch så trist.

Tackar för att vi inte behövde beräkna poäng per elev och förmågegrupp för att sätta provbetyg. Detta har förenklat rättningen och sparat tid...

De konsekvenser som det borttagna kravet på förmågespridning medfört för Ma2c-provet utreds närmare i nästa avsnitt.

Det muntliga delprovet har gett upphov till en hel del synpunkter. Bland de 208 lärarna är det nio som skriver att de av tidsskäl inte genomfört den muntliga provdelen. I enkäten får lärarna ange vilka för- och nackdelar de ser med en muntlig provdel.

När det gäller fördelar med en muntlig provdel så anger lärarna att ett muntligt delprov

- bidrar till betygsunderlaget
- ger möjlighet att visa sådant som inte framkommer vid ett skriftligt prov
- ger vissa elever (dyslektiker, lässvaga, tystlåtna etc.) möjlighet att visa vad de kan
- har ett signalvärde
- är ett bra inlärningsstillfälle
- är bra för det är viktigt med ett formaliserat/utprovat prov för att bedöma denna förmåga

Några av kommentarerna återges nedan:

Eleverna lär sig mycket av de andras redovisningar.

Eleverna får möjligheter att visa sina kommunikativa kunskaper. De kan visa sådant som är svårt att visa i ett skriftligt prov.

Elever som inte är så starka eller snabba skriftligt får en chans att visa vad de kan.

Poängsättning är friare vilket innebär att man kan hjälpa elever som ligger nära en betyggräns

Bättre säkerhet på bedömningen av muntliga färdigheter.

De nackdelar som lärarna ser med en muntlig provdel är att ett sådant delprov

- tar för mycket tid
- har en godtycklig/osäker/svår bedömning
- ger ingen extra information
- gör att eleverna blir nervösa och obekväma

Nedan visas några kommentarer som får spegla de nackdelar som lärarna upplever:

Det tar mycket tid – antingen måste man lägga det utanför lektionstid, eller använda lektionstid som skulle behövas till repetition och träning.

Fullkomligt öppet för egna tolkningar och godtycke som lärare, vilket innebär orättvisa bedömningar av eleverna.

Oerhört osäkert i bedömningen. Hade varit önskvärt med av er utlagda inspelningar med bedömning. Det är många poäng som står på spel för eleverna. Det var svårt när en elev inte kunde lösa uppgiften. Om jag som lärare först fått förklara uppgiften och eleven sen upprepar vad jag sagt – hur ska det bedömas? Man skulle ju bara bedöma deras muntliga del, men det känns så klart lite märkligt när jag gett eleven alla förklaringar, termer etc.

En del lärare ger också kritiska kommentarer som kan kopplas till den muntliga provmodell som används i Ma2c provet. De tycker att det känns konstigt att det inte ska förekomma några diskussioner mellan elever och lärare under provet, att eleverna kan få hjälp av andra elever och lärare innan själva redovisningen, att uppgifterna var för lätta, att uppgifterna var olika vilket är orättvist, att bara den muntliga förmågan bedöms samt att bedömningsanvisningarna var för generella. De hade önskat elevexempel t.ex. i form av ljudinspelningar som gav stöd vid bedömningen. Till våren 2013 kommer det att finnas filmer som visar både genomförande och bedömning av den muntliga provdelen.

Spridning av förmågor

Ht 2011 genomfördes det första nationella kursprovet anpassat efter Gy11, Ma1c. Kravgränserna var då formulerade så att eleverna, för att uppnå ett visst provbetyg, skulle ha en viss totalpoäng, en viss nivåkravspoäng samt att nivåkravspoängen skulle vara fördelad på alla (eller för mellanbetygen D och B minst två) förmågegrupper. De fyra förmågegrupperna är begrepp (B), procedurer (P), problemlösning/modellering (PM) och resonemang/ kommunikation (RK). Vårterminen 2012 fattade Skolverket beslut om att inte ha kvar kravet på förmågespridning. En orsak till detta var att många lärare tyckte att det var orimligt tidskrävande att i samband med rättningen av hålla reda på om eleven har tagit poäng inom alla förmågegrupper. Dessutom blir mätningen av enskilda förmågor för osäker för att avgöra en elevs provbetyg och den andel elever som inte uppvisat nödvändig spridning av poängen i alla förmågegrupper var mycket liten, 1,8 %.

Se http://www.prim.su.se/matematik/prov_kurs_ett.html.

Det är därför intressant att studera hur stor andel av eleverna med minst provbetyget E som inte har sina poäng spridda i alla fyra förmågegrupper. Vid denna analys exkluderas elevresultat med provbetyg F. De återstående 978 elevresultaten har analyserats på så vis att inom varje provbetygsgrupp E, D, C, B och A har noterats hur många elever som saknar poäng inom en eller flera förmågegrupper på olika nivåer. I analysen har inte kontrollerats om E-elever uppnått C och A-poäng och inte heller om D elever uppnått A-poäng. Om en elev med provbetyget C saknar poäng inom en förmågegrupp, t.ex. procedurer på C-nivå, kontrolleras om eleven erhållit procedurpoäng på A-nivå. Om så är fallet anses att A-poängen kompenserar den saknade C-poängen och eleven bokförs inte bland de som saknar poäng inom en förmågegrupp på C-nivå. Tabellen nedan visar utfallet av den gjorda analysen:

Tabell 4. Antal elever som saknar poäng i någon förmågegrupp (B, P, PM och RK)

Förmågegrupp	Provbetyg E (n=204)			Provbetyg D (n=222)			Provbetyg C (n=270)			Provbetyg B (n=171)			Provbetyg A (n=111)		
	E	C	A	E	C	A	E	C	A	E	C	A	E	C	A
Kontrollerad nivå															
B	0	-	-	0	13	-	0	1	-	0	0	1	0	0	0
P	1	-	-	0	33	-	0	10	-	0	2	115	0	0	28
PM	0	-	-	0	4	-	0	0	-	0	0	0	0	0	0
RK	0	-	-	0	0	-	0	0	-	0	0	0	0	0	0
Summa	1			49			11			115			28		

I tabellen anger Summa hur många olika elever som saknar poäng i minst en förmågegrupp. Bland de 978 eleverna är det endast en elev (med provbetyget E, totalt 18 p) som inte har poäng i en av de fyra förmågegrupperna på E-nivån. Man kan alltså påstå att så gott om alla elever i återrapporteringsfilen täcker alla förmågegrupper på E-nivån. För elever med provbetyget D är det 50 elever som inte har poäng inom en av förmågegrupperna på C-nivån varav en saknar poäng inom två förmågegrupper på den nivån. Bland C-eleverna är det 11 elever som saknar poäng från en av förmågegrupperna på C-nivån. Nästan alla elever, utom två, med provbetyget B har full täckning av de fyra förmågegrupperna på C-nivån. Däremot är det relativt många B-elever som inte får procedurpoäng på A-nivån, 115 stycken. En av dessa saknar även begrepps-poäng på A-nivå och två saknar procedurpoäng även på C-nivån. Sammantaget är det alltså 115 olika B-elever som inte har poäng från förmågegruppen med procedurer varav tre som även saknar poäng från någon annan förmågegrupp. Bland elever med provbetyget A är det 28 stycken som helt saknar poäng inom förmågegruppen som prövar procedurer på A-nivå.

Sammanfattningsvis framgår av tabellen att bland 978 elever är det 204 elever (21 %) som saknar nivåpoäng i minst en förmågegrupp på den nivå (E, C eller A) som deras provbetyg ligger. Det är dock bara fyra av dessa elever som saknar poäng inom två förmågegrupper.

Om det hade varit krav på förmågespridning i kravgränserna i kursprovet Ma2c hade man inte krävt nivåpoäng i alla fyra förmågegrupperna för mellanbetygen D och B, utan enbart nivåpoäng i minst två förmågegrupper. Med det kravet hade andelen elever som inte uppfyllt kraven på förmågespridning varit mycket mindre än 21 %, då bara ca. 4 %. De elever som inte uppfyllt kraven är då 1 elev med provbetyget E, 11 elever med provbetyget C och 28 elever med provbetyget A.

Den förmågegrupp som utmärker sig som den som eleverna haft svårast att få poäng inom är den som prövar procedurer på A-nivå. Relativt stora andelar bland elever med provbetyget B (67 %) eller A (25 %) tar ingen poäng inom denna grupp. I figur 1 framgick att när det gäller procedurer på A-nivå så gavs eleverna bara två chanser att visa denna förmåga. Om då dessa uppgifter är (för) svåra eller för få så kan förmågespridningen äventyras. Om kravgränserna ska kunna garantera förmågespridning så är lärdomen här att se till att det inom varje förmågegrupp och på varje nivå (E, C och A) finns uppgifter som elever på gränsen till ett visst provbetyg definitivt ska klara.

Bedömning av skriftlig kommunikativ förmåga

Som tidigare nämnts bedöms elevens skriftliga kommunikativa förmåga på vissa uppgifter i de skriftliga provdelarna. Det finns totalt sju poäng i det skriftliga provet som kan kopplas till kommunikativ förmåga: tre kommunikationspoäng på C-nivå och fyra kommunikationspoäng på A-nivå. Kommunikationspoängen utdelas om eleven löst uppgiften i huvudsak korrekt och om de angivna kriterierna för skriftlig kommunikativ förmåga är uppfyllda.

Det är intressant att undersöka hur många och vilka typer av elever som har fått kommunikationspoängen. I denna analys måste ytterligare 23 elevresultat exkluderas eftersom det inte går att avgöra i återrapporteringsfilen om dessa är flickor eller pojkar. Antalet elever som ingår i denna analys blir därmed 955 st.

Tabell 5 visar andelen elever som erhållit kommunikationspoäng, totalt och

uppdelat på kön. Eftersom eleven ska klara uppgiften i huvudsak har gränsen för att klara uppgiften i analysen lagts vid en poäng under uppgiftens maxpoäng. Exempelvis så ger uppgift 23b fyra poäng varav en kommunikationspoäng. De elever som ”klarat uppgiften” är de som har tre eller fyra poäng.

Tabell 5. Andel elever som klarat uppgiften och dessutom fått kommunikationspoäng, totalt samt uppdelat på kön.

Uppgift	Nivå	Totalt (%)	Flickor (%)	Pojkar (%)
8b	C	65	71	61
20b	C	70	80	63
23a	C	76	82	72
13b	A	74	79	69
15	A	67	63	70
22b	A	51	56	47
23b	A	79	86	71

Tabellen visar att bland eleverna (Totalt) som klarat att lösa en viss uppgift så får åtminstone 51 % av dessa elever även kommunikationspoängen. Den största andelen erhållna kommunikationspoäng återfinns i uppgift 23b, där nästan 86 % av eleverna som klarat uppgiften får denna poäng. Studeras hur stora andelar av eleverna som fått kommunikationspoäng uppdelat på kön så uppvisar flickor högre andelar än pojkarna, förutom i uppgift 15.

Man kan spekulera i flera tänkbara orsaker till att flickorna erhåller mer kommunikationspoäng än pojkarna, t.ex. att flickor kommunicerar sina lösningar bättre än pojkarna? Att lärare tenderar till att bedöma flickors och pojkars kommunikativa förmåga olika, till flickornas fördel? Att elever från Naturvetenskapsprogrammet (båda könen) presenterar kommunikativt bättre lösningar än elever från Teknikprogrammet (främst pojkarna)? Detta fenomen bör undersökas närmare eftersom det är en viktig aspekt att ta hänsyn till när det gäller hur och om skriftlig kommunikativ förmåga ska bedömas i de nationella kursproven i matematik.

Analys av uppgifter

I samband med återrapporteringen får lärarna skicka in kopior av hela prov från elever som är födda ett visst datum i varje månad. I denna analys utvaldes 100 kompletta prov (där provbetyget var minst E) för uppgiftsanalys, 50 stycken från pojkarna och 50 stycken från flickorna. Elevlösningsproven består av 79 prov från elever på Naturvetenskapsprogrammet och 21 prov från elever på Teknikprogrammet.

Uppgiftsanalysen koncentreras på några av de uppgifter som har utmärkt sig i något avseende, t.ex. att de prövar ett centralt innehåll som inte tidigare prövats inom ramen för tidigare kursplan för matematik B. Eftersom sekretessen på kursproven i ma 2b och ma 2c enbart sträckte sig till 30 juni 2012 så är det möjligt att öppet visa och diskutera provuppgifter i denna rapport. Med varje uppgift som analyseras följer en tabell som visar gränsproportioner, huvudsaklig förmåga och centralt innehåll.

Gränsproportionerna anger den andel av eleverna precis på gränsen till provbetygen E, C och A som klarar en viss uppgift. Huvudsaklig förmåga visar vilken el-

ler vilka förmågor som främst prövas i en uppgift där B = Begrepp, P = Procedur, PL = Problemlösning, M = Modellering, R = Resonemang och K = Kommunikation. Centralt innehåll anger vilket centralt innehåll som uppgiften prövar. Det centrala innehållet anges med koder, t.ex. T7 och G5. I bedömningsanvisningarna till Ma2c-provet visas vilket centralt innehåll som svarar mot vilken kod, se vår hemsida: <http://www.edusci.umu.se/np-pb/np-2-4/tidigare-givna-prov/>

UPPGIFT 3.

3. Lös ekvationerna

a) $x(x+7) = 0$ _____ (1/0/0)

b) $\lg x = 3$ _____ (1/0/0)

c) $2^3 \cdot 2^x = 2^{2x}$ _____ (0/1/0)

Uppgift	Gränsproportion				Huvudsaklig förmåga					Centralt innehåll
	E	C	A	B	P	PL	M	R	K	
3a.	0,14	0,56	0,93		x					T7
3b.	0,52	0,85	0,97		x					T9
3c.	0,21	0,58	0,90		x					T7

Uppgift 3 prövar procedurförmåga i samband med lösning av andragradsekvationer, logaritmekvationer och exponentialekvationer. Den svåraste ekvationen att lösa för elever på gränsen till provbetyget E är ekvationen i 3a. Denna ekvationstyp betraktades vid provkonstruktionen som en ekvation av standardkaraktär. Eleverna kan (helst) använda nollproduktregeln eller om de vill, utveckla parenteserna och använda ”pq-formeln”. Bland de 100 elevlösningarna framträder en rik variation av olika fel. Det vanligaste felet är att endast ange en lösning, vilket 18 elever gör. 6 elever svarar $x = -3,5 \pm \sqrt{3,5^2}$ eller motsvarande. Detta är visserligen ett korrekt svar men inte skrivet på sin enklaste form. Alla dessa elever har fått 0 poäng av sina lärare. 5 elever anger svaret $x^2 + 7x = 0$.

Elevlösningar till uppgift 3b och 3c visar inte på några systematiska tendenser i felsvaren, förutom att en ganska hög andel av eleverna (15 st.) lämnat blankt på uppgift 3c.

UPPGIFT 9.

9. I början av år 2011 köpte Matilda en dator för 10000 kr. Datorns värde kan beskrivas med $V(t) = 10000 \cdot 0,60^t$ där V är datorns värde i kr och t är tiden i år efter inköpet.



- a) Med hur många procent minskar datorns värde per år?

_____ (1/0/0)

- b) Teckna en ny funktion som anger datorns värde V i kr som funktion av tiden t , där tiden nu istället ska räknas i *månader* efter inköpet.

_____ (0/0/1)

Uppgift	Gränsproportion				Huvudsaklig förmåga					Centralt innehåll	
	E	C	A	B	P	PL	M	R	K		
9a.	0,63	0,89	0,98				x			T7, 3	F
9b.	0,07	0,21	0,54				x			T7, 3	F

Uppgift 9a klaras av de flesta elever. Bland 100 elevlösningsprov är det 10 elever som svarar 60 % istället för 40 %. Uppgift 9b är däremot svår. Här ska eleverna anpassa en modell så att tiden kan anges i månader istället för år. Här framträder tydligt två populära felsvar: $V(t) = 10000 \cdot 0,05^t$ o c h $V(t) = 10000 \cdot 0,97^t$. Båda svaren baseras på att ändringsfaktorn har delats med 12. Den första funktionens ändringsfaktor fås genom divisionen $0,60/12$ och den andra ändringsfaktorn fås genom beräkningen $1 - 0,40/12$. Bland de 100 elevlösningarna är det 48 elever som anger ett av de två felaktiga funktionsuttrycken.

UPPGIFT 11.

11. Lös ekvationssystemet $\begin{cases} 2x - y = -9 \\ 5x + 2y = 0 \end{cases}$ med algebraisk metod. (2/0/0)

Uppgift	Gränsproportion				Huvudsaklig förmåga					Centralt innehåll
	E	C	A	B	P	PL	M	R	K	
11.	0,40	0,86	0,99		x					T7, 10 T

Bara 40 % av eleverna på gränsen till provbetyget E klarar att lösa denna standarduppgift. Det vanligaste felet är någon form av teckenfel eller något fel i samband med att en variabel ska lösas ut. Bland de elever som klarar uppgiften (72 st) använder 76 % substitutionsmetoden och de övriga (24 %) additionsmetoden. 4 % av eleverna anser sig klara då de bestämt en variabel. Alla elever försöker sig på att använda en algebraisk metod, vilket indikerar att eleverna förstår vad som förväntas av dem när det krävs en ”algebraisk” lösningsmetod.

UPPGIFT 12.

12. Lös ekvationerna med algebraisk metod.

a) $x^2 - 4x - 45 = 0$ (2/0/0)

b) $\sqrt{35 - 2x} = x$ (0/3/0)

Uppgift	Gränsproportion				Huvudsaklig förmåga					Centralt innehåll
	E	C	A	B	P	PL	M	R	K	
12a.	0,50	0,90	0,99		x					T7
12b.	0,10	0,28	0,63		x			x		T7

50 % av eleverna på gränsen till provbetyget E klarar att lösa uppgift 12a. Om man jämför hur motsvarande uppgifter formulerades och bedömdes i kursprovet för Ma B så har kraven skärpts på en uppgift som denna. I det gamla systemet fanns utrymme för att få poäng om man hittade två lösningar med hjälp av prövning. Nu krävs en algebraisk lösning och ansatspoängen delas ut först om värden är korrekt insatta i någon formel för lösning av andragradsekvationer. Bedömningsanvisningen lyder:

- a) Godtagbar ansats, sätter in värden korrekt i formeln för lösning av andragradsekvationer eller motsvarande för kvadratkomplettering +1E_p
 med i övrigt godtagbar lösning med korrekt svar ($x_1 = -5$, $x_2 = 9$) +1E_p

Vid en genomgång av elevlösningarna framgår att denna uppgift klaras av 80 elever och bland dessa är de fyra stycken som använder kvadratkomplettering. Alla andra använder ”pq-formeln”. En handfull elever löser ekvationen korrekt,

prövar sedan sina lösningar och finner att någon rot är ”falsk”. Detta fenomen har inte setts tidigare och torde bero på att rotekvationer nu ingår i matematik 2c och att den testning som där är nödvändig, ”spiller över” på lösning av vanliga andragradsekvationer.

Uppgift 12b prövar mot ett centralt innehåll som inte har prövats inom ramen för matematik B tidigare, nämligen att kunna lösa rotekvationer. Bedömningsanvisningen lyder:

- b) Godtagbar ansats, löser ekvationen $35 - 2x = x^2$ och finner korrekta lösningar +1C_p
 $x_1 = 5$ och $x_2 = -7$ med utslutning av den ena lösningen och korrekt svar ($x = 5$) +1C_p
 med välgrundat resonemang om varför den ena lösningen utslutits,
 t.ex. ” $\sqrt{49}$ kan inte bli -7 ” +1C_R

Det vanligaste felet (39 %) är att eleverna löser ekvationen korrekt och anger de två lösningarna som svar. 31 elever inser att de ska testa sina lösningar (oavsett om de gör rätt eller inte vid ekvationslösningen eller testningen).

UPPGIFT 14.

14. I ekvationen $x^2 - (a-1)^2 = 0$ är a en konstant.
 Lös ekvationen och svara på så enkel form som möjligt. (0/0/2) _

Uppgift	Gränsproportion			Huvudsaklig förmåga					Centralt innehåll	
	E	C	A	B	P	PL	M	R		K
14.	0,00	0,02	0,30		x					T7

Uppgift 14 är en av provets svåraste uppgifter. Det visar sig vid genomgången av de 100 elevlösningar att endast två elever löser uppgiften helt korrekt. Studerar man gränsproportionerna framgår att knappt var tredje elev med nätt och jämnt probvetyget A klarar uppgiften. De 100 elevlösningarna visar att drygt hälften av eleverna börjar med att utveckla kvadraten och sedan reder de inte upp situationen. En enda elev, som börjar med en utveckling, anger svaret $x = \pm\sqrt{a^2 - 2a + 1}$

Bland de 100 elevlösningarna är det 13 elever som finner en lösning $x = a - 1$, genom att dra roten ur båda led men noterar inte att det finns två fall. Enligt bedömningsanvisningen ska dessa elever ha 0 poäng eftersom de inte kommer att finna båda rötterna med denna metod. Den första poängen i bedömningsanvisningen utdelas nämligen om eleven genomfört en ”Godtagbar ansats, t.ex. tecknat ett korrekt uttryck som leder till att båda rötterna kan bestämmas, t.ex. $x = \pm\sqrt{(a-1)^2}$ ”.

Några av dessa elever får ändå en poäng av sina lärare. Möjligtvis är orsaken till detta att det står ”t.ex.” i ansatspoängen. Tanken med detta ”t.ex.” var att kunna ge elever som svarar $x = \pm\sqrt{a^2 - 2a + 1}$ en poäng. Här kunde bedömningsanvisningen varit tydligare.

UPPGIFT 18.

18. Marcus sätter in en stek i ugnen klockan 14.30. Då är temperaturen i steken $16,5\text{ }^\circ\text{C}$. Därefter ökar temperaturen $T\text{ }^\circ\text{C}$ i steken enligt sambandet:

$$T(t) = 16,5 \cdot 1,0085^t$$

där t är tiden i minuter. När stektermometern visar $77\text{ }^\circ\text{C}$ är steken klar.



Hinner steken bli klar till klockan 18.00 då Marcus ska bjuda på middag? (2/0/0)

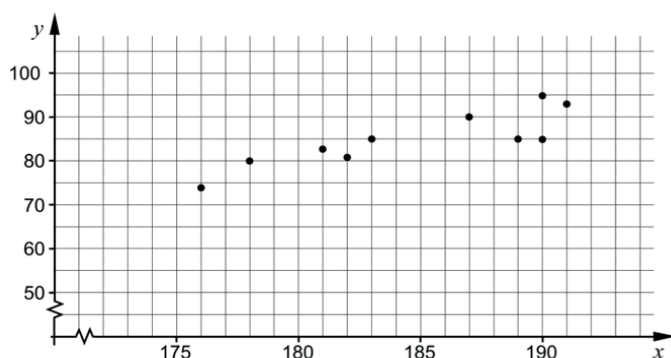
Uppgift	Gränsproportion			Huvudsaklig förmåga						Centralt innehåll
	E	C	A	B	P	PL	M	R	K	
18.	0,73	0,98	1,00			x				T7, T9, F3, P1, P3

Denna uppgift löses av eleverna med två olika metoder. Den ena metoden går ut på beräkna vilken temperatur som steken har klockan 18.00, dvs. att låta $t = 210$ min. Det visar sig att då är temperaturen ungefär och eleven drar slutsatsen att Marcus hinner få steken klar innan klockan 18.00. Den andra metoden går ut på att teckna ekvationen $77 = 16,5 \cdot 1,0085^t$, algebraiskt beräkna t som blir 182 min, och sedan dra en korrekt slutsats. Uppgift 18 klaras av de flesta elever, 43 flickor och 38 pojkar. En intressant detalj i sammanhanget är att bland dessa elever väljer 21 % av pojkarna och 47 % av flickorna att använda den andra lösningsmetoden, dvs. ekvationslösningsmetoden med logaritmer. Tre elever observerar inte att tiden t är i minuter och ansätter tider i timmar direkt i ekvationen.

UPPGIFT 22.

22. I tabellen och diagrammet visas längd och vikt för tio män från samma arbetsplats.

Namn	Längd (cm)	Vikt (kg)
Anders	187	90
Leif	183	85
Göte	190	85
Bengt	189	85
Per	190	95
Stig	191	93
Lennart	176	74
Torgny	182	81
Bertil	181	83
Ingemar	178	80



- a) Bestäm ett linjärt samband mellan vikten y kg och längden x cm. (0/1/0)
- b) Utgå från det linjära samband du bestämde i a). Tolka vad riktningskoefficienten betyder i detta sammanhang. (0/0/2)

Uppgift	Gränsproportion					Huvudsaklig förmåga					Centralt innehåll
	E	C	A	B	P	PL	M	R	K		
22a.	0,09	0,33	0,77		x					S1	
22b	0,02	0,12	0,53				x		x	S1	

Uppgift 22a, en modelleringsuppgift med så starka procedurinslag att den huvudsakliga förmågan ändå bedömdes vara procedurförmåga, uppvisar förhållandevis låga gränsproportioner. Tanken är att eleven antingen ska anpassa en linje direkt i diagrammet, om den inte har räknare som klarar av att anpassa grafer, och bestämma dess ekvation eller att eleven matar in värdena i sin räknare och utför en linjär regression. Uppgiften löses inte av så många. Bland de genomgångna elevlösningarna är det 39 elever som får en C-poäng. Bland dessa anger många bara ett rimligt svar och de framgår inte hur de tagit fram linjens ekvation. 22 elever låter det framgå på olika sätt att de använt linjär regression. Vissa skriver bara att de använder räknaren medan andra beskriver noggrant vilka knappar de trycker på för att bestämma en anpassad linje. Det som annars visar sig vid genomgången är att många elever (33 %) lämnar blankt eller lämnar lösningar som visar på att de inte alls vet vad som förväntas av dem, t.ex. beräknar medelvärden för vikt och längd. Detta kan bero på att linjär regression inte behandlats i tillräcklig omfattning under kursen. När det gäller uppgift 22b så är det främst elever på gränsen till provbetyget A som får någon poäng.

4. Kursproven i svenska 1 och B och svenska som andraspråk 1 och B

Kursprov i svenska 1 och svenska som andraspråk 1

ANNE PALMÉR, TOBIAS DALBERG, LENA EDANDER OCH ALVA PELLAS

I denna rapport presenteras och diskuteras kursprovet i svenska och svenska som andraspråk 1, som gick för första gången ht 11 och vt 12. Eftersom mycket få elever deltog i det allra första provet ht 11 koncentreras rapporten på provet vt 12. Provet består av tre delprov: delprov A: muntlig framställning, delprov B: läsförståelse och delprov C: skriftlig framställning. Det är uppbyggt som en arbetsprocess utifrån ett tema, t.ex. Kärlek ht 11 och Relationer vt 12. Syftet med den modellen är att de uppgifter eleverna löser i provet ska ingå i ett större sammanhang. Temat är allmänt inriktat och valt i syfte att kunna intressera många elever.

Rapporten innehåller undersökningar som gjorts med hjälp av provgruppens insamling av elevlösningar för provet Relationer vt 12. Eftersom provet är nytt ingår också en del redogörelser för överväganden bakom provens uppläggning och innehåll. Statistiken är framtagen av provgruppens statistiker och baseras på 1500 elevlösningar. På grund av bortfall på enskilda statistikuppgifter anges antalet elever som ingår i varje specifik analys. I rapporten behandlas först enskilda delprov. Sist diskuteras betygsutfallet på provet i helhet samt inrapporterade provbetyg i förhållande till preliminära kursbetyg.

Lärarsynpunkter i provgruppens enkät

På provinstitutionens webbplats finns en utförlig redovisning av den lärarenkät som sammanställts efter provet vt 2012 (se www.natprov.uu.se/forskningochpublikationer). Denna enkät besvarades av 847 lärare varav 792 undervisar i svenska och 133 undervisar i svenska som andraspråk. I följande rapport hänvisas till utvalda delar av enkätens resultat. En majoritet av lärarna (77 %) anser att kursprovet som helhet var bra, och lärarna är nöjda med det stöd för bedömning som provet ger, framför allt för delprov A och C. Den kritik som framkommer i enkäten rör framför allt den arbetsbelastning som provet medför och vissa aspekter av delprov B.

Delprov A: muntlig framställning

I delprov A bearbetar klassen provtemat ur ett brett perspektiv. Den enskilda eleven håller ett ca 4 minuter långt informerande anförande inför en grupp. Eleven väljer själv ämne inom temats ram, och även källor till anförandet väljs av eleven. För de elever som läser svenska 1 är det obligatoriskt att vid anförandet använda ett presentationstekniskt hjälpmedel. Även elever som läser svenska som andraspråk 1 kan använda sig av presentationstekniska hjälpmedel även om det inte explicit efterfrågas i ämnesplanen för denna kurs. Delprovet genomförs före delprov B och C och ger eleven en första möjlighet att fördjupa sig i provtemat.

Såsom publik vid presentationerna av anföranden i klassen får eleven också möjlighet att uppfatta temats bredd.

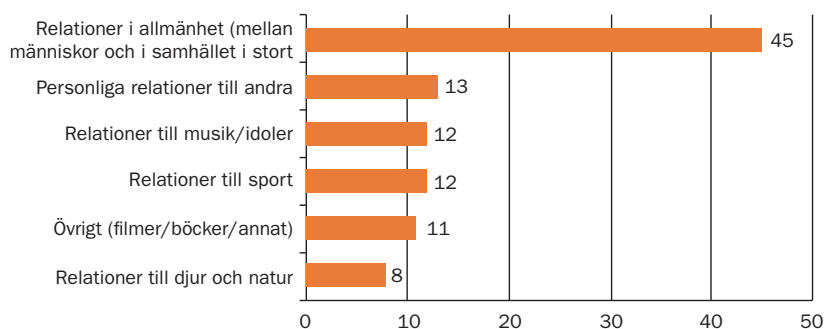
Vid utvecklingen av provuppgiften konstaterade provgruppen att ämnesplanerna för svenska och svenska som andraspråk gav utrymme för ett gemensamt prov men att användning av ett presentationstekniskt hjälpmedel inte utifrån ämnesplanen kunde vara obligatoriskt i svenska som andraspråk. Vidare konstaterades att bedömningsanvisningarna borde se olika ut i de båda svenskämnen, för att anknytningen till respektive ämnes kunskapskrav skulle tydliggöras. Uppgiften prövades ut på ett stort antal elever. En slutsats av utprövningen var att eleven borde uppmuntras explicit att inte bara redovisa rena fakta utan att också lägga till egna tankar om det redovisade. Vid rent informerande anföranden, utan elevens egna tankar, fanns risken att anförandet blev ointressant och att elevens kommunikation med publiken brast. En annan slutsats av utprövningen var att en taltid på 4 minuter var tillräckligt omfattande för uppgiften och elevernas mognad.

Hur har temat relationer fungerat för muntliga uppgifter? Vilka källor har eleverna använt i sina förberedelser och vilka presentationstekniska hjälpmedel har de utnyttjat för att föra fram sin information? Nedan redovisas en undersökning utifrån 100 elevformulär från provet vt 12 som skickats in till provgruppen.

Ämnesval delprov A

Elevernas ämnesval från 100 inskickade elevlösningar, varav 60 kvinnor och 40 män, har delats in i följande kategorier: relationer till filmer, böcker, annat, dvs. ”övrigt”, relationer till musik och idoler, relationer till sport, relationer i allmänhet (mellan människor samt i samhället i stort), relationer till djur och natur samt personliga relationer till andra. I figur 1 redovisas elevernas ämnesval enligt dessa kategorier.

Figur 1. Valda ämnen vid delprov A



Den största kategorin är ”relationer i allmänhet”. Hela 45 elever, varav 30 kvinnor och 15 män, höll anföranden som kan räknas till denna kategori. Dessa anföranden behandlade vitt skilda ämnen såsom vänskapsrelationer, relationen mellan Israel och Palestina, Kärlek över internet och datingsidor, relationer till homosexualitet, relationer i tv-serier etc. Kategorin ”personliga relationer till andra” samlar 13 anföranden, varav 12 anföranden av kvinnor och 1 av en man, och här har alla tagit upp någon aspekt av relationen till en familjemedlem eller en vän. (En elev höll ett anförande om två skilda ämnen under samma rubrik; relationen till fa-

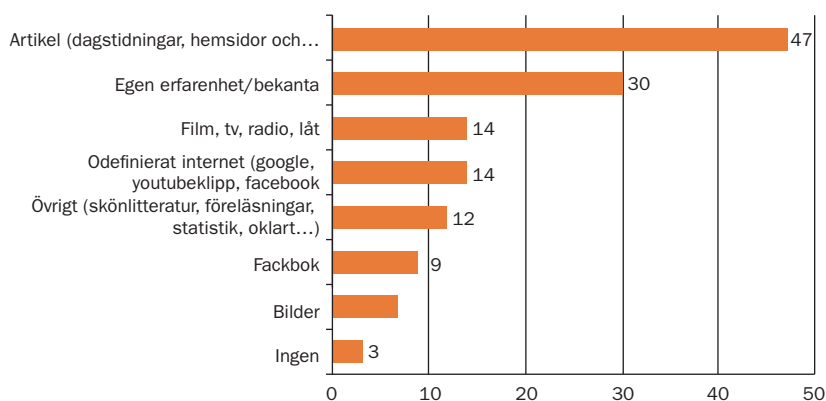
miljen samt en film som betytt mycket.) En grupp elever, 2 kvinnor och 10 män, valde relationer till träning eller en sport som ämne, t.ex. skidåkning, enduro, träning och självförtroende, dans och basket. Anföranden i kategorin ”relationer till musik/idoler” hölls av 4 kvinnor och 8 män. Dessa elever talade om personliga relationer till en favoritartist, men även om människans relation till musik och idoler i allmänhet. En grupp elevers ämnen var något spretigare och kategoriseras som ”övrigt (filmer/böcker/annat)”. Här finns ämnen såsom Romeo och Julia, relationen till svordomar, Twilight, Volvo 850, surdeg samt relationen till Xbox 360 (9 kvinnor, 2 män). Den minsta kategorin är ”relationer till djur och natur” och inom den handlade anförandena om exempelvis relationen till fjällen, mellan människan och vargen, hästar eller den egna katten (4 kvinnor, 4 män).

Provggruppen kan konstatera att temat Relationer gav eleverna uppslag till vitt skilda ämnen samt möjlighet att hålla anföranden kring såväl en personlig relation som relationer i allmänhet. Inte bara relationer mellan människor behandlades utan också relationer till djur, fritidsintressen, natur och kultur. Bland de elever som valt att tala om relationer till annat än människor finns en viss övervikt av män. I delprov A är det viktigt att temat är sådant att eleven kan hitta ett ämne att tala om som passar de egna intressena och kunskaperna, och det har uppenbarligen varit möjligt med temat Relationer.

Källor till anföranden i delprov A

I uppgiftsinstruktionen till delprov A uppmuntras eleven att använda sig av en eller flera källor inför sitt anförande. Syftet med källanvändning i denna uppgift är inte främst att kontrollera elevens förmåga till kritisk läsning, t.ex. förmågan att skilja mellan egna och andras tankar, vilket görs i delprov C. Därför lyfts inte källanvändningen fram i bedömningen. Källanvändningens funktion i delprov A är snarare att hjälpa eleven att få anförandet så intressant som möjligt. Provgruppens undersökning av 100 inskickade elevlösningar visar att de allra flesta elever använde en eller flera källor. Vilka källor eleverna använt sig av framgår av figur 2.

Figur 2. Källanvändning i delprov A.



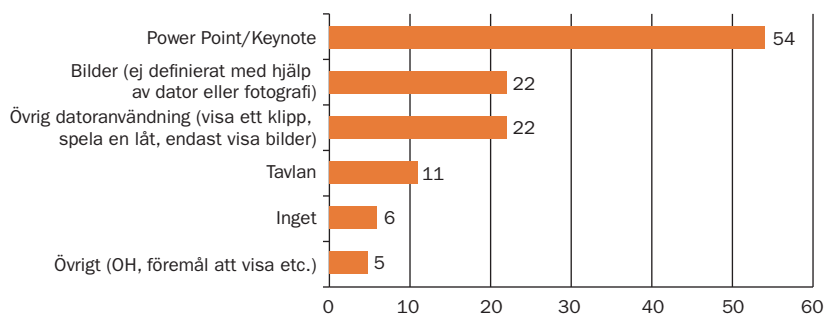
Artiklar från dagstidningar, hemsidor och Wikipedia visar sig vara den vanligaste källan för elevers anförande (47 elever). Därefter följer egna eller bekantas erfarenheter (30 elever), källor som film, tv, radio och musik (14 elever), källor från elektroniska medier utöver Wikipedia (14 elever) och källor från skönlitteratur,

föreläsningar och statistik (12 elever). En fackbok som källa har använts av 9 elever och 7 elever har använt sig av bilder som källmaterial. Endast 3 elever använde inte någon källa för sitt anförande. Den slutsats som kan dras är att eleverna oftast använt sig av kortare texter som källor. Att egna eller bekantas erfarenheter använts som källa av så många som 30 av 100 elever kan bero på temat. Kommande studier får visa om egna erfarenheter kommer att vara lika vanliga som källor vid andra teman.

Presentationstekniskt hjälpmedel delprov A

I figur 3 redovisas vilka hjälpmedel som använts enligt de 100 inskickade elevformulären. En fjärdedel av dessa elever använde två eller tre presentationstekniska hjälpmedel, vilket förklarar att summan övergår 100.

Figur 3. Valda presentationstekniska hjälpmedel.

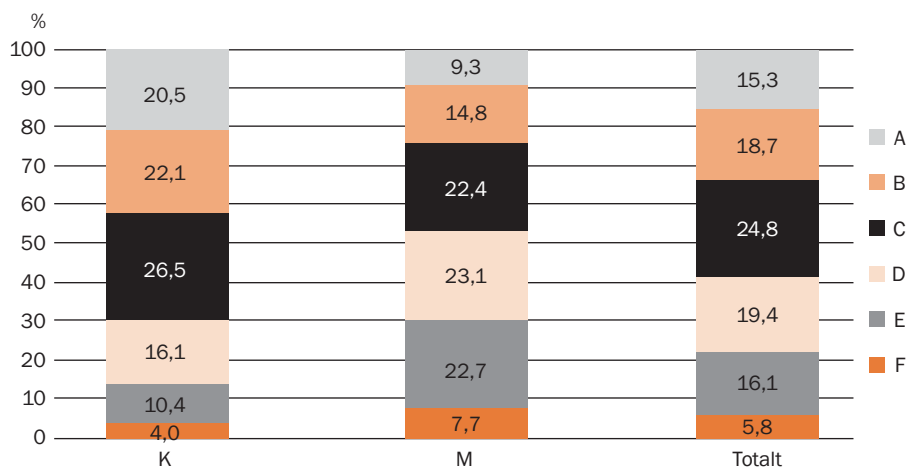


En klar majoritet (54 elever) valde att använda sig av presentationsprogram såsom Power Point eller Keynote. En ganska stor grupp, 22 elever, använde bilder och en lika stor grupp använde datorer för andra slags hjälpmedel som filmklipp eller musik. Datorn är uppenbarligen det viktigaste hjälpmedlet vid muntliga anföranden. Andra hjälpmedel som användes var tavlan och "övrigt". Kategorin "stödord/manus" som angivits av 6 elever kan inte räknas som presentationstekniskt hjälpmedel, även om det utgör ett viktigt hjälpmedel för talaren. Av de inskickade elevlösningarna var det 5 elever som läser svenska 1 som inte angav i elevformuläret att de skulle använda något presentationstekniskt hjälpmedel. Endast en av dessa elever fick delprovsbetyget F och det är därför möjligt att övriga använde ett presentationstekniskt hjälpmedel som inte redovisades skriftligt. Enligt bedömningsanvisningarna till delprovet i svenska 1 kan eleven inte få betyg E eller högre om inte något presentationstekniskt hjälpmedel används.

Betyg delprov A, vt 12

Figur 4 visar betygsfördelningen för delprov A (N=1 389).

Figur 4. Betygsfördelning delprov A, totalt och fördelat på kön.



Elevernas betyg i detta delprov ligger relativt högt. Hela 34 procent av eleverna fick betyg B (19 %) eller A (15 %). Det vanligaste betyget är C med 25 procent och på andra plats kommer D med 19 procent elever. Betyg F fick 6 procent av eleverna medan 16 procent fick betyget E. Kvinnor fick högre betyg än män, vilket också varit fallet i tidigare muntliga nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, kurs B. Drygt 40 procent av kvinnorna får betyg A eller B, medan bara sammanlagt 25 procent av männen får dessa höga betyg.

Delprov B: läsförståelse

Den läsning som prövas i delprov B ska vara relevant för det centrala innehållet i ämnesplanerna för de aktuella kurserna och den bedömning som görs ska grundas på kunskapskravens beskrivningar av elevens läsförmåga motsvarande olika betygssteg. Provggruppen har också studerat andra läsförståelseprov och kommit fram till att det internationella provet PISA (*Programme for International Student Assessment*) beskriver läsförmåga (*reading literacy*) på ett sätt som överensstämmer tämligen väl med aktuella ämnes- och kursplaner.

I PISA (2009) görs en utförlig beskrivning av vilken slags läsförmåga som prövas i det provet. Här ingår beskrivningar av de kognitiva processer som elever förväntas kunna utföra, såsom att hitta information och dra enkla slutsatser, tolka och integrera information samt att reflektera över och utvärdera innehåll och form i en eller flera texter. Eftersom dessa kognitiva processer också visat sig relevanta för den läsning som beskrivs i ämnes- och kursplanerna har de fått utgöra en grund i provets design. Likheter i begreppsapparat möjliggör vissa jämförelser mellan proven, t.ex. i fråga om skillnader mellan kvinnors och mäns prestationer eller i fråga om elevers uppvisade förmåga i olika läsprocesser. Det bör dock framhållas att PISA är ett betydligt mer omfattande prov än delprov B, vilket innebär att försiktighet måste iakttas vid jämförelser mellan proven. De uppgifter som ges i delprov B fördelar sig så att ungefär 25 procent inriktas på

processen att hitta information och dra enkla slutsatser, 50 procent på processen att tolka och integrera information och 25 procent på processen att reflektera över och utvärdera innehåll och form i texter.

Provet innehållet både flervalsuppgifter av olika slag och uppgifter som leder till elevkonstruerade svar, i vissa fall relativt omfattande. På så sätt kan eleverna visa förmåga att använda alla de processer som visats ovan. I syfte att säkerställa en likvärdig bedömning av provet har provgruppen undersökt möjligheten att enbart använda flervalsuppgifter, enligt modell i högskoleprovet. Ett sådant prov skulle bli lätthanterligt för bedömande lärare och leda till en säker bedömning. Analysen av kursplanen och kunskapskravens beskrivning av progressionen mellan betygen, särskilt progressionen mellan betyg C och A, har dock lett till slutsatsen att ett prov baserat på enbart flervalsuppgifter inte vore möjligt. Enbart flervalsuppgifter skulle inte visa elevernas förmåga till mer avancerad reflektion. Sådan förmåga är utmärkande för skillnaden mellan betyg C och A i kunskapskraven i båda svenskämnen. (Kunskapskraven i svenska som andraspråk 1 ger visst underlag för bedömning av läsförmåga på olika betygsnivåer utifrån flervalsfrågor men också här är reflektionsförmågan framlyft som bedömningsgrund i kunskapskraven.) Drygt hälften av uppgifterna i delprov B är flervalsuppgifter medan resten leder till elevproducerade svar.

Vissa uppgifter i delprov B, särskilt uppgifter som visar A-kvaliteter, prövar i princip samma sorts läsning och bearbetning av det lästa som krävs i delprov C. En fråga utifrån detta förhållande är om ett särskilt delprov i läsförståelse behövs. Kan inte delprov C fungera som både ett prov i skrivande och läsförståelse? Mot bakgrund av de negativa resultaten vid internationella mätningar av elevers läsförståelse finns det anledning att genom ett särskilt delprov lyfta fram läsningen. Dessutom har provgruppens tidigare analyser av hur lärare bedömer skrivprovet i svenska B (som också bygger på läsning) visat att bedömning av läsförmågan tenderar att flyttas ned i prioritet när en skrivuppgift bedöms utifrån ett flertal aspekter. En elev som uttrycker sig väl har där kunnat få ett högt betyg även om läsningen visar brister. En styrka i det nya kurs 1-provet är att elevens läsning bedöms i två delprov. Därmed får eleven fler tillfällen att visa sin läsförmåga och lärarens underlag för bedömning blir mer pålitligt.

Undersökning av bedömningsunderlagets användbarhet

Ett nationellt läsförståelseprov med inslag av längre, elevproducerade svar, måste innehålla anvisningar för bedömning som är välfungerande. I utvärderingsarbetet av det första kursprovet för svenska 1 och svenska som andraspråk 1 har en omdömning gjorts av ett urval elevlösningar. Fokus i denna omdömning har varit fyra uppgifter som i lärarenkäten har omtalats som svårbedömda, nämligen fråga 4, 7, 12 och 16. Omdömningen visar att samstämmigheten mellan lärarens bedömning och omdömningen visserligen är stor, men inte hundra procentig. Eftersom materialet för omdömningen är relativt litet ges inga statistiska uppgifter i den följande redovisningen.

Uppgift 4

Uppgift 4 som går att lösa på C- och A-nivå har visat sig relativt svår att bedöma vad gäller gränsen mellan 2 och 4 poäng. Uppgiften utgår från krönikan ”Inget

liv utan katten” av Hanna Hellquist. De lösningar som fått 2 poäng (C-nivå) av elevens lärare får i de flesta fall samma bedömning av provgruppen som av elevens lärare. Några få av dessa lösningar får dock 4 poäng av provgruppen. Av de lösningar som fått 4 poäng på frågan är det enligt provgruppens omdöming inte alltid uppenbart att alla dessa lösningar uppfyller kraven för 4 poäng. Lärarna som har i vissa fall tolkat anvisningarnas krav mer öppet än vad anvisningarna anger.

Uppgift 7

Uppgift 7 som går att lösa på E- och C-nivå bygger på texten ”Vänskapens filosofi” av Tobias Harding, där Harding diskuterar filosofen Epsteins syn på vänskap. Uppgiften är uppdelad i två delar, a) och b). För att nå C-nivån ska eleven ha en godtagbar lösning på både a) och b). Omdömingen visar att i vissa elevlösningar gör provgruppen en annan bedömning än läraren. Analyser av de svar som skiljer sig åt i bedömning visar att deluppgift a) ger en samstämmig bedömning och de flesta elever klarar också av denna fråga. Deluppgift b) är mer svårbedömd, antagligen beroende på att det i frågan samt i några av de accepterade svarsalternativen ingår en negation. Det uppstår oklarheter när bedömare har två negationer att ta ställning till. Tilläggas bör också att ett tryckfel i bedömningsunderlaget har komplicerat bedömningsarbetet ytterligare.

Uppgift 12 (bara provet i svenska 1)

Uppgift 12 går att lösa på E- och C-nivå. Eleven ska reflektera kring ett bildligt uttryck i en dikt. Uppgiften innehåller två delar, a) och b). Det finns viss osäkerhet i bedömning av såväl E-nivån som C-nivån när det gäller deluppgift a), där vissa bedömare har gjort en annorlunda bedömning än provgruppen. Skillnaderna i bedömning kan bero på osäkerhet ifråga om hur anvisningarna ska tolkas angående vad som ryms inom begreppet bildlig kontra bokstavlig tolkning.

Uppgift 16

Uppgift 16 går att lösa på E-, C-, och A-nivå och bygger på ett utdrag ur romanen Den siste vännen av Tahar Ben Jelloun. Provgruppens bedömning överensstämmer med lärarens i de flesta men inte samtliga fall. Provgruppens slutsats är att bedömningsanvisningarna eventuellt varit så omfattande att bedömare inte tagit till sig all information. Provgruppens syfte har varit att undvika subjektiva bedömningar från lärarnas sida, men detta syfte har inte uppnåtts helt och fullt.

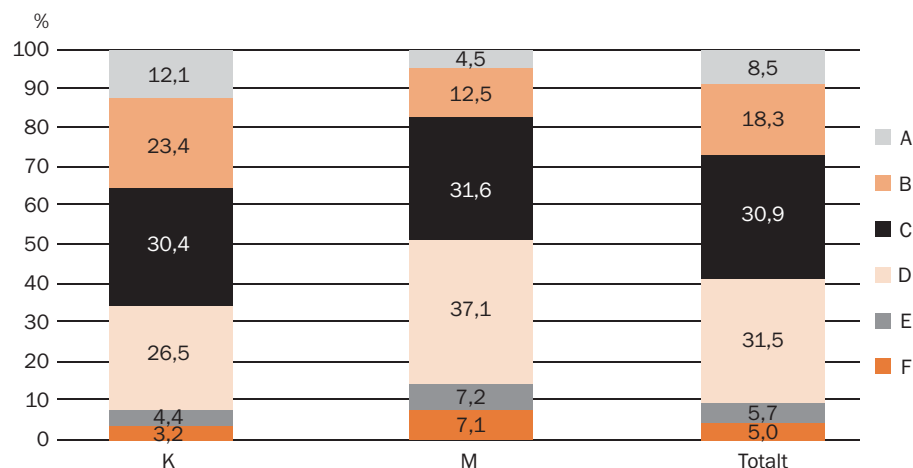
Slutsats

Resultatet av undersökningen visar att de uppgifter som i lärarenkäten rapporterats som svårbedömda delvis har bedömts olika av läraren och provgruppen. Olikskheterna i bedömning kan bero på att provtypen är helt ny för svenskkläre i gymnasiet. En annan förklaring kan vara att anvisningarna måste förtydligas. Slutsatsen inför kommande prov är att stor försiktighet bör iaktas vid användning av negationer. Bedömningsanvisningarna bör heller inte göras alltför omfattande eller för snäva.

Betyg delprov B, vt 12

Figur 5 visar betygsfördelningen i delprov B (N=1 467).

Figur 5. Betygsfördelning delprov B, totalt och fördelat på kön.



Nästan 90 procent av eleverna får betyget D eller högre på delprov B. Betyget D är också det vanligaste (31 %) och nästan lika många elever får betyget C. Ganska få elever får betyget F (5 %) eller E (6 %). En relativt stor andel (18 %) får B medan 8 procent får det högsta betyget A. Kvinnor får högre betyg än män även i delprov B. Medan det vanligaste betyget bland män är D, är C det vanligaste betyget bland kvinnor. En stor andel kvinnor får betygen A (12 %) eller B (23 %), vilket kan jämföras med betydligt mindre andelar bland männen – 12 procent får B och 4 procent får A. Den här tendensen beträffande kön finns också i internationella läsundersökningar som PISA (Skolverket 2009).

Delprov C: skriftlig framställning

Konstruktionsarbetet inför delprov C med utgångspunkt i ämnesplanerna ledde fram till slutsatserna att delprovet borde pröva diskursivt skrivande med viss tyngdpunkt på argumenterande text och att skrivandet borde bygga på läsning som eleven redovisar genom referat och citat. Ämnesplanerna ger grund för att pröva förmåga till anpassning av skrivandet till kommunikationssituationen och kursplanerna anger att kursen ska fokusera på skrivande av olika slags texter. Slutsatsen blev därför att skrivuppgifterna skulle innehålla beskrivningar av olika fiktiva situationer där mottagare, publiceringsställe, syfte och genre/texttyp anges.

Delprov C innehåller fyra uppgifter varav eleven ska välja en. För att den information om elevens förmåga som provet ger ska vara oberoende av vilken uppgift eleven valt har uppgifterna gjorts så likvärdiga som möjligt vad gäller svårighetsgrad. Varje uppgift bygger på användning av en text i provets texthäfte och instruktionen innehåller information om vilken text som är aktuell. Varje uppgift ställer samma kommunikativa krav, såsom anpassning till mottagare, publiceringsställe, syfte och genre/texttyp. Instruktionerna är uppbyggda av fasta inslag:

- inspirationsdel med presentation av ämne och källa till uppgiften
- beskrivning av skrivsituationen med explicit angivelse av textens syfte

- instruktion där genre/textsort och de språkliga aktiviteter som eleven måste utföra anges
- rubrik.

Genre och texttyp – skrivteori och ämnesplaner

Begreppen genre och texttyp är något som ofta diskuteras i skrivdidaktisk forskning liksom inom textforskning i stort. Inför konstruktionen av delprov C föll det sig därför naturligt att ta fram ett förhållningssätt till dessa begrepp som både stämmer med ämnes- och kursplaner och är grundlagt inom skrivdidaktisk forskning. Denna analys redovisas kort här. Analysen tar sin utgångspunkt i kursprovet svenska B och svenska som andraspråk B.

I skrivprovet i kurserna svenska B och svenska som andraspråk B har begreppet genre varit framlyft. Eleverna har kunnat välja mellan skrivuppgifter som leder till ett stort antal olika genrer, t.ex. debattinlägg, krönika, artikel och essä. Den genreanpassning av texten som eleven gjort har haft stor betydelse för helhetsbedömningen av texten. Inom skrivforskningen kallas det genrebegrepp som ligger bakom B-kursprovet ett nyretoriskt eller socialt genrebegrepp (Miller 1984). Skrivforskaren Per Holmberg (2008) förklarar att det nyretoriska genrebegreppet beskriver en social handling i återkommande retoriska situationer. Man kan också säga att genre enligt detta synsätt motsvaras av vad människor i en språkgemenskap gemensamt anser utmärker en viss textsort. Det nyretoriska genrebegreppet omfattar hela texter.

Inom det som ibland kallas genrepedagogik eller Sydneyskolan används begreppet genre på ett annat sätt. Genre enligt detta synsätt syftar på en stegvis uppbyggd, målinriktad aktivitet som ingår i ett socialt sammanhang, t.ex. berättande, beskrivande och argumenterande skrivande (se t.ex. Marin & Rose 2008). I tidigare forskning har motsvarande textkategorier ofta kallats olika texttyper (se t.ex. Hellspång & Ledin 1997). Holmberg (2006) föreslår att berättande, beskrivande och förklarande text benämns med termen textaktiviteter. Han visar också att många genrer som förekommer i nationella skrivprov, t.ex. debattinlägg, kan vara sammansatta av flera textaktiviteter. Ett debattinlägg är på en övergripande nivå en argumenterande text, eller ett ställningstagande, som Holmberg skriver, dvs. det innehåller en åsikt, skäl för åsikten och en slutkläm. Men enskilda delar i debattinlägget kan utgöras av andra textaktiviteter; t.ex. kan varje skäl i debattartikeln underbyggas av textaktiviteter som beskrivningar, berättelser eller förklaringar.

I ämnes- och kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk nämns inte begreppet genre. I centralt innehåll för svenska 1 anges i stället olika syften för skrivandet: ”texter för kommunikation, lärande och reflektion”. I kunskapskraven för svenska 1 anges ”argumenterande texter och andra typer av texter”. I centralt innehåll för svenska som andraspråk 1 anges också olika syften för skrivandet: ”texter för kommunikation och reflektion”. Dessutom preciseras det att eleven ska känna till ”[t]extuppbyggnad, textmönster och språkliga drag i framför allt berättande, beskrivande och argumenterande texter”. Kunskapskraven för svenska som andraspråk 1 anger att eleven i sitt skrivande ska kunna följa ”normerna för den valda texttypen”, samt för högre betyg kunna ”delvis” anpassa ”stilen till texttypen och läsaren”. Det är alltså snarare texttyper, dvs. något som

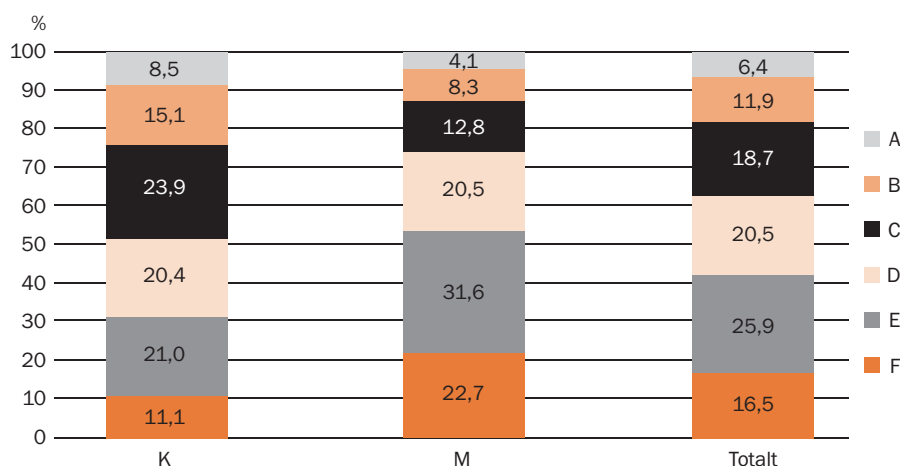
ligger nära Sydneyskolans genrebegrepp, som ligger bakom nuvarande ämnesplaner i svenska som andraspråk. I kunskapskraven i svenska är genrebegreppet inte lika framträdande.

Provgruppens slutsats är att Millers (1984) nyretoriska eller sociala genrebegrepp behövs i proven, även om det inte är helt tydligt i ämnes- och kursplaner. Skälen är att det lämpar sig för beskrivning av hela texter som kopplas till kommunikativa situationer. Vidare är det sociala genrebegreppet etablerat i en viktig del av provets mottagargrupp, dvs. hos svensklärarna. Däremot är det rimligt att i kurs 1 jämfört med kurs B minska på bredden av de genrer som eleverna ska behärska, liksom att tona ned kraven på genreanpassning i bedömning.

Betyg delprov C, vt 12

Betygsfördelningen i delprov C redovisas i figur 6 (N=1 427).

Figur 6. Betygsfördelning delprov C, totalt och fördelat på kön.



Delprov C är det delprov där flest elever bedömts med delprovsbetyget F och där E är det vanligaste delprovsbetyget. Ganska få elever får betyget A (6 %) eller B (12 %). Liksom i övriga delprov får kvinnor högre betyg än män. E är det vanligaste betyget bland män, men bland kvinnor är C det mest frekventa betyget. Att delprov C därmed framstår som det svåraste delprovet är rimligt med tanke på att detta delprov är mer komplext än övriga delprov; det prövar såväl läsning som skrivande och den bedömning som görs i delprovet motsvarar stora delar av ämnesplanernas kunskapskrav. Många av de elever som fått betyget F i delprov C har misslyckats med kravet att använda källor som en del i sitt resonemang och hänvisa till dessa genom referat och citat.

I tabell 1 redovisas elevernas resultat i delprov C uppdelat på högskoleförberedande och yrkesförberedande program och på kön. De fyra uppgifterna presenteras i tabellen efter följande kategorier: krönika, läsarinlägg, bidrag till temaarbete i skolan respektive debattinlägg.

Tabell 1. Delprov C. Val av skrivuppgift per program och kön samt betygsfördelningen per vald skrivuppgift. Andelar i procent.

Delprov C – Uppgift						
	Krönika	Läsar-inlägg	Bidrag	Debatt-inlägg	Totalt	N
Program						
Högskoleförberedande	42,1	23,3	16,2	18,4	100,0	907
Yrkesprogram	49,8	18,0	11,3	20,9	100,0	494
Övriga/Ej info	43,1	27,8	11,1	18,1	100,0	72
Totalt	44,7	21,7	14,3	19,2	100,0	1 473
Kön						
Kvinnor	48,9	24,7	14,3	12,1	100,0	784
Män	40,0	18,3	14,3	27,4	100,0	687
Totalt	44,7	21,8	14,3	19,2	100,0	1 471
Betyg						
A	6,1	9,4	8,3	2,6	6,5	92
B	12,0	14,3	11,7	9,4	11,9	170
C	17,9	26,1	17,0	14,2	18,8	268
D	20,7	19,9	18,4	22,1	20,4	291
E	27,2	17,3	26,2	33,0	26,0	370
F	16,3	13,0	18,4	18,7	16,4	233
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1 24 4

Tabell 1 visar att den uppgift som ledde till en krönika var den mest valda medan övriga uppgifter valdes av andelar på 14–22 procent. Ingen uppgift valdes av verkligt få elever. Tidigare analyser av skrivprovet i svenska B har visat att eleverna väljer uppgift snarare efter ämne än efter genre. Av sekretesskäl anges inte ämne i denna rapport. Den uppgift som var mest populär i provet Relationer, krönikan, innebar att eleven kunde skriva relativt fritt utifrån egna erfarenheter. Den uppgift som valdes av enbart 14 procent, bidraget till ett temaarbete i skolan, innebar att eleven skulle diskutera en etisk fråga.

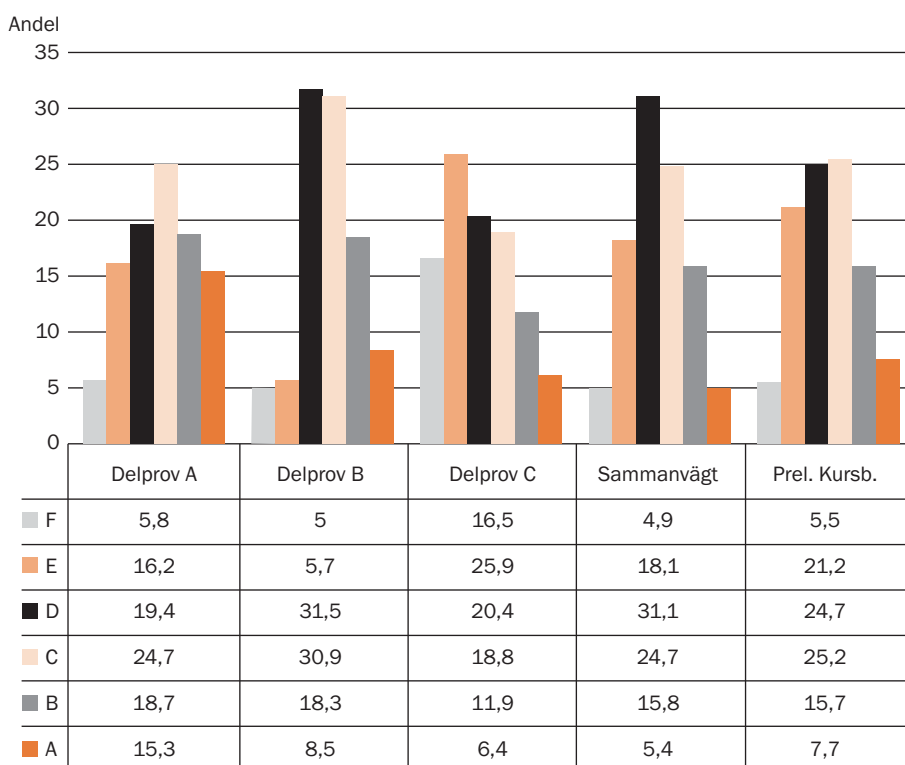
Skillnader i val av uppgift mellan olika typer av program är inte särskilt markanta, vilket framgår av Tabell 1. Krönika var något vanligare att skriva om bland eleverna på yrkesprogram än bland elever på högskoleförberedande program. För läsarinlägg och bidrag till temaarbete gäller det motsatta förhållandet och för debattinläggen är skillnaden i andelar mycket liten. Ser vi i stället till fördelningen bland kvinnor respektive män framträder något större skillnader utom för uppgiftstypen bidrag där andelen kvinnor är exakt lika stor som andelen män. Läsarinlägg är vanligare bland kvinnor än bland män (25 jämfört med 18 %), liksom krönika (49 jämfört med 40 %). Störst skillnad syns dock i valet att skriva debattinlägg som 27 procent av männen valt att skriva mot drygt 12 procent av kvinnorna. Sannolikt är det själva ämnet för debattinlägget som lockat fler män än kvinnor.

Dessa mer eller mindre tydliga skillnader i val av skrivuppgift med avseende på programtillhörighet och kön låter oss ana att skillnader i betygsutfall mellan uppgiftstyperna är att vänta. I tidigare studier har t.ex. gruppen män som helhet fått lägre betyg än gruppen kvinnor och män på yrkesförberedande program har fått lägre betyg än kvinnor på studieförberedande program. Mycket riktigt är betygen över lag något högre på läsarinläggen, som skrevs av fler kvinnor, och något lägre på debattinläggen, som skrevs av främst män.

Betygsutfall, provbetyg och kursbetyg

Betygsfördelningen vad gäller sammanvägt provbetyg och preliminärt kursbetyg redovisas i följande avsnitt. Figur 7 visar betygsfördelningen på samtliga delprov, hela provet (sammanvägt provbetyg) och det preliminära kursbetyget. I den population som här undersöks fick nästan 5 procent betyget F som sammanvägt provbetyg. Drygt 18 procent fick E, drygt 31 procent fick D, nästan 25 procent fick C, nästan 16 procent fick B och drygt 5 procent fick A. I delproven skiftar resultaten i förhållande till provbetyget.

Figur 7. Betygsfördelning på prov, delprov samt preliminära kursbetyg.



Vidare kan man i figuren se att betygsfördelningen på det sammanvägda provbetyget återspeglas i det preliminära kursbetyget (större andelar med betyg E och A och mindre andel med betyget D på kursbetyget i jämförelse med provbetyget). Sambandet mellan provbetyg och preliminärt kursbetyg kan också mätas med hjälp av Spearmans korrelationskoefficient som pekar på ett relativt starkt samband då koefficienten är 0,88. Det är vanskligt att uttala sig om vad sambandet beror på, men en tolkning är att resultatet på kursprovet tas i beaktande när kursbetyget sätts, i synnerhet i och med att en ny betygsskala är i implementeringsfasen. Fyra av fem lärare svarar i lärarenkäten att provbetyget i stor eller ganska stor utsträckning påverkar hur slutbetyget sätts. En alternativ tolkning är att sambandet indikerar att provet prövar de aspekter det avser att mäta och därigenom visar en stor samvarians med lärarens bedömning av elevens prestationer i förhållande till kursplanen.

Korrelationskoefficienten utgör dock bara en komponent av informationen om hur samstämmiga provbetygen och kursbetygen är. För en likvärdig bedöm-

ning krävs nämligen inte bara att rangordningen är densamma. Man eftersträvar också en stark korrespondens mellan provbetyg och kursbetyg. Om korrespondensen mellan provbetyg och kursbetyg är låg behöver detta inte nödvändigtvis betyda att provet mäter något helt annat än kursen i övrigt. Det är snarare en följd av att provet utgör endast en enskild mät punkt till skillnad från kursbetyget som utgörs av flera mätpunkter.

I tabell 2 nedan framgår förhållandet mellan prov- och preliminärt kursbetyg. Tabellen kan läsas från rad (provbetyget) respektive kolumn (preliminärt kursbetyg). Av tabellens övre del framgår att av dem som fick betyget A som sammanvägt provbetyg fick hela 81 procent A som preliminärt kursbetyg. För provbetyget B var motsvarande andel 67 procent, för provbetyget C 69 procent, för provbetyget D 60 procent och för provbetyget E 75 procent. Den lägsta överensstämmelsen hade de som fick provbetyget F – endast 50 procent av dem som fick F på provbetyget fick F som preliminärt kursbetyg och hela 42 procent fick ett E som slutbetyg.

Om man i stället läser tabell 2 kolumn för kolumn (det nedre partiet) kan man se provutfallet utifrån varje preliminärt kursbetyg. Av de som fick A som preliminärt kursbetyg fick 55 procent också A som provbetyg. 39 procent fick provbetyget B. Överensstämmelsen är något högre för kursbetygen B-E där mellan 65 75 procent fått ett provbetyg motsvarande det preliminära kursbetyget. Av de elever som fått F som preliminärt kursbetyg fick 56 procent F också som provbetyg.

Tabell 2. Förhållandet mellan sammanvägt provbetyg och preliminärt kursbetyg. Radprocent och kolumnprocent.

Preliminärt betyg svenska 1								
Sammanvägt provbetyg	A	B	C	D	E	F	Totalt	Totalt antal
A	81,4	15,7	1,4	1,4	0,0	0,0	100,0	70
B	19,8	66,8	12,4	1,0	0,0	0,0	100,0	202
C	1,3	16,4	69,4	11,7	0,6	0,6	100,0	317
D	0,8	2,0	21,1	60,3	14,5	1,3	100,0	393
E	0,0	0,0	0,9	16,5	75,3	7,4	100,0	231
F	0,0	0,0	1,6	6,5	41,9	50,0	100,0	62
Totalt	8,2	16,2	26,0	25,0	20,3	4,3	100,0	1 752

Preliminärt betyg svenska 1								
Sammanvägt provbetyg	A	B	C	D	E	F		
A	54,8	5,3	0,3	0,3	0,0	0,0	5,5	
B	38,5	65,5	7,5	0,6	0,0	0,0	15,8	
C	3,8	25,2	66,3	11,6	0,8	3,6	24,9	
D	2,9	3,9	25,0	74,3	22,0	9,1	30,8	
E	0,0	0,0	0,6	11,9	67,2	30,9	18,1	
F	0,0	0,0	0,3	1,3	10,0	56,4	4,9	
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Totalt antal	104	206	332	319	259	55	1 275	

I tabell 3 redovisas provbetyg jämfört med program och kön. Vid en grov jämförelse mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram kan stora skillnader identifieras. Elever som går på yrkesprogram får i större utsträckning ett F i sammanvägt provbetyg än elever på högskoleförberedande program (drygt 11 mot knappt 2 %). Generellt sett är betygsfördelningen för elever på yrkesprogram förskjuten mot de lägre betygen i förhållande till eleverna på högskoleförberedande

de program. Exempelvis hade var tredje yrkeselev ett E i sammanvägt betyg, att jämföra med var tionde bland de högskoleförberedande programmen. De största skillnaderna återfinns dock bland de två högsta betygen som är extremt sällsynta bland yrkes eleverna som i mindre än ett fall av hundra får ett A och i knappt ett fall av tjugofem får betyget B. Eleverna som går på högskoleförberedande program får i tre fall av tio betyget B och en av tretton får betyget A.

Går vi vidare och granskar betygsfördelningen bland kvinnor respektive män framgår att det finns klara skillnader. Andelen kvinnor som fick det sammanvägda provbetyget A är mer än dubbelt så stor som motsvarande andel bland männen (8 jämfört med 3 %). Motsvarande förhållande gäller även för det sammanvägda betyget B, som 22 procent av kvinnorna fick jämfört med 9 procent av männen. Det var även en större andel bland kvinnorna som fick det sammanvägda betyget C än bland männen (28 jämfört med 21 %). Andelarna som fick D i sammanvägt betyg var ungefär lika stora bland kvinnor och män. Bland de lägre betygen råder följaktligen omvända förhållanden mot de högre betygen. Andelen som fick betyget E är nästan tre gånger så stor bland männen som bland kvinnorna (28 jämfört med 10 procent) och dubbelt så stor för betyget F (7 jämfört med 3 procent). Sammantaget ser vi alltså att kvinnor får betydligt högre sammanvägt provbetyg än männen.

Tabell 3. Betygsfördelning på högskoleförberedande program och yrkesprogram samt bland kvinnor och män.

Sammanvägt provbetyg								
	A	B	C	D	E	F	Totalt	N
Program								
Högskoleförberedande	7,6	22,3	29,3	29,0	10,1	1,7	100,0	840
Yrkesprogram	0,9	3,9	16,3	34,8	33,0	11,1	100,0	460
Övriga/Ej info	9,8	15,7	25,5	31,4	15,7	2,0	100,0	51
Totalt	5,4	15,8	24,7	31,1	18,1	4,9	100,0	1 351
Kön								
Kvinnor	7,6	21,7	27,8	29,6	9,8	3,3	100,0	722
Män	2,9	8,9	21,0	32,8	27,7	6,7	100,0	628
Totalt	5,4	15,8	24,7	31,1	18,1	4,9	100,0	1 350

Sambandet mellan sammanvägt provbetyg och preliminärt kursbetyg är alltså relativt starkt, och starkast är sambandet för elever som fått A eller E i provbetyg. Många elever som får F i provbetyg får ändå E i preliminärt kursbetyg – detta även om provets sammanvägningsmodell innebär att eleven måste ha fått F på två av tre delprov för att få F i provbetyg.

Slutord

Årets resultatrapport innehåller både resultat av det första nationella provet i svenska 1 och svenska som andraspråk 1 och redogörelser för tankarna bakom proven. Provggruppen kan konstatera att det första nationella provet i dessa kurser har fungerat huvudsakligen väl, även om förbättringspotential finns. Vi vill framhålla att resultatet från detta första prov bör tolkas med försiktighet. De aktuella kurserna och själva provet är helt nya för lärarna, vilket kan innebära osäkerhet i

såväl undervisning som tolkning av ämnesplaner och bedömning. Det är också tänkbart att vissa förändringar av proven måste göras inom de närmaste åren och dessa kan påverka provets svårighetsgrad över tid. Sist vill vi tacka alla lärare som skickat in elevlösningar och provresultat till provgruppen och därmed gjort denna rapport möjlig!

Litteratur

Hellspong, Lennart & Ledin, Per, 1997: *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, Per, 2006: Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*, red. av Inger Lindberg & Karin Sandwall. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.

Holmberg, Per, 2008: Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: *Svenskans beskrivning 30*, red. av Cecilia Falk, Andreas Nor & Rune Palm. Stockholm: Stockholms universitet.

Martin, James R. & Rose, David, 2008: *Genre Relations. Mapping culture*. London & Oakville: Equinox.

Miller, Carolyn R., 1984: Genre as social action. I: *Quarterly Journal of Speech* 70. S. 151–167.

Skolverket 2009: Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Stockholm: Skolverket.

Kursprov i svenska B och svenska som andraspråk B

HARRIET UDDHAMMAR, INSTITUTIONEN FÖR NORDISKA SPRÅK/FUMS, UPPSALA UNIVERSITET

Under det gemensamma temat utveckling och förändring producerade institutionen för nordiska språk i Uppsala två nationella prov i svenska B och svenska som andraspråk B läsåret 2011/2012. Titeln på provet för ht 2011 är *Vilken resa! – om människors inre och yttre resor* och för vt 2012 *Dit vinden blåser – om trend, utveckling och förändring*. Sedan 2007 innehåller det nationella provet två delprov, ett muntligt och ett skriftligt. I delprov A, det muntliga provet, håller eleven ett kort anförande som delvis bygger på läsning av det medföljande texthäftet. Anförandet ska kompletteras med ett skrivet pm. Delprov B består av åtta olika skrivuppgifter. Eleven väljer en av dessa och producerar en sammanhängande och självbärande text utifrån instruktionen.

Denna rapport avser provet som gavs vt 2012. De statistiska elevresultat som presenteras nedan utgår inte som tidigare år ifrån insamlingar utförda för Skolverket av Statistiska Centralbyrån utan bygger i stället på de elevlösningar som skickats till provinstitutionen i Uppsala. Totalt ingår 1 277 elevlösningar i urvalet, men antalet som de olika tabellerna i denna rapport baseras på varierar något med bortfall. I diskussionen av resultaten används också ett par mindre studier av de elevlösningar som skickats till provgruppen och de synpunkter som framkommit i enkäten till lärarna. Enkäterna besvaras numera elektroniskt efter uttryckliga önsknings från lärarhåll. Totalt besvarade 474 lärare enkäten för provet vt 2012 vilket kan jämföras med 962 som inkom vt 2009 då enkäten för sista gången genomfördes i pappersform. Statistik och slutsatser i denna rapport måste därför beaktas med visst förbehåll. Den som vill få en utförlig redovisning av lärarenkäten hänvisas till provgruppens hemsida. http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/134/134052_okt2012lararenkat.pdf

Betygsfördelning

Betygsfördelningen i de två delproven redovisas i tabell 1.

Tabell 1. Betygsfördelning, kvinnor respektive män. Andelar i procent.

Betyg	IG	G	VG	MVG	Totalt	N
Delprov A – Muntligt						
Kvinnor	1,5	27,7	41,6	29,2	100,0	599
Män	8,4	44,5	33,8	13,3	100,0	557
Totalt	4,8	35,8	37,8	21,5	100,0	1 156
Delprov B – Skriftlig uppgift						
Kvinnor	14,4	39,2	33,3	13,2	100,0	646
Män	25,4	47,4	22,2	5,0	100,0	626
Totalt	19,8	43,2	27,8	9,1	100,0	1 272
Sammanvägt provbetyg						
Kvinnor	7,1	35,7	43,0	14,3	100,0	603
Män	15,4	51,1	28,4	5,2	100,0	560
Totalt	11,1	43,1	35,9	9,9	100,0	1 163

Tendenserna är desamma som tidigare år. De genomsnittliga betygen är något högre i det muntliga provet än i det skriftliga och kvinnor lyckas generellt sett bättre än män. Vad beträffar både den muntliga och skriftliga delen är det mer än dubbelt så många kvinnliga elever som fått det högsta betyget Mycket väl godkänt jämfört med antalet manliga elever. Det är också värt att notera att betyget Icke godkänt är vanligare än det högsta bland både kvinnliga och manliga elever när det gäller deras skrivna texter. Bland manliga elever är skillnaden särskilt stor. Lärarna får i sin enkät möjlighet att bedöma uppgifternas lämplighet, men i den sammanställningen finns inga kommentarer om att något kön skulle ha missgynnats. Ser man till det sammanvägda provbetyget uppvisar vårens prov samma spridning som tidigare år.

Delprov B

I rapporten för provet vt 2011 valde provgruppen att mer utförligt diskutera resultaten av delprov A.

http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationellaprov/2.110/2.1181/gymnasial_utbildning/kursprovns_resultatrapporter

I år koncentrerar vi oss i stället på delprov B vars skrivuppgifter redovisas i tabell 2.

Tabell 2. Uppgiftsförteckning och genrer.

Uppgift nr	Titel	Genre
1	Latoxar eller arbetsmyror?	debattinlägg
2	Utveckling pågår	krönika
3	Beundran för brott	artikel
4	Efter skolan	inlägg
5	Hälsotrend eller hälsohets?	debattartikel
6	Mot strömmen	essä
7	Att våga ta steget	krönika
8	Nya tider, nya värderingar?	inlägg

I delprov B väljer eleverna mellan åtta skrivuppgifter inom olika genrer. Skrivuppgifterna berör olika aspekter av temat för att möjliggöra för så många elever som möjligt att hitta en uppgift som intresserar och engagerar. I denna rapport medger det begränsade underlaget inte att elevernas val av skrivuppgift ställs i relation till gymnasieprogram, men i tabell 3 redovisas val uppgift per typ av program och kön.

Tabell 3. Val av skrivuppgift per typ av program och kön. Andelar i procent. (N=1 277).

Uppgift	1	2	3	4	5	6	7	8	Totalt	N
Program										
Studieförberedande	29,9	4,7	5,5	4,4	29,9	2,0	19,7	3,8	100,0	451
Yrkesförberedande	38,3	10,4	7,3	8,6	20,4	0,8	10,9	3,3	100,0	642
Övriga	36,7	7,8	8,9	6,7	20,0	1,1	13,3	5,6	100,0	90
Ej info	44,7	3,2	4,3	8,5	20,2	1,1	17,0	1,1	100,0	94
Kön										
Kvinnor	27,2	3,1	4,8	5,2	33,8	1,5	20,5	3,9	100,0	648
Män	44,5	12,4	8,4	8,7	13,4	1,0	8,6	3,0	100,0	629
Totalt	35,7	7,7	6,6	7,0	23,7	1,3	14,6	3,4	100,0	1 77 2

Den oftast valda skrivuppgiften är debattinlägget B1 (Latoxar eller arbetsmyror?) där eleven ska argumentera för eller emot ungdomars eventuellt förändrade arbetsmoral. Det är i provsammanhang tämligen ovanligt att en enskild uppgift väljs av fler än 25 procent av eleverna och här har vi alltså en uppgift som engagerat nästan 36 procent. Av kommentarerna i läromaterialet framkommer även att texterna till denna uppgift väcker starka känslor hos eleverna. Inspirationstexterna är en debattartikel av Bert Karlsson (Dagens ungdomar är lata och bortskämda!) och en artikel av Anna Bachmann (Norge lockar svenska ungdomar), men även andra texter i häftet är tänkbara.

Uppgift B1 är den klart mest uppskattade av elever på yrkesförberedande program. Bland elever på studieförberedande program är dock den andra argumenterande uppgiften, B5 (Hälsotrend eller hälsohets?), lika populär. I den ska eleven ta ställning till om dagens hälsomedvetenhet är en positiv trend eller en negativ hets. Detta resultat överensstämmer också mycket väl med de skattningar och kommentarer som lärarna gör i enkäten. I flera tidigare rapporter har provgruppen tyckt sig kunna dra slutsatsen att det inte är genren som avgör uppgifternas popularitet utan ämnet som behandlas. Årets resultat motsäger inte detta, men dessutom kan tilläggas att debatterande uppgifter ofta tillhör de mest valda. Det är heller inte förvånande att den uppgift som explicit kräver användning av skönlitterär text tillhör de mest sällan valda. I detta fall är det uppgift B6 (Mot strömmen) i vilken eleven ska diskutera hur protesthandlingar av olika slag skildras i litteratur och hur detta kan påverka läsaren. Uppgifter som kräver litterär analys har även i tidigare prov varit mindre populära bland eleverna.

När valet av uppgift ställs mot kön blir utfallet något annorlunda. Uppgift B1 (Latoxar eller arbetsmyror) är alltså den mest valda bland manliga elever men bland kvinnliga är uppgift B5 (Hälsotrend eller hälsohets?) den mest frekventa. En mer detaljerad jämförelse visar att uppgift B5 är ungefärligen lika populär bland kvinnliga elever på yrkesförberedande program som på studieförberedande. Bland manliga elever är skillnaden betydligt större. Uppgiften har inte tilltalat manliga elever på yrkesförberedande program. Provgruppens ambition är naturligtvis att alla uppgifter ska omfatta svenskämnets stoff och ligga inom elevernas intressesfär, men faktum kvarstår; de ämnen där eleverna känner sig personligen berörda och har egna erfarenheter är alltid de oftast valda och det finns skillnader mellan programval och kön.

Uppgift B1 har en lika framträdande ställning när val av uppgift undersöks i gruppen elever som läser kursen svenska som andraspråk B. De inskickade lös-

ningarna från denna kurs visar att nära hälften av eleverna har valt uppgift B1. I linje med det sammanlagda resultatet är det uppgift B5 som intar andraplatsen bland elever med svenska som andraspråk.

Det är dock intressant att notera att uppgifternas popularitet inte alltid står i paritet med betygsutfallet. I tabell 4 redovisas betygsutfall per skrivuppgift.

Tabell 4. Betygsutfall per skrivuppgift. Andelar i procent. (N=1 264).

Betyg	IG	G	VG	MVG	Totalt
Uppgift					
1	17,2	49,1	27,1	6,6	100,0
2	22,7	58,8	18,6	0,0	100,0
3	29,8	44,0	19,0	7,1	100,0
4	31,8	46,6	15,9	5,7	100,0
5	16,7	35,0	34,0	14,3	100,0
6	18,8	25,0	43,8	12,5	100,0
7	19,2	33,0	33,5	14,3	100,0
8	18,6	48,8	25,6	7,0	100,0

Tabell 4 visar att den populära uppgiften B1 inte är den som resulterat i flest lösningar med betyget *Mycket väl godkänt*. Det är däremot en uppgift där drygt 80 % av lösningarna fått *Godkänt* eller högre betyg. När det gäller lösningar med betyget *Icke godkänt* kan siffran 17 procent jämföras med den totala för det lägsta betyget på delprov B, 19,8 procent (Se tab.1). Uppgiftens resultat sammanfaller alltså i hög grad med totalfördelningen för delprov B. Trots detta kan man fundera över varför denna ovanligt populära uppgift inte har fått ännu fler elever att prestera godkända lösningar. En förklaring kan naturligtvis vara att uppgiften tilltalat mer skrivovana manliga elever på yrkesprogram, men i lärarenkäterna framkommer också en annan möjlig teori. Några lärare menar att frågan som ska behandlas i uppgiften är så aktuell för eleverna och i synnerhet Bert Karlssons artikel är så utmanande att flera elever oavsett programtillhörighet blivit så engagerade att de inte observerat vad instruktionen kräver. Provggruppen vill dock påpeka att instruktionen är tydlig och enkel och knappast ger utrymme för missförstånd.

De uppgifter som givit flest lösningar med betyget *Mycket väl godkänt* är tidigare nämnda B5 och uppgift B7 (Att våga ta steget). I den ska eleven diskutera vad som begränsar en människas möjligheter att styra över sitt liv och vad som krävs för att våga bryta mot omgivningens förväntningar. Här har eleven återigen möjlighet att använda sina egna erfarenheter även om diskussionen måste ta stöd i texter som presenteras i texthäftet.

Studier

Med utgångspunkt från vad som framkommit av kommentarer i lärarenkäten för provet vt 2012 har provgruppen genomfört två egna studier av inskickade elevlösningar.

Krönikan som genre i nationella prov

Den första berör uppgifterna B2 (Utveckling pågår) och ovan nämnda B7 (Att våga ta steget). Instruktionerna till bägge uppgifterna anger att eleverna ska skriva en krönika, men i uppgift B2 krävs ingen textanknytning eller djupare analys varför lösningarna kan nå som högst betyget *Väl godkänt* medan B7 kräver textanvändning och därför täcker hela betygsskalan. Genren krönika upplevs av en del lärare som svår och i enkäterna framkommer kritik mot dels att den används till den s.k. VG-uppgiften som ofta väljs av skrivovana elever, dels mot kravet på textanvändning eftersom det anses orealistiskt med tanke på genre. Provggruppen vill därför se hur lösningar till de två krönikeuppgifterna utformats och om textanvändningen spelat någon roll för genreträffen. Uppgift B2 är dessutom intressant att studera eftersom det är den enda uppgift där de manliga eleverna genomgående fått högre betyg än de kvinnliga.

Jämförelsen bygger på 20 slumpvis utvalda elevlösningar från vardera uppgiften. Hälften av lösningarna har av lärarna fått betyget *Godkänt* och hälften har fått *Väl godkänt*. Flertalet elevlösningar till uppgift B2 är skrivna av manliga elever och flertalet elevlösningar till B7 är skrivna av kvinnliga elever. Detta överensstämmer med den totala fördelningen.

Det första provgruppen kan konstatera att lösningar på godkänd nivå kräver viss redigering vad beträffar språk och disposition. Detta gäller för bägge uppgifterna och är inte anmärkningsvärt med tanke på vad bedömningsmatrisen kräver. Den språkliga korrektheten och stilistiska precisionen samt strukturen är bättre i lösningarna med det högre betyget. Skillnaden mellan uppgifterna ligger i innehållet. Enligt bägge instruktionerna har eleverna möjlighet att komplettera innehållet med personliga erfarenheter, men instruktionerna uppmanar inte direkt till detta. Däremot är ämnet för B7 möjligen mer inbjudande. Jämförelsen mellan lösningarna visar entydigt att lösningarna till uppgift B2 har ett betydligt mer sakligt innehåll än vad lösningarna till uppgift B7 har. Eleverna väljer en produkt och snarare redogör för än presenterar hur den utvecklats. I uppgiftens tredje led ska eleverna resonera kring en trolig utveckling av produkten och provkonstruktörernas tanke med det var att eleverna här skulle få utrymme att vara mer spekulerande för att lösningen skulle få den personliga ton som en krönika kräver. Resultatet visar dock att eleverna i undersökningen sällan utnyttjar den möjligheten och bedömningen av några godkända lösningar kan t.o.m. ifrågasättas eftersom instruktionens tredje uppmaning inte uppfyllts. Provggruppens slutsats blir dock att lösningarna kan accepteras som krönikor eftersom innehållet är beskrivande och i viss mån resonerande kring fenomen som bör vara välbekanta för en bred läsekrets. Elevernas stilistiska förmåga varierar och är för betyget *Väl godkänt* i några fall definitivt uppe på publicerbar nivå.

Lösningarna av uppgift B7 uppvisar delvis det motsatta förhållandet. Här tenderar innehållet i stället att bli så personligt att det går över i det privata. Lärare i bedömargruppen menar att det är positivt att elever kan ta upp känsliga ämnen och etiska dilemman, men det negativa är ändå att eleverna inte kan anpassa innehåll och ton efter de givna förutsättningarna – en lokaltidnings läsekrets. Instruktionen kräver källanvändning och lösningarna innehåller mer eller mindre lyckade källreferenser och källhänvisningar. Textanvändningen blir i flera fall snarast påklistrad eftersom eleverna först och främst vill berätta om sina egna erfarenheter.

Det ska också medges att då källhänvisningarna är helt fullständiga men något

osmidigt infogade störs läsningen och tankegången avbryts. Det är dock inte källanvändningen och hänvisningarna som gör att bedömarna finner lösningar av uppgift B7 mindre lyckade som krönikor utan just det faktum att eleverna inte förmår moderera innehållet så att det får allmängiltig karaktär. Det bör i sammanhanget påpekas att instruktionen inte uppmanar eleverna att använda egna erfarenheter.

Trots att någon jämförelse av lösningar med betyget Mycket väl godkänt inte kan göras har provgruppen ändå studerat 10 lösningar av uppgift B7 för att se om tendenserna är de samma genom hela betygsskalan. Den första iakttagelsen av provgruppen gör är att kvaliteten på de utvalda lösningarna är mycket ojämn både vad beträffar innehåll och språk vilket då kan sammanfattas i begreppet genrerträff. Det är alldeles uppenbart att tendensen med det jag-relaterade innehållet dominerar även i lösningar med det högsta betyget. Den andra iakttagelsen är dock att eleverna i diskussionsavsnitten finner relevanta kopplingar till källtexten. Antalet textreferenser varierar men är i regel en till två och då är de två vanligaste texterna de som provkonstruktörerna ursprungligen avsett, ”Hysén: Därför kommer jag ut” av Jens Brandberg och ”Hon siktar mot det omöjliga” av Karin Thunberg. I samband med detta är det dock värt att uppmärksamma de lösningar som provgruppen finner allra bäst. De lösningar som verkligen lyser som stjärnor i mörkret har det gemensamma att eleverna där använder ända upp till fyra olika textreferenser ur häftet. Förutom de förväntade texterna använder dessa elever mer oväntade texter på ett elegant sätt och med högst relevanta kopplingar mellan källtext och resonemang. Den mest framträdande skillnaden är dock att i dessa få men riktigt lyckade lösningar utgår eleven från textreferensen och utvecklar sin diskussion från det fenomen som behandlas där. Innehållet är allmängiltigt, fokuserat på instruktionens frågeställning och det har en personlig prägel. Dessutom har lösningarna den stilistiska säkerhet som en krönika bör ha.

Provgruppens slutsats blir att krönika som genre går att använda i provsammanhang, men den kräver en genomtänkt instruktion för att eleverna inte ska vilseledas. Det är inte frågan om huruvida källanvändning ska ingå eller inte som avgör i hur grad eleverna lyckas träffa genren. Ämnet för krönikan måste väljas med stor omsorg. Det är sannolikt viktigare än att någon av de tre uppmaningarna i instruktionen medger personliga erfarenheter. Provgruppen och förmodligen större delen av Sveriges lärarkår vet att för de flesta elever är det lockande att få skriva om personligt angelägna saker. Det är troligen såsom det framkommit i tidigare rapporter och i den senaste lärarenkäten; när ett ämne ”bränner till” hos eleverna blir uppmärksamheten på instruktionen lidande.

Källanvändning

Skrivuppgifternas krav på källanvändning och hänvisningar orsakar varje år ett flertal frågor och kommentarer till provgruppen och därför har vi inför denna rapport valt att studera två uppgifter med särskilt fokus på hur källanvändningen påverkar kvaliteten i lösningarna. Vi kommer inte att diskutera frågan om hur hänvisningarna är utformade. Studien omfattar den mest valda uppgiften B1 (Laxoxar eller arbetsmyror?) och den minst valda B6 (Mot strömmen). Denna uppgift har trots sin låga frekvenssiffra renderat förhållandevis många lösningar med betyget Mycket väl godkänt (Se tab 4). Också denna studie baseras på slumpvis utvalda elevlösningar (36 st) hämtade ur det insamlade materialet.

Till uppgift B1 är de nämnda artiklarna av Karlsson och Bachmann lämpliga,

men också andra texter i häftet har anknytning till yrkesliv och till ungdomars livsstil. De skönlitterära texter som erbjuds i häftet är ett utdrag ur *Boktjuven* av Markus Zusak och ett ur *Kärleken*, kriget av Assia Djebar. Studien baseras på lika många lösningar på alla fyra betygsstegen *Icke godkänt* till *Mycket väl godkänt* med undantag för uppgift B6 där inte lika många lösningar med det högsta betyget finns att tillgå.

En genomläsning av uppgift B1:s lösningar med betyget *Icke godkänt* visar att antalet referenser eller citat ur andra texter är få, kortfattade eller otydliga. Eleverna har med all sannolikhet inspirerats av främst Karlssons text, men de formulerar sig inte alltid så tydligt att det framgår vems åsikter som framförs. Den textanvändning som finns inskränker sig i de flesta fall till någon enstaka rad eller ett direkt citat. Textanvändningen är snarare påhängd än infogad i texten.

De undersökta lösningarna med betyget *Godkänt* innehåller generellt längre referat än vad de icke godkända lösningarna gör. Referaten i de godkända elevtexterna innefattar i viss mån större textavsnitt då de försöker sammanfatta vissa delar ur källan. En anmärkningsvärd detalj som uppenbarar sig vid läsningen är att de godkända lösningarna är mer ensidiga än de utvalda icke godkända såtillvida att eleverna bara hämtar sina referenser ifrån en enda källa (Karlssons artikel). Några elever försöker även att kort sammanfatta resonemang som återfinns i andra artiklar, men oftast blir dessa sammanfattningar tunna och ofullständiga. Den avgörande skillnaden mellan de icke godkända och de godkända lösningarna är att de sistnämnda eleverna är bättre på att bemöta de referat och citat de lyfter in i sina texter. Textanvändningen berikar på så sätt innehållet i viss mån.

Efter en översikt av lösningarna med betyget *Väl godkänt* kan provgruppen konstatera att dessa texter till större del än de två tidigare grupperna bygger på egna resonemang och erfarenheter. Referaten och citaten består visserligen till största delen av kortare textutdrag motsvarande längden hos textutdragen i de godkända lösningarna, men de underbygger och fördjupar elevens argumentation. Detta får bland annat till följd att textreferenserna inte upplevs som lika malplacerade. En påfallande skillnad mellan elevtexterna på godkänd nivå och på väl godkänd nivå är att de senare hänvisar till flera olika textkällor. Eleverna visar många gånger förmågan att ställa två olika texters resonemang emot varandra vilket ger analyser ett större djup. Dock ska det tilläggas att även dessa elever ibland för resonemang som ligger oerhört nära Karlssons och Bachmanns texter. I vissa fall överensstämmer det nästan exakt, men eleverna redovisar det inte. Influenserna ifrån texthäftets texter är således stor och, för att uttrycka det milt, ”outtalade inspirationer” kan skönjas. Samma mönster diskuteras i en rapport om källanvändning (Östlund-Stjärnegårdh, 2006). Där används begreppet ”stöld” om omarbetade citat och referat.

När det gäller de utvalda lösningarna med betyget *Mycket väl godkänt* kan provgruppen konstatera att dessa innehåller fler referenser och citat ifrån andra texter än de lägre betygsstegen. Jämfört med lösningarna på väl godkänd nivå är det en markant ökning av referensbruket. Eleverna visar upp en stor skicklighet i att lyfta fram resonemang i en text (oftast Karlssons artikel) och sedan bemöta den med citat och/eller fakta ifrån en annan (Bachmanns artikel). Några elever infogar även andra källor, både från texthäftet och från aktuell debatt, vilket ytterligare breddar och fördjupar lösningarna. Jämfört med den förra gruppen innehåller lösningarna med det högsta betyget fler uttalade textreferenser och elevernas egna resonemang kan tydligare skiljas ifrån de influerande texternas.

Instruktionen till uppgift B6 är formulerad så att källanvändningen är en för-

utsättning för det följande innehållet. Trots detta faller de lösningar som fått betyget Icke godkänd på att de inte fullt ut uppfyllt detta och alltså inte behandlar två verk varav ett skönlitterärt. Lösningarna med betyget *Godkänt* uppfyller däremot uppgiftens krav på att behandla minst två verk. Ett gemensamt drag hos dem är att majoriteten av texterna innehåller referat av en romans eller films handling på flera sidor, vilket gör att essäns poäng faller i skymundan i den stora textmassan. Det bör i sammanhanget påpekas att eleverna i denna uppgift alltså kan presentera ett verk som de själva känner till. Eleverna använder trots detta inte i någon högre grad referenserna som utgångspunkt för resonemangen. Även elever som skrivit lösningar på *väl godkänd* nivå har en tendens att något långdraget referera romanens eller filmens handling. I vissa fall kan beskrivningen bli komplicerad och svår att hänga med i. Dock kan flera elever genom kärncitat t.ex. ur romanen *Boktjuven* förtydliga sitt budskap, vilket eleverna på godkänd nivån inte gör. En genomläsning av lösningar med betyget *Väl godkänt* visar alltså att eleverna på denna nivå är bättre på att framhäva sina poänger. Flera av lösningarna låter läsaren tydligt förstå att de refererade verken kan sammanlänkas utifrån en specifik problematik eller gemensamt tema. Den största skillnaden mellan lösningarna på den högre nivån och den lägre ligger således i att eleverna vars lösningar får *Väl Godkänt* är bättre på att binda samman sina resonemang och analyser av verken. Detta har sannolikt bidragit till att de tilldelats ett högre betyg än *Godkänt*.

Även hos lösningarna med betyget *Mycket väl godkänt* kan återberättandet av en romans handling bli lång. Det som gör att dessa texter når det högsta betyget är i stället att eleverna väver in dessa sammandrag med förklarande resonemang och fördjupade analyser. Inte många, men några elever uppvisar en god förmåga att lyfta de behandlade verkens problematik och applicera den på en omvärlds- och samtidsanalys. Därtill finns oftast en genomtänkt struktur, t.ex. ställs de behandlade verken emot varandra för att därigenom belysa likheter och skillnader, samt en mer utpräglad stilistisk ambition.

Sammanfattningsvis konstaterar provgruppen att de undersökta lösningarna för uppgift B1 och B6 som erhållit betyget *Mycket väl godkänt* vanligen innehåller många textreferenser. När det gäller betyget *Väl godkänt* skiljer det sig markant åt vad gällande källanvändningen mellan de båda uppgifternas elevtexter eftersom B1-lösningarna har få textreferenser medan B6-lösningarna har fler referenser till olika filmiska och skönlitterära verk. Det går således att se ett tydligare samband mellan antalet hänvisningar till källor och ett högre betyg inom uppgift B1. Den avgörande skillnaden mellan betyget *Godkänt* och de högre betygen är dock inte antalet källor utan hur de används. Lösningar på med betyget *Väl godkänt* innehåller mer av eget resonerande och B1-lösningarna visar att antalet texthänvisningar då är av mindre betydelse. Texterna hjälper förhoppningsvis eleven dels att fokusera på relevanta aspekter av det aktuella ämnet, dels att strukturera sin argumentation, diskussion eller sitt resonemang. I lösningar med betyget *Mycket väl godkänt* kan antalet texthänvisningar vara flera, men det utmärkande är att eleverna kan behandla dessa på ett lämpligt sätt. Det kan t.ex. vara att ställa två texter emot varandra för att sedan genom eget resonerande motbevisa eller underbygga en källas resonemang. Eleverna på denna nivå är duktiga på att använda textkällorna för att komplettera sina egna resonemang. Provggruppen kan konstatera att ju högre betyg lösningen får desto tydligare är det att eleven kan använda källorna för att förtydliga, exemplifiera och underbygga. I de undersökta uppgifterna har kravet på textanvändning sannolikt inneburit att innehållet berikats.

Att läsning och användning av stimulanstexter har betydelse för den egenproducerade texten visas också i en undersökning gjord av Eva Östlund-Stjärnegårdh 2012. Hon har jämfört textanvändningen i ett antal lösningar från äldre prov och hon konstaterar: ”Texter med höga betyg använder fler källor än de med lägre betyg. Skickliga elever kan hålla fler bollar i luften samtidigt, och de kan ofta jämföra lästa texter med varandra”.

Sammanfattning

Den sammantagna bilden av kursprovet i svenska B och svenska som andraspråk B är att resultatet i hög grad liknar tidigare års. Eleverna presterar bättre i det muntliga delprovet än i det skriftliga och kvinnliga elever får oftare betygen *Väl godkänt* och *Mycket väl godkänt* än sina manliga klasskamrater. Det enda som egentligen skiljer vårens prov från höstens och de senaste årens är att en särskild uppgift valts av fler än en tredjedel av samtliga elever.

Provgruppen vill som avslutning tacka de engagerade lärare som bidragit med konstruktiva kommentarer och relevanta frågor i lärarenkäten. Vi vill också fortsatt uppmana lärarkåren att besvara enkäten. Även om provet för svenska B och svenska som andraspråk B bara ges t.o.m. vt 2013 går arbetet vidare med att konstruera de nationella proven och då är alla synpunkter värdefulla.

Litteratur

Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2006: Att förmedla egna och andras tankar. Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift. (=FUMS Rapport nr 219).

Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2012: Att läsa och sedan skriva. I: Skriv! Les! 1 Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy. Red. av Synnöve Matre & Atle Skaftun. Trondheim.