



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Nationellt prov – betygsstödjande eller betygsavgörande?

En studie av några gymnasielärares uppfattning om det nationella
provets betydelse för slutbetyget i Engelska A.

Gösta Ericson
Alula Kassa

”LAU660”

Handledare: Lena Börjesson

Examinator: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT06-2611-234

Abstract

Examinationsnivå: C - uppsats (10 poäng)

Titel: Nationellt prov – betygsstödjande eller betygsavgörande?

En studie av några gymnasielärares uppfattning om det nationella provets betydelse för slutbetyget i Engelska A.

Författare: Gösta Ericson / Alula Kassa

Termin och år: VT 2006

Institution: Institution för Pedagogik och Didaktik

Handledare: Lena Börjesson

Rapportnummer: HT06-2611-234

Nyckelord: Bedömning, språksyn, språklig korrekthet, kommunikation, funktionalitet, likvärdighet

Utgångspunkten för denna uppsats var förhållningssättet bland lärare till hur man värderar det nationella provet i Engelska A och i vilken utsträckning provet påverkar den slutliga bedömningen. Målsättningen i studien var att undersöka vilka faktorer som påverkade enskilda lärarnas slutliga bedömning. Syftet för vår uppsats var att undersöka om, och i så fall varför olika lärare på studieförberedande program värderar resultat på nationella prov olika i förhållande till slutbetyget. Våra frågeställningar var:

- 1. Vilken roll anser några olika lärare att det nationella provet i Engelska A har för slutbetyget?*
- 2. Värderar dessa lärare provets betydelse olika? I så fall varför?*

För att besvara dessa frågeställningar använde vi en kombination av två kvalitativa metoder: textanalys av de rådande styrdokumenterna med kommentarmaterial och lärarintervjuer. Vårt tillvägagångssätt var att intervjua fem respondenter och därefter analysera deras svar med utgångspunkt från våra frågeställningar.

Resultatet visade att majoriteten av respondenterna ser provet som ett viktigt stöd i bedömningen om än inte helt betygsavgörande. I fråga om värderingen av provets betydelse vidmakthåller samtliga att nationella provet är ett prov bland alla andra, dock visade det sig, utifrån lärarnas utsagor, att deras syn på vissa aspekter av provet leder till att provresultatet kan värderas olika i förhållande till slutbetyget. Därtill framfördes det viss om än ringa kritik samt önskemål beträffande provets utformning och innehåll.

Förord

Som utgångspunkt för denna uppsats hade vi Nationella provets betydelse för slutbetyget. Vårt fokus har varit lärarnas perspektiv och hur de ser på detta samband.

Uppsatsen är en produkt av gemensamma ansträngningar även om vi hade huvudansvar för olika delar av arbetet. Gösta har haft huvudansvaret för transkribering av intervjuerna. I teoriavsnittet är han ansvarig för betygskapitlet och metodavsnittet. Alula har arbetat med historisk bakgrund och olika inlärningsstilar i teoridelen och dess inverkan på Nationella provets konstruktion. Resultatredovisningen och diskussionsdelen är den del med vilken vi samarbetat mest.

Slutligen vill vi framföra ett stort tack till alla som har ställt upp som respondenter. Detta arbete hade inte varit möjligt utan deras medverkan.

Göteborg, hösten 2006,
Gösta Ericson
Alula Kassa

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 SYFTE.....	1
2. BAKGRUND OCH TEORI	2
2.1 GYMNASIESKOLAN	2
2.2 GRAMMATIK- OCH ÖVERSÄTTNINGSMETODEN.....	2
2.3 DIREKTMETODEN	3
2.4 DEN AUDIOLINGVALA METODEN.....	3
2.5 KOMMUNIKATION OCH FUNKTIONALITET	4
2.6 MÄNNISKOSYN.....	5
2.7 BETYG- EN HISTORISK ÖVERBLICK.....	5
2.8 RELATION SLUTBETYG - PROVBETYG.....	7
2.9 CENTRALA BEGREPP OCH PROVTRADITIONER	8
2.9.1 <i>Det nationella provet i Engelska A</i>	8
3. METOD	11
3.1 GENOMFÖRANDE	11
3.2 URVALSGRUPP	12
3.3 VÅRA FRÅGOR	12
3.4 FORSKNINGSETIK	13
4. RESULTATREDOVISNING	14
4.1 INTERVJUFRÅGORNA.....	14
4.2 JÄMFÖRELSE MELLAN LÄRARE B OCH E	20
5. DISKUSSION	23
5.1 OLIKA UNDERVISNINGSTRADITIONER OCH NATIONELLA PROV.....	23
5.2 BEDÖMNINGSKRITERIER	24
5.3 BETYG.....	25
6. SAMMANFATTNING OCH FÖRSLAG TILL VIDARE STUDIER	28
LITTERATURFÖRTECKNING	29
BILAGA 1	31
BILAGA 2	32

1. Inledning

De slutbetyg som elever lämnar gymnasieskolan med har ett avgörande inflyttande på deras möjligheter i livet – vilka utbildnings- och karriärvägar som öppnas för den enskilde eleven och viken hans/hennes utgångsläge blir i konkurrens med andra om utbildningsplatser eller anställningar som är attraktiva.

Så står det inledningsvis i Skolverkets rapport *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning?* (Skolverket, 2005b, s.9). Under utbildningen, på det korta lärarprogrammet, har ämnet betyg och betygsättning profilerats på ett eller annat sätt i varje kurs. Vi har diskuterat nationella prov på seminarier, har lyssnat på experter från olika vetenskapsområden och lärare på fältet. Alla var överens om att betygsättning är en av lärarens svåraste uppgifter. Detta tillsammans med våra VFU erfarenheter och även erfarenheter från den egna skolgången låg till grund för vårt val av ämne.

Det finns en stor mängd utgångspunkter och aspekter man kan studera beträffande nationella prov. Eftersom vårt arbete är begränsat till examensarbetet på det Korta lärarprogrammet har vi valt att fokusera på nationella prov för Engelska A. Engelska A en del i ämnet engelska som tillsammans med svenska och matematik ingår i blocket kärnämnen (obligatoriska ämnen). Det nationella provet i engelskan är ett prov som genomförs i slutet av kursen och i sin utformning reflekterar den moderna synen på språkundervisning med fokus på utveckling av de receptiva, produktiva, interaktiva färdigheterna hos den enskilda eleven. ”De nationella proven och ämnesproven liksom bedömningsmaterialet fokuserar elevens kommunikativa förmåga i vid mening, alltså att läsa och förstå, lyssna och förstå och att skriva och samtala” (Tornberg, 2005, s.155). A- kursens prov är obligatoriskt och ska användas som stöd för lärarens betygsättning på samtliga studieprogram i enighet med likvärdighetsprincipen som baseras på skolans målsättning att både studie och yrkes- förberedande inriktningar ska bedömas på ett likvärdigt sätt. Detta framhävs i Gymnasieföreordningen (Utbildningsdepartementet, 1992).

Inför betygsättningen i kärnämnen svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik skall lärarna använda sig av nationellt fastställda prov. Nationellt fastställda prov skall också användas i den avslutande gemensamma karaktärsämneskursen i engelska och matematik. Även i övrigt bör lärarna använda nationellt fastställda prov som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet. Proven fastställs av Statens skolverk som också meddelar närmare föreskrifter om dem. (1992:394)

Här betonas tydligt att lärarna måste använda sig av nationellt fastställda riktlinjer för nationella prov.

1.1 Syfte

Syftet för vår uppsats är att undersöka om, och i så fall varför olika lärare på studieförberedande program värderar resultat på nationella prov olika. Frågeställningen tar avstamp i provets konstruktion som i sin tur grundar sig på den moderna språksynen som föranleds av aktuella styrdokument. Vi söker svar på frågan hur några olika lärare värderar det nationella provets betydelse för slutbetyget. Frågeställningar:

- Vilken roll anser några olika lärare att resultatet på det nationella provet i Engelska A har för slutbetyget?
- Värderar dessa lärare provet olika? I så fall varför?

2. Bakgrund och teori

I denna del kommer vi att ta upp hur gymnasieskolan i dagens Sverige är uppbyggd och även ge en kort tillbakablick på hur det var alldeles innan aktuella målrelaterade betyg såg dagens ljus. Vi kommer även ge en kort historisk beskrivning av olika undervisningsmetoder som använts under 1900-talet och deras förankring i forskning samt deras eventuella betydelse för de svenska kursplanerna.

2.1 Gymnasieskolan

Gymnasieskolan i Sverige delar in sig i två huvudinriktningar som omfattar de studieförberedande och de yrkesförberedande programmen. Innan 1990-talet läste eleverna på linjer, exempelvis på den sociala eller tekniska linjen. I och med införandet av en ny läroplan 1994 (Lpo & Lpf 94, Utbildningsdepartementet, 1994) omvandlades linjerna nu till program som löpte på tre år. Dessa program (17 stycken) har inriktningar som tillkommer under andra läsåret. På exempelvis samhällsprogrammet kan man välja mellan samhäll/samhäll, samhäll/humanistisk eller samhäll/ekonomisk. Vad som dock är gemensamt för de samtliga inriktningarna är de s.k. kärnämnen, såsom svenska, engelska, matematik m.fl. På de yrkesförberedande behöver man bara läsa engelska A medan man på de studieförberedande programmen (det estetiska, det naturvetenskapliga, det samhällsvetenskapliga och det tekniska programmet) måste läsa A och B-kurs. Det finns även möjlighet att läsa engelska C som tillval. Nationella provet i engelska A är dock det samma för samtliga inriktningar.

2.2 Grammatik- och översättningsmetoden

Alltsedan 1700-talets slut och fram till slutet på 1950-talet ansågs det att översättningsprov och muntliga tester var de bästa kriterierna för språkkunskapsmätning (Lindblad, 1990, s. 279). Undervisningen bedrevs på modersmålet, språkreglerna i målspråket kontrasterades mot det egna språket och översättning från modersmålet till målspråket praktiserades som inlärningsmetod. Metoden kallades således för *deduktion* (Tornberg, 2005, s. 27). Språklig korrekthet som definierades utifrån den preskriptiva snarare än deskriptiva grammatiken stod i centrum. Grammatisk analys skulle leda till bättre språkfattning och gynna elevernas inlärningskapacitet vilket i sin tur betydde att den hade en överordnad ställning till den språkliga, interaktiva delen. Bedömningens kriterier bestämdes, ofta godtyckligt av ”auktoriteter” på området. Proven hade som mål att mäta ordkunskap, grammatik och stavning. Denna utgångspunkt hade i sin tur stark inverkan på undervisnings- och bedömningsprocessen; språkundervisning utövades under laboratorieliknande villkor utan förankring vare sig i andra skolämnen eller i verkligheten utanför skolans väggar. ”Språklärarna rörde sig länge inom ett avgränsat revir skilt från det arbete som försiggick i skolans övriga ämnen – redan beteckningen främmande språk antydde utanförskap” (Tornberg, 2005, s.16).

Sina brister till trots hade grammatik- och översättningsmetoden inslag av det som finner stöd i modern språkvetenskaplig forskning. Idén om att använda modersmål som grund och kontrastera grammatiska likheter och skillnader med målspråket visar sig främja språkinläring. Dessutom anses metoden i vissa fall bidra till djupare förståelse av det egna språket, utveckla analytisk förmåga och öka medvetenhet om språkets uppbyggnad hos en del elever (Tornberg, 2005, s. 28).

2.3 Direktmetoden

Reformströmningar inom språkvetenskapen ledde till etableringen av direktmetoden. Till skillnad från tidigare metoder företrädde direktmetoden det talade språket. De olika fonetiska systemen placerades i centrum och skulle bära denna inlärningsmodell. Den traditionella grammatikundervisningen avfärdades inte helt, men fick en underordnad roll och reserverades till senare mer avancerad nivå; lärarnas mål, undervisning och bedömning skulle följa nya principer:

- The teacher's first aim should be to thoroughly familiarize with the sounds of the foreign language. Towards this end he should use a phonetic transcription which will be employed exclusively in the early stages of the course without reference to conventional spelling.
- In the early stages grammar should be taught inductively, complementing and generalizing language facts observed during reading. A more systematic study of grammar should be postponed to the advanced stages of the course.
- Foreign language should begin with the spoken language of everyday life and not with relatively archaic language of literature (Stern, H, 1987 I: Tornberg, 2005, s.29-30).

En av de främsta förespråkarna för direktmetoden Harold. E. Palmer har starkt influerat svenska kursplaner för grundskolan i engelska på 60- talet (Tornberg, 2005, s. 30). Metoden utesluter modersmålet från inläringen och underbygger aktiv inläring genom användning av målspråket vilket i sin tur ska leda till mer nyanserat språkbruk.

Kritikerna pekade ut risker med det intuitiva och subjektiva tillvägagångssättet, medan anhängarna hävdar att metoden följer samma mönster som inläringen av det egna modersmålet. Metoden vidareutvecklades och kom att vara en språngbräda för begreppet *acquisition*, som myntades av S.D Krashen som alternativ till tidigare *learning* konceptet, som i sin tur ”används för den medvetna språkinläringen och avser kunskapen om språkets regler och formella uppbyggnad” (Tornberg, 2005, s. 165). *Acquisition* här definieras enligt Krashen som ”den omedvetna inläringen som sker genom *input* och i kommunikation” (Tornberg, 2005, s.161). Dessa grundläggande förändringar i språksynen banade väg till moderna inlärningsriktningar som betonar det funktionella och kommunikativa perspektivet inom språkinläringen.

2.4 Den audiolingvala metoden

Som reaktion på grammatik- och översättningsmetoden växte en språksyn fram som lingvistiskt utgick från strukturalism och behavioristisk psykologi. Denna metod har sin grund i att det efter andra världskriget åkte ut en mängd amerikanska soldater till framförallt Europa och dessa behövde på snabbast möjliga tid lära sig ett språk (Tornberg, 2005, s. 34).

Teorierna kännetecknades av fokus på de muntliga och prosodiska inlärningsmekanismerna och vetenskaplig teoretisk analys. Den behavioristiska psykologin stod för den metodiska delen; elever skulle lära sig genom imitation och upprepning - det analogiska tänkandet skulle ersätta det analytiska. Inlärningsmaterialet skulle manipuleras och anpassas för bästa resultat utan elevens inblandning eller insikt. I likhet med direktmetoden hade den audiolingvala metoden inflytande på utformningen av kursplanerna på 60- talet i Sverige (Tornberg, 2005, s. 34).

2.5 Kommunikation och funktionalitet

Det viktigaste som har hänt inom de senaste årtiondena är att läraren inte längre är en oemotsagd auktoritet utan mer fungerar som en lots eller arbetsledare. Tidigare års ”metoddiktatur” har utbytt mot metodpluralism. Det finns inte längre ett rätt sätt att lära ut ett språk. Jag lär mig språk på ett sätt medan en annan lär sig språk på ett annat sätt (Tornberg, 2005, s. 25). Enligt kursplanen i Engelska A på Skolverkets hemsida har synen på elevens inflytande på undervisningens utformning och innehåll ökat, där bland annat att eleverna skall ”kunna medvetet använda och utvärdera inlärningssätt som befämjar inlärning” och därmed ta ansvar för sin språkinlärning (<http://www.skolverket.se/sb/d/551>, 1).

Språkets roll i allmänhet och grammatiken i synnerhet har fått en funktionell och kommunikativ betydelse som inte minst framgår från dagens kursplaner och är även förankrad i Europarådets Språkprojektet. ”Den första i den serie av tröskelnivåer – som baskurserna kommer att kallas – gällde engelskan och fick just namnet *The Threshold Level*” har influerat moderna språk i Lgr 80 och satte fokus på ”friare samtalsövningar som syftar till att öka elevernas förmåga att skaffa sig och ge upplysningar samt uttrycka önskemål, känslor och åsikter” (Malmberg, 2001, s. 17). För att man skulle kunna konkretisera och applicera det kommunikativa och funktionella tillvägagångssättet var det nödvändigt att komma med en definition av vad kommunikation och funktionalitet innebar.

Den nederländske språkvetaren och tillika författaren till *The Threshold Level*- dokumentet Van Ek talar om sex olika kompetenser som ligger till grund för människans kommunikativa förmåga: lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskursiv kompetens, strategisk kompetens, sociokulturell kompetens och social kompetens. Den lingvistsiska kompetensen är mest grundläggande, enligt Van Ek ”utan kännedom om vokabulär och behärskning av vissa strukturella regler som möjliggör meningsfulla yttranden är ingen verbal kommunikation möjlig” (Malmberg, 2001, s. 18).

Emellertid, enbart den lingvistiska kompetensen räcker inte för en allsidig kommunikation, utan den sociolingvistiska kompetensen behövs för att ord och fraser skall användas i sitt rätta sammanhang. Den diskursiva kompetensen går ut på att känna till de formella reglerna för till exempel hur man tilltalar obekanta människor eller avslutar ett samtal på ett informellt sätt. Den strategiska kompetensen är speciellt viktigt för dem som inte har målspråket som modersmål, den visar att man kan gå runt de språksvårigheter som kan uppstå genom att förslagsvis använda icke – verbal kommunikation. Sociokulturell kompetens siktar på en vidare aspekt än språket i sig, den förutsätter att individen är intresserad av den historiska, litterära, kulturella dimensionen av det land från vilket språket härstammar. Sist men inte minst den sociala kompetensen som är en attityd som visar på en vilja att integrera i socialt interaktiv kommunikation (Malmberg, 2001, s. 18).

Dessa idéer har förankrats i Europarådets *Framework* som bedrivs inom ramen för Europarådet, ett europeiskt samarbetsorgan; det har som uppgift att behandla ”frågor av gemensamt intresse, t. ex överenskommelser som rör sociala, kulturella och vetenskapliga frågor” (Andered, 2001, s. 26). Ett av dem primära målen för projektet är att utarbeta en gemensam europeisk plattform för språkundervisning. Sverige har aktivt deltagit i samverkan, vilket speglar sig i de svenska kursplanerna: ”Mer eller mindre tydliga spår av Europarådets arbete finns i våra nationella kursplaner alltifrån Lgr 80 och Kom - Vux 82 samt i de läromedel som utkommit allt sedan denna tid” (Andered, 2001, s. 26). Insikten om kompetenser har introducerat färdighetsbegrepp i undervisningsdiskursen som är högst

aktuella: höra, läsa, tala och skriva. Dessa begrepp, som senare indelades i receptiva respektive produktiva komponenter utgör en grund för nationella provets utformning.

2.6 Människosyn

Människosyn som en del av undervisningen och provkonstruktionen har sina rötter i olika pedagogiska traditioner. Pedagogfilosofiska idéer som lades fram av bl.a. John Dewey i början av 1900-talet betonar människans individuella frihet i frågan om undervisning och läroplanens strävan efter att konkretisera och förankra dessa val i kunskapsstoff.

Frihet betyder i grund och botten den roll det egna personliga tänkandet spelar i lärandet – alltså initiativ, oberoende observationer, omdömesgillhet, förmåga att förutse konsekvenser och kunna anpassa sig till dem (Dewey, 1997, s. 354).

Elev – lärarrelationen i undervisningsprocessen är en väsentlig del i den moderna skolan. Läraren är inte längre en ouppnåelig auktoritet som dikterar villkoren utan en mentor som tillsammans med eleven utforskar möjligheter till bättre lärande. Den viktiga frågan blir: ”Ser jag [läraren] eleven som föremål för min undervisning eller som huvudperson i inläringen?” (Lindblad, 1990, s. 277).

För eleven innebär den ökade friheten att han/hon måste ta ansvar för sin egen inläring på samma sätt som läraren skall ta ansvar för att möjliggöra den. Självskattning och reflektion över sättet man lär sig på är en del av *Learner Autonomy* begreppet – ”Förhållningssättet som kännetecknas av självstyrning på alla nivåer” (Tornberg, 2005, s. 70). Som en naturlig utveckling av detta har även provtraditionen återspeglat ett elevcentrerat synsätt; ambitionen har blivit att:

[...] tillägna sig en mer genomtänkt syn (Stevenson, 1983) som innebär att man allvarligt har försökt studera de egna provens reliabilitet och validitet och försökt sätta sig in i hur elevernas sätt att läsa läxor och bedriva annat arbete påverkas av hur man som lärare ställer frågor och vilka typer av uppgifter man använder (Lindblad, 1990, s. 277).

Det moderna synsättet på elevernas kunskapsinhämtning och dess inverkan på inlärningsprocessen har uppmärksammats i modern forskning med bland andra *wash – back* effekt teorin som påvisar en direkt koppling mellan provets konstruktion och den dagliga undervisningen.

2.7 Betyg- en historisk överblick

Genom hela den svenska historien har betyg varit ett centralt inslag inom skolan, även om dess betydelse har skiftat. 1820 beslutades att eleverna skulle ha betyg i varje ämne enligt en fyragradig skala från A till D ”där insikten och fliten graderades” (Skolverket, 2002, s. 153). Vad som skilde från dagens betyg är att hela personligheten bedömdes (Skolverket, 2002, s.153).

Denna skala utökades senare till sju betygssteg, nämligen A, a, AB, Ba, B, BC och C där C var det sämsta. Denna har betecknats som en *absolut* betygssättning och var på sätt och vis ett målrelaterat betyg där läraren skulle bedöma vad som fordrades för varje betygssteg, men till skillnad från idag så fanns ingen jämförbarhetskrav olika skolor emellan (Skolverket, 2002, s. 154). Eleverna fick även betyg i ordning och flit, om än bara i en tregradig skala (A, B och C). Detta system ansågs vara absolut fram till 1940-talet, ”dvs. att varje betyg angav ett visst mått

av kunskaper” (Davidsson *et. al.*, 2004, s.13). Först 1935 fastställde SÖ (Skolöverstyrelsen) en generell regel som skulle följas: höga betyg skulle sättas ”mer med utgångspunkt från kvalitet än kvantitet” (Davidsson *et. al.*, 2004, 14.).

Från samma tid har betygen använts som ett urvalsinstrument för högre studier. I och med detta ökade kravet på att betygen måste vara jämförbara, dvs. ett B i Sveg skulle vara lika mycket värt som ett B i Motala. Det relativa betygssystemet byggdes upp redan på 1940-talet (Skolverket, 2002, s. 154). Fr.o.m. 1949 ”relativerades” betygen och Ba blev medelbetyg. En tredjedel av eleverna skulle ha Ba, en tredjedel under Ba och en tredjedel över Ba. Betygen blev härmed ett urvalsinstrument för högre studier. Detta system ansågs ge en rättvisare bild av elevens kunskaper än tidigare inträdesprov på läroverken. ”Genom att göra skolbetygen mer jämförbara skulle ett mer demokratiskt urval kunna ske” (Skolverket, 2002 s. 155).

I och med att betygen redan var relativiserade var det inget stort steg att införa det relativa betygssystemet i och med Lgr 62 (Läroplan för grundskolan). Betygen skulle sättas enligt en femgradig skala, den s.k. Gausska normalfördelningskurvan. Detta innebar t.ex. att 24 % skulle ha en tvåa. De relativa betygen blev dock snart kritiserade och många utredningar behandlade frågan (1969, 1973, och 1976). Den viktigaste i det här sammanhanget är dock den 1969, där man vill att åtgärder skulle vidtas ”för en ökad målrelatering av betygen”, den s.k. *MUT-utredningen* (Davidsson *et. al.*, 2004, s.15). Där försökte man att inom dåvarande betygssystem (1-5) ”försöka målbeskriva kravnivåerna i alla ämnen i grundskolan” (Skolverket, 2002, s. 155 f.). Detta misslyckades dock, men först vid 1989 års expertgrupp konstaterades slutligen att de relativa betygens saga var all.

Målet för 1990 års betygsberedning var en ”bred politisk uppslutning kring ett nytt betygssystem” Målet var definierat från början. Enligt regeringen skulle det relativa betygssystemet avskaffas och ersättas med målrelaterade betyg. Grunden i betygsberedningens förslag var att ”kunskapsutvecklingen var en process” (Davidsson *et. al.*, 2004, s.16). Målrelaterade kunskapsmål har sitt stöd i pedagogfilosofiska traditioner. John Dewey i sin kanske viktigaste bok *Demokrati och utbildning* skrev att:

Med uttrycket allmänna eller mångsidiga mål menar vi alltså ’bred granskning av det nuvarande verksamhetsfältet’ [...] Vad en mångfald hypoteser kan göra för den vetenskaplige forskaren, kan en mångfald av mål göra för en lärare (Dewey, 1997, s. 151).

Förslaget byggde på kunskapsprogression i varje ämne, vilket gjorde att de höga betygen mer eller mindre skulle reserveras för gymnasiet. I remissvaren kan man knappt urskilja några negativa synpunkter på betyg rent generellt, därmed ställde sig flertalet remissinstanserna negativa till förslagen om kunskapsprogression och de generella betygskriterierna. Förslaget uppfattades som motsägelsefullt.

I december 1994 fattades beslut om grundskolans betyg där beslutet om ett kunskaps- och målrelaterat betygssystem kvarstod. Betyg skulle sättas enligt en tregradig skala: G, VG, och MVG. I grundskolan, i de fall man inte når upp till kraven för G har man rätt till ett skriftligt omdöme där anledningen därtill skall framgå, samt hur långt eleven har nått på vägen. Några fasta mallar om hur detta skall se ut har dock ej utformats. Till skillnad från tidigare står det tydligt att man inte får ta hänsyn till egenskaper som flit och närvaro i betyget.

I båda läroplanerna hänvisas till kursplanernas krav, dvs. till målen för utbildningen. Det innebär att bedömning och betygsättning alltid ska ske med

målen som utgångspunkt. Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läxläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för betygsättningen, såvida de inte nämns i målen som ska uppnås, till exempel vad gäller laborationsarbete (<http://www.skolverket.se>, 2).

För att nå en viss likriktning i detta till synes fria system krävs nationella prov.

De tidigare centrala proven hade ju sin viktigaste funktion i ett system med relativa betyg. De utgjorde där en garanti för en likvärdig betygsättning. I ett system med kunskapsrelaterade betyg kan man säga att jämförbarheten redan finns inbyggd i betygssystemet (Davidsson *et. al.*, 2004, s. 37).

Regeringen menade dock att de nationella proven trots detta behövde vara kvar, främst pga. att det utgör ett urvalsinstrument för högskolestudier. ”De nationella proven blir således en kompletterande garanti för en rättvisare betygsättning” (Davidsson *et. al.*, 2004, s. 37). Skolverket säger sig å ena sidan inte vilja ge några föreskrifter om hur relationen mellan slutbetyg på kursen och betyg på nationella provet skall tydas, men vill samtidigt att skolan i sin kvalitetsredovisning ”skall kommentera sin användning av provresultat och sin syn på relationen mellan provbetyg och slutbetyg” (Davidsson *et. al.*, 2004, s. 38). De hävdar i skriften *Bedömning och betygsättning* att provens endast utgör en del av lärarens underlag, och att de därmed inte kan vara avgörande för slutbetyget (Skolverket, 2001, s. 49). Detta upprepas ytterligare två gånger, om än inte ordagrant på de kommande sidorna.

2.8 Relation slutbetyg - provbetyg

De nationella proven skall idag vara betygsstödjande (Erickson & Börjesson, 2001, s. 263). Slutbetyget däremot utgörs av ”det samlade underlag läraren har om elevens prestationer” (Skolverket, 2003, s. 98). Detta innebär alltså att slutbetyget utgörs av mer än bara det nationella betyget.

Ett nationellt prov kan inte pröva elevens kunskaper mot alla mål. Därför gäller att provresultaten endast kan utgöra en del av det underlag som läraren har att ta hänsyn till då betyg skall sättas. Ett nationellt prov kan således inte ses som ett examensprov eller ensamt utgöra någon form av behörighetstest. Hur stor del ett nationellt prov skall utgöra av underlaget vid betygsättningen finns inte reglerat, utan bestäms lokalt (<http://www.skolverket.se>, 3).

Sambandet är ändå väldigt stort. Under vårterminen 2001 fick 84 % av eleverna i Engelska A samma slutbetyg som provbetyg (Skolverket, 2003, s. 90), vilket tyder på att slutresultatet stämmer väl med den egna bedömningen. Detta talas det även om i resultatredovisningen av det nationella provet för Engelska A vårterminen 2006 där 97 % av lärarna ansåg att resultatet stämde ganska väl eller mycket väl överens med deras egen bedömning av elevernas resultat (Skolverket, 2006b, s. 57). I *Det Nationella provsystemet – vad, varför och varhän? Uppdrag avseende resultatinformation*. (Skolverket, 2003) diskuteras relationen provbetyg - slutbetyg. Där diskuteras den ofta återkommande ”fördomen” att slutbetyg tenderar att vara högre än provbetygen och olika förklaringar behandlas. Dock ger man inga klara besked om vilken tolkning som är ”rätt”.

När det gäller engelska är dock sambandet mellan kursbetyg och provbetyg väldigt starkt. I den mån betygen skiljer sig så är kursbetygen i huvudsak högre, t.ex. så fick 18 % av kvinnorna MVG på det nationella provet, men 22 % fick MVG som slutbetyg på Engelska A. Av männen fick 20 % MVG på provet och lika många (20 %) fick MVG som slutbetyg. Detta

samband är kanske inte så konstigt om man beaktar att ”98 procent av lärarna tyckte att kursprovet som helhet gav stöd för betygsättningen” (Skolverket, 2006b, s. 57).

2.9 Centrala begrepp och provtraditioner

I en diskussion om prov är två teoretiska begrepp viktiga: reliabilitet och validitet. Att föremål för undersökningen, i vårt fall ett prov ”har reliabilitet innebär att det mäter vad det mäter på ett tillförlitligt, icke slumpmässigt sätt” (Lindblad, 1990, s. 278). Validitet är ett kvalitativt instrument som mäter huruvida provets innehåll motsvarar det man har tänkt mäta. ”Det den enskilde läraren menar är oftast att provet ska se ut att pröva det man är intresserad av att bedöma” (Lindblad, 1990, s.278).

Begreppen reliabilitet och validitet har en inre relation där reliabilitet är en av förutsättningarna för validitet. Vid lågt reliabilitetsvärde sjunker även validiteten. ”Om olika lärare vid bedömning av muntlig språkfärdighet i ett samtal tar hänsyn till olika saker, då blir interbedömarreliabiliteten låg. Då bedömer man inte samma sak” (Lindblad, 1990, s.278). Ytterligare en aspekt som är viktig för provkonstruktion är vad Dan Brown kallar *practicality*. I sin definition av ett välkonstruerat test ger han de praktiska villkoren en betydelsefull funktion. ”A test ought to be practical – within the means of financial limitations, time constraints, ease of administration, and scoring and interpretation” (Brown, 1994, s.253).

Olika provs målsättning och utformning är ett uttryck på den rådande språksynen. Därför ligger det nära tillhands att analysera samband mellan olika inlärningsmetoder och provtraditioner. Som vi nämnde tidigare var det typiska för grammatik- och översättningsmetoden fokus på ordkunskap, grammatikbehärskning och stavning. Reliabiliteten och validiteten i dessa prov är låg beroende på att bedömningskriterierna var av godtyckligt natur.

Ett karakteristiskt drag på 60 och 70-talen var ”*discrete-point items*”, det vill säga ett stort antal uppgifter som var och en bedömdes som rätt eller fel (1 eller 0 poäng), och som avsågs pröva en klar definierad sak i sänder. Man ville ha hörförståelseprov, grammatikprov, vokabulärprov etc. (Lindblad, 1990, s.280). De tidigare standardproven och centralproven konstruerades enligt denna provsyn. Denna hade sina rötter i den strukturalistiska språkvetenskapen och den behavioristiska psykologin som kom att skapa den audiolingvala metoden som nämnts ovan. ”Det är viktigt att komma håg att standardproven och de centrala proven från 1960-talet fram till införandet av de nya läroplanerna 1994 gavs inom ramen för det normrelaterade (relativa) betygssystemet, vilket innebar att deras främsta syfte var att möjliggöra en jämförelse av gruppens medelvärde och spridning med riksgenomsnitt” (Erickson/Börjesson, 2001, s.255). Språkinlärningsforskningen kom senare, som nämnts, att leda till en kommunikativ och funktionell språksyn som nu genomsyrar de nuvarande kursplanerna och proven.

2.9.1 Det nationella provet i Engelska A

Det nationella provets konstruktion återspeglar den funktionella aspekten av språkets användningsområden; dess olika delar länkar till en helhet som utgör språkets totala bild. Synen på språkets funktionella betydelse och användningsområde är intimt förbundet med hur samhället i allmänhet och lärare i synnerhet värderar språkkunskaper. Därför, finns det anledning i vår analys att inkludera de förändringar som ägt rum inom språkundervisningen i både Sverige och Europa – *A Common European Framework (CEF)*. ”Släktskapet mellan

våra nya svenska kursplaner, Kursplaner 2000, och CEF är mycket tydligt” (Andered, 2001, s.31). Skillnaderna mellan tidigare prov och det nationella provet börjar med syftet med provet, som framför allt är att det ska vara betygstödande och bidra till en likvärdig bedömning.

Syftet med det nationella provsystemet skall vara att:

- bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna,
- förtydliga målen och visa på elevers starka och svaga sidor,
- konkretisera kursmål och betygskriterier
- stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning
- ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå: (<http://www.skolverket.se>, 4).

Provet resultat ska stärka elevens vilja att utvecklas genom att visa hans/hennes starka sidor. Det essentiella är att påvisa det eleven faktiskt kan istället för det den inte kan. Människosynsperspektivet är en viktig begynnelsepunkt i sammanhanget. T. Lindblad summerar den med frågan: ”Ser jag på eleven som föremål för min undervisning eller som huvudperson i inläringen?” (Lindblad, 1990, s.274).

Proven testar inte alla elevens kunskaper mot uppställda mål (Erickson/Börjesson, 2001, s.255). Enligt Skolverkets riktlinjer gäller följande: ”vid betygssättningen skall lärare utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper” (Skolverket, 2005a, s.23).

Olika prov har olika funktion. I de fall läraren vill testa om eleven har tillgodogjort sig en del av undervisningen talar man om *achievement test*, dvs. en ”provtyp” som används för att bedöma om eleverna tillgodogjort sig undervisningen i ett visst avsnitt” (Tornberg, 2005, s. 161). Det nationella provet däremot är ett s.k. *proficiency test*, dvs. det prövar elevens språkliga färdighet oberoende av var, när eller hur den har förvärvats (Skolverket, 2006b).

Det nationella provet i Engelska A består av fyra delprov:

- Focus: *Speaking* provar främst förmågan till fri muntlig produktion och interaktion
- Focus: *Reading* provar främst läsförståelse
- Focus: *Listening* provar främst förmågan att förstå talad engelska
- Focus: *Writing* provar främst förmågan till fri skriftlig produktion (Skolverket, 2005b, s. 62)

De kommunikativa och funktionella infallsvinklarna kommer till uttryck framförallt i *Speaking* och *Listening* avsnitten där eleven har möjlighet att genom diskussion och förståelse av autentiskt textmaterial presentera sina färdigheter. Men även *Writing* och *Reading* är konstruerade på så sätt att eleven genom fri skriftlig produktion och kulturell kompetens kan visa sina kunskaper. Sammanfattningsvis kan man konstatera att nationella prov ”skall konkretisera kursplanens människosyn, kunskaps- och språksyn, till exempel ansvar, samarbete och problemlösning och innehålla uppgifter som kan relateras till elevens receptiva, interaktiva och produktiva förmåga, både muntligt och skriftligt” (Tornberg, 2005, s.155).

Kritik har framförts från en del lärare och elever angående nationella provets svårighetsgrad. ”Att A-provet av en del elever och lärare anses för lätt men av andra upplevs som svårt, har även framgått i debattinlägg i språklärares tidskrift *Lingua*” (Erickson/Börjeson, 2001,

s.264). Det är dock möjligen en följd av att alla elever i en årskurs genomför samma prov och ska bedömas efter samma betygskriterier. Skillnaderna i provresultat syns tydligt i de årliga resultatredovisningarna från proven där det framgår att det är stora skillnader i resultat mellan elever på olika nationella program, t.ex. mellan studie- och yrkesförberedande program (<http://www.skolverket.se>,5).

3. Metod

I detta avsnitt kommer vi att gå igenom hur vi gick till väga för att komma fram till våra resultat. Till att börja med diskuterar vi genomförandet av intervjuerna och urvalet. Därefter redogörs för metodvalen vid textanalysen och orsaken till att vi valde just dessa.

3.1 Genomförande

Vi har utnyttjat personliga kontakter för att erhålla respondenter, dvs. använt oss av *convenience sampling*:

Convenience sampling is sometimes referred to as *haphazard* or *accidental sampling*. It is not normally representative of the target population because sample units are only selected if they can be accessed easily and conveniently.

(http://www.statcan.ca/english/edu/power/ch13/non_probability/non_probability.htm, 2007-01-05)

Dessa lärare har vi oftast själva kontaktat via telefon och e-post även om vi i ett fall blev hänvisade till en lärare av en annan lärare. Intervjuerna genomfördes av oss båda vid alla tillfällen och vid intervjuerna användes diktafon som hjälpmedel. Våra fem intervjuer genomfördes på tre skolor. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Intervjuerna tog i genomsnitt fem minuter beroende på hur mycket respektive lärare hade att säga.

Att intervjuerna genomfördes av oss båda anser vi vara en ”säkerhetsåtgärd”. Båda kunde följa med i intervjuguiden (bilaga 1) och vid något tillfälle såg vi att detta kunde vara av värde då vi annars skulle ha missat en fråga.

Anledningen till att vi transkriberade alla intervjuer var praktisk. Hade vi bara haft tillgång till bandinspelningarna hade det inte varit lika lätt att jämföra de olika lärarna. Även om vi kunnat skriva ner anmärkningsvärda citat hade vi inte lika lätt kunnat upptäcka tydliga mönster hos respondenterna såsom att vissa alltid återkom till samma slutsats, vilken fråga vi sen behandlade.

Det uppstår ofta problem vid transkription i de fall respondenten använder kroppsspråk eller gester. Detta var dock inget problem för oss då ingen av våra respondenter använde mycket kroppsspråk. De gånger respondenten skrattade eller gjorde någon annan åtbörd markerades detta i en parentes.

I denna uppsats används två vitt skilda, om än tätt sammanflätade metodval: Textanalys och intervjuer. I textanalysen granskas kritiskt de dokument som uppsatsen bygger på, såsom kursplanen för Engelska A, Skolverkets olika skrivelser om betyg, t.ex. *Att döma eller bedöma* (2002). Frågan som ställs till texten är i vilken utsträckning det nationella provets betyg skall påverka slutbetyget. Svaren är förhandsdefinierade, dvs. ja, nej eller delvis. Med förhandsdefinierad menas ”bestämda svar på frågorna som ställs” (Esaiasson *et. al.*, 2004, s. 240).

Vår hypotes i detta fall är att Skolverkets dokument inte är entydiga. I textanalysen måste vi först klargöra tankestrukturen innan vi kan granska texten. Det relevanta för våra frågeställningar är i första hand ”en idékritisk analys som går ut på att ta ställning till i vilken utsträckning en given argumentation lever upp till bestämda normer - rationella eller moraliska” (Esaiasson *et. al.*, 2004, s. 235).

Vi har även läst böcker som behandlar provtraditioner och delvis nationella prov. Dessa böcker speglar dagens språksyn, är både svenska och internationella och förmedlar teorier om bl.a. provs *Practicality* dvs. de praktiska aspekterna av provets genomförande och rättning, provets omfattning samt tidsaspekten för resultatgenomgång.

Frågeställningen är, som redan nämnts, att se hur lärare ser på sambandet mellan nationella prov och slutbetyg. Av denna anledning behövs respondentintervjuer med lärare på gymnasienivå. Vår definition av respondent grundar sig på Esaiasson et. al. (s. 254), dvs. det är respondenternas egna tankar som är studieobjekten.

Formen är en blandform mellan fråge- och informantundersökning (Esaiasson et. al. , s. 255). Det är en frågeundersökning då alla får svara på samma frågor (se bilaga) men det är en informantundersökning då frågorna inte alltid kommer i samma ordning och följdfrågor ställs för att få ett mer innehållsrikt svar (Esaiasson et. al. s. 290). Det fåtal gånger någon fråga inte ställdes i ordningsföljd var ett utslag av den mänskliga faktorn. Valet av ordningsföljd har sin teoretiska förklaring. De svåraste frågorna (de om den direkta korrelationen) kom på slutet. De första frågorna var *uppvärmningsfrågor* för att citera Metodpraktikan (Esaiasson et. al., 2004, s. 290). Detta för att skapa kontakt och upprätta en god stämning” (Esaiasson et. al.290). Vi ville locka fram deras egentliga åsikter och det görs inte om man inte upprättar en god stämning. Skulle vår första fråga vara hur de ser på korrelationen mellan nationella prov och slutbetyg skulle vi med stor sannolikhet få svaret de uppfattade som det mest politiskt korrekta.

3.2 Urvalsgrupp

Alla respondenter kommer från skolor med bara teoretiska program i Västsverige. En av lärarna arbetar på en friskola. Friskolan i studien är, menar vi, den mest prestigefyllda skolan och detta kan påverka svaren hos den intervjuade respondenten lärare A.

Denna studie kan bara visa på hur dessa lärare resonerar. I en mer rättvisande studie skulle vi även ha tagit med lärare från yrkesprogram. Det är troligt att de bl.a. skulle ha en annan uppfattning om provens svårighetsgrad. En ytterligare begränsning i vår studie har med kön och ålder att göra. Bara en av fem intervjuade var män och bara en av våra lärare var under 50 år. Vår genomsnittslärare är ca 55 år och kvinna.

Utifrån våra fem intervjuer har vi valt två att detaljstudera i diskussionen. Dessa två utgör, menar vi, motpoler i synen på nationella prov. B var mest negativ till nationella provet av alla lärare och borde därför ställas i motsättning till den mest positive E i första hand samt alla andra i andra hand.

3.3 Våra frågor

Som nämnt ovan hade varje fråga ett specifikt syfte. De första frågorna hade karaktären av uppvärmningsfrågor, men är därför inte per automatik meningslösa utan kan utan kan vara till hjälp i vår analys av deras svar, kanske i synnerhet fråga tre (Vad tycker du om nationella prov rent generellt?) Här får respondenten tid på sig att samla sina tankar om vårt huvudsakliga tema. När vi presenterade ämnet för dem frågade vi om de ville vara med i en undersökning om nationella prov och betyg. Vi nämnde inte ord som korrelation för dem. Risker hade då varit att de hade läst in sig på området innan vi hade fått möjlighet att göra vår

intervju. Fråga två och tre (bilaga 1) är också av betydelse för vår analys. Kanske diskuterar lärare av olika generationer eller olika utbildningsbakgrund olika vad gäller sambandet mellan nationella prov och betyg/slutbetyg. Om så inte är fallet är även det ett faktum värt att beakta.

Lärare som har utbildat sig på 1990-talet kan på ett annat sätt än tidigare utbildade lärare ha måltänkandet i ryggmärgen och med det även förstå det nationella provets syfte bättre. Fråga fyra grundar sig på vår förförståelse. Lärare på våra VFU-platser har ofta uttryckt sig olika positivt om provets olika delar. Vi ville se om detta var en åsikt som delades av många. Fråga fem grundar sig på vad det står skrivet om nationella provet. Det är ett prov som skall mäta de flesta av elevens totala färdigheter men är så fallet? Det är åtminstone intressant att få veta vad lärare i gemen anser om detta. Fråga sju är inne på samma spår men med en lite annan synvinkel.

Fråga sex behandlar även den om den professionelle läraren anser att proven håller vad det lovar. Det nationella provet skall pröva det som kursplanerna förordar/behandlar. Fråga åtta är av betydelse emedan vi studerar sambandet mellan slutbetyg och nationella prov. Finns det lärare som anser att det nationella provet är det enda avgörande? I så fall har det ju ingen betydelse vad eleven i övrigt har presterat. Om man i stället anser att det nationella provet bara delvis skall avgöra slutbetyget är ju annat betygsunderlag av betydelse.

Fråga nio tar upp vår huvudfråga, nämligen den om korrelationen. Orsaken till att den kom först här har beskrivits ovan. Det finns en anledning till att spara de svåraste frågorna till sist. Dels har respondenten haft tid att samla sina tankar om ämnet totalt och dels ”gömmar” vi vår huvudfråga.

Fråga tio och även den om medbedömning behandlar en av styrdokumentens tankar. Lärare skall läsa varandras elevers uppsatser (Skolverket, 2006a). Detta för att bedömningen skall bli så rättvis som möjligt. Följer lärarna styrdokumentens instruktioner, och om inte vad beror det på?

Fråga elva anknyter lite till fråga fyra. I fråga fyra behandlades provets olika delar och här får respondenterna säga hur de skulle vilja förbättra de delar eller aspekter de anser sig vara missnöjda med. Den sista frågan har ett dubbelt syfte: Dels får de tid och möjlighet att ta upp vad vi kanske förbisett i våra frågor och dels finns möjlighet till förstärkning av tidigare argument, t.ex. att ”de gillar nationella prov” (E)

3.4 Forskningsetik

Vi har i vår studie följt de fyra etiska principer som redovisas hos Stukát när det gäller våra respondenter (2005, s. 130ff.). ”Den som berörs av studien skall informeras, både om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan” (Stukát, 2005, s. 131) . Detta kallas *informationskravet*. Deltagare har även rätt att själva bestämma över sin medverkan vilket kallas *samtyckeskravet*. Hänsyn har även tagits till respondenternas anonymitet (konfidentialitetskravet). Vi har därför avpersonifierat våra respondenter och kallar dem A, B, C, D och E. Våra resultat slutligen får endast användas för forskningsändamål (nyttjandekravet).

4. Resultatredovisning

Vi har valt att dela upp redovisningsavsnittet på följande sätt: a) En genomgång av varje fråga sett till de olika lärarnas svar. b) I andra delen jämför vi två intervjuer där deltagarna ligger längst ifrån varandra i fråga om nationella provets betydelse och inverkan på slutbetyget. Avslutningsvis sammanfattar vi resultaten och gör en slutsatspresentation.

4.1 Intervjufrågorna

Hur länge har du varit verksam som lärare?

Samtliga lärare har lång erfarenhet av undervisning och bedömning. Alla utom D, som har arbetat tio år, har mer än tjugo år i yrket. C och E har båda arbetat 34 år i yrket medan A och B har varit verksamma 25 respektive 29 år.

Vad har du för utbildning/utbildningar

Lärarnas utbildningar varierar från traditionell lärarutbildning med inriktning på språk och samhällsorienterande ämnen till *Bachelor Degree* från USA. A har en bred språkvetarutbildning och har läst tyska, engelska, östkunskap och ryska. B har en fil. kand. i historia, religion och engelska. Dessutom har hon 20 poäng i svenska för invandrare. C har fil. mag. i svenska och franska och läste in 60 poäng engelska på 1990-talet samt ämneslärarexamen två terminer 1971. D har behörighet för engelska och samhällskunskap. Hon har även *Bachelor Degree* från ett amerikanskt universitet. E är ämneslärare i engelska, franska, ryska och svenska samt svenska som andra språk.

Vad tycker du om nationella prov rent generellt?

Det nationella provet uppskattas av samtliga lärare och betraktas som ett bra verktyg för bedömning av elevernas nivå och lärarnas kompetenshöjning. Speciellt understryks vikten av "likriktningsprincipen" (lärarens ord, egentligen likvärdig bedömning). A tycker att det nationella provet är ett stort stöd då han jämför med sitt andra ämne tyska:

"...vi har en mer omfattande nationell provverksamhet i engelska, och där vi verkligen kan jämföra dom två ämnena [tyska och engelska], så känner jag att det är ett stort stöd alltså."

B är positiv till idén eftersom man enligt henne behöver en likriktning i hela landet, men samtidigt ifrågasätter hon betygskriterierna i kursplanerna.

"kursplanerna generellt sett alltså... alltså dom som kommer från staten då och betygskriterierna är ju synnerligen luddiga – *mycket, mycket* luddiga."

C tycker de är bra, bl.a. eftersom man får en rätt bra bild av hur eleverna ligger till. Enda nackdelen är att de tar väldigt mycket tid. D uttrycker sig positivt: "Rent generellt tycker jag att det är bra." E visar stor uppskattning eftersom de visar vägen för undervisningen:

"NP är väldigt bra för att dom ger en inriktning, dom är... det är en... den inriktning som läroplanen har som kursplanerna har. Så att man... att det gäller att tala, läsa, förstå, skriva, och inte gå ner i petitesseer. Och så tycker jag den motsvarar läroplanens krav väldigt bra." (E)

Vad anser du om nationella provets delar/utformning?

Det har visat sig under intervjuerna att lärarna hade i stort sätt samma uppfattning vad det gäller provets begränsningar t.ex. att det inte täcker alla färdighetsområden och skulle ha fler och bättre ämnen på *Speaking* – delen. För övrigt har fyra av fem respondenter tyckt att provets alla delar är välformulerade och välkonstruerade.

A är särskilt kritisk till *Speaking* då han menar att ämnesvalen inte är lämpliga för elever i denna ålder. Tyvärr säger han inget om varför han tycker att så är fallet när vi frågar om vad det kan vara för ämnen bara att de inte är så jättevassa

”Jaa... (Suckar) Det där är svårt ja... det är svårt för mig att riktigt koppla vilket... Om jag haft dom framför mig så jag hade kunnat säga... Jag minns inte riktigt ärligt talat, om jag inte får, får kolla tillbaka här och nu.”

Generellt sett är B kritisk till proven eftersom det nästan bara fokuserar på förståelse och knappast på grammatisk korrekthet. Särskilt är hon kritisk till *Writing*-delen:

”...eleven kan på NP i engelska få VG utan att kunna skriva en enklaste mening på korrekt engelska. [...] Dom har en uppsats på slutet då men... där har dom som betygskriterier för godkänt: 'Eleven uppvisar vilja att kommunicera.' Det gör min hund också, alltså skulle min hund va godkänd.”

C tycker att provet täcker väldigt mycket, bl.a. kulturaspekten, men inte täcker alla kursplanens mål:

”Och det är ju klart, det täcker ju inte alla kursplanens mål, men det är ju orimligt också.”

D tycker att *Listening* inte ger speciellt mycket då det är alltför öppna svar. Hon vill även hellre ha ”kryssvar” där ett alternativ är rätt.

”...får man ett eller två ord korrekt så kan man få rätt på hela... frågan så att säga då va.”

E hävdar att alla delarna är bra. Dock skulle hon önska att det fanns fler ämnen att välja bland i *Speaking*:

”[...] för att jag hör när dom säger det i korridorerna: ”Jaså du tog den med *Helmet* ja, jaha den tog inte ja för jag tog den andra, ja men”, och så kommer en tredje och säger: ”Vad har ni haft för ämnen?” och så säger dom alla ämnena.”

Tycker du att NP mäter elevens totala kompetens/kunskapsnivå på ett objektivt sätt?

Majoriteten av de intervjuade lärarna instämmer i att nationella provet mäter elevernas kompetens på ett objektivt sätt, dock reser en lärare en fråga om man kan och i så fall hur bedöma objektivt.

A tycker att det nationella provet är riktigt bra även om alla aspekter man skall ta hänsyn till vid betygssättningen inte kommer med:

”...Om man ser till det som vi skall betygssätta så kommer ju inte allt med”

B menar att det inte gör det ”som det är utformat idag” medan C anser att det är så nära man kan komma, ”de ska ju vara en riksläkare för hela landet”. D tycker att allt är bra överlag ”Om man gör alla delar ordentligt så tycker jag nog att det är... ganska bra”. E uttrycker sig först väldigt försiktigt men kommer senare till slutsatsen att de är mycket bra:

”O, himmel! Gör den det? Ja, när vi ser objektivet sätt, jaha? Jag är ju inte vetenskapsman, [...] Så jag tycker nog att det mäter väldigt bra och jag tycker dom går hand i hand med... läroplanens mål.”

Tycker du att NP motsvarar kursplanens intentioner?

På den här frågan ger lärarna skiftande svar. Några är kritiska till hur kursplanens mål är definierade, andra säger att de litar fullt på provkonstruktörernas kompetens, vilket kan tolkas på olika sätt. A ger ett jakande svar på frågan om NP motsvarar kursplanens intentioner men B anser att kursplanen inte är tydlig:

”Ja den är ju så luddig så det måste ju... (skratt) Hej och hå, vad som helst och så är det en massa tjusiga ord som är *fullkomligt* omöjliga o... det är knappt så jag förstår vad dom... vad dom menar konkret av det hela betyder. Annars lever dom ju fullkomligt i det blå. Jag menar vi sitter... vi sitter ju i... på gymnasienivå och lär ut skillnaden mellan *is* och *are*.”

C anser att det nationella provet motsvarar kursplanens intentioner och betonar att provets konstruktörer är kompetenta för sin uppgift. Det går inte att göra ett lika bra prov själv om man bara har två dagar på sig:

”Dom som gör dom här har ju... är ju kompetenta dom har betalt för att göra sitt jobb... det är inte... Du är ju ibland tvingad till att göra ett prov med... ja kanske två dar har man på sig och så ska det vara färdigt och så ska eleven ha det går liksom inte å... väga och validera och så utan man får ju gå på rutin och på sin erfarenhet.”

Både D och E tycker att proven motsvarar kursplanens intentioner på ett tillfredställande sätt. Dessa svar kan jämföras med Skolverkets resultatredovisning av kursproven i engelska 2004/2005, där 97 % av lärarna ansåg att provet ”i ganska stor eller mycket stor utsträckning speglar ämnessynen i kursplanen” (Skolverket, 2006, s. 58).

Ger resultatet på NP en rättvis bild av elevens kunskaper?

De intervjuade lärarna har i huvudsak en positiv inställning till det nationella provet som mätinstrument på elevens kunskaper, dock reserverar de sig beträffande vissa delprov. A påstår att han sällan blir överraskad av elevernas resultat på provet medan B hävdar att det nationella provet inte ger en rättvis bild av elevens kunskaper eftersom det enligt henne är för enkelt. C svarar jakande på frågan men säger samtidigt att A-kursproven är relativt enkla även om hon medger att de har blivit lite svårare med åren. D tycker att det oftast stämmer överens och E slutligen anser att så var fallet, baserat på egna erfarenheter. Hon hade satt G på en elev hon hade i högstadiet fastän han tidigare ännu inte nått målen.

”Det finns ju sånt... och det har gjort mig väldigt glad att jag har haft... ta över elever i nian som hade IG [...] å jag tyckte dom kunde prata å kunde läsa å kunde göra sig förstådda... dom kunde gå i diskussion med mig på engelska men dom va... alltså det att dom skrev ju *is* och *are* lite självständigt om man säger... lite nykreativt om man kan uttrycka det så. Men... när jag gav dom godkänt fram till jul... då fick jag väldigt mycket höjda ögonbryn, för då var det... Och sen när jag

hade det NP så skrev dom... den killen jag tänker på han skrev två poäng från VG.”

Hur väl brukar resultatet på NP stämma med din egen bedömning?

Lärare A, D och E är mest positiva medan B är mest kritisk då hon menar att det är allt för enkelt. C tycker att det oftast stämmer överens. A menar som ovan att han sällan blir överraskad medan B säger att resultatet överlag är högre än hennes egen bedömning. ”NP är... det blir som ett kvitto på det jag redan vet”. (A)

C ger en ganska exakt bild av hur det stämmer överens: ”Det kan vara att det är fyra elever i en klass, [som inte har samma resultat] det stämmer ganska bra faktiskt.” D tycker också att det stämmer väl överens och E talar om hur hon även försöker föra in prov som liknar de NP för att hjälpa eleverna att lyckas bättre.

”Det är...det är lite ovanligt att man har nån som har ett väldigt... annorlunda resultat på NP...mot det som har gjort hos mig så att säga...under kursens gång” (Lärare D).

”... men om man har andra prov av den sorten, t.ex. fler uppsatsprov, fler nat... muntliga redovisningar, fler svåra texter att kunna läsa och redovisa så kan man ju säga att man då har ett eller två poäng åt nåt betygs... över nån gräns där så tycker jag ändå att då... att det motsvarar det betyget jag har tänkt och ge dom” (Lärare E).

Vilket annat betygsunderlag har du när du sätter slutbetyget?

Här betonar lärarna olika saker. Medan vissa tar upp det skriftliga (A och C) betonar andra det muntliga (B). D och E lägger tonvikten vid flera färdigheter än en. Några lärare tar även upp aspekter som inte skall medräknas i betyget såsom flit. A menar att betygsunderlaget är omfattande, inom parentes sagt även sådant som man inte skall ta hänsyn till i betyget (se teoridel- betyg, s.8).

”Dels naturligtvis det här... trägna arbetet alltså att dom sköter... gör det dom ska va. Läser sina läxor, pluggar sina glosor,”

När de gäller de egentliga betygskriterierna ”så får dom skriva ganska mycket”. B betonar att det nationella provet på intet sätt är avgörande för slutbetyget. ”Det är ett prov bland andra.” Sedan tar hon särskilt upp muntlig språkfärdighet, bl.a. har de debatter. Trots att hon inte är någon vän av inlämningsarbeten har hon det ibland, ”för det är tidsbesparande för mig.” C tar upp helt andra aspekter än de muntliga. D är den förste som tar med fler aspekter än en:

”... NP har ju drivit mer och mer åt det skriftliga och det gör att jag lagt om min undervisning och jobbar mycket mer med skriftiga... böcker... dom får skriva ”reading logs” och... reportage och intervjuer... faktiskt mycket mer än det muntliga” (Lärare C).

”Ja, först har jag ju då... traditionella prov som ser ut som *Reading*... alltså som testar mest förståelseförmågan. Sen är det också ett antal... *Writing*...prov tillfällen... alltså när de ska skriva i klassrummet utan... hjälp av ordböcker och sånt... som testar *Writing*. Och sen har jag också naturligtvis när dom får prata då” (Lärare D).

E har uppsatser en eller två gånger per termin, läsförståelse och hennes *talk shows* där de fritt får välja ämne. Slutligen använder hon s.k. ”uppfostringsprov” för att få eleverna att läsa på läxorna.

”... då säger jag till dom vad det är jag kollar på och det är att dom talar fritt, och att dom ska ha en *fluency*, och att dom inte får liksom börja tänka, ”o jösses, ska det va *is* eller *are* här?” utan att dom...dom får en talkshow att... fungera.”

Hur ser du på korrelationen mellan NP, betyg/slutbetyg på kursen?

Här är det bara B som utskiljer sig när hon säger att det är ett prov bland andra. De andra säger mer eller mindre klart att det oftast överensstämmer. A sätter inte alltid samma betyg som det nationella provet visar: ”Det finns i alla system gränfall.” Därefter tar han upp aspekter som inte borde påverka betyget men gör det ändå när det står och väger, ”som att ha gjort sina uppgifter, jobbat på lektionerna”, Lärare B säger att det är ett prov bland andra, medan C säger att det ju faktiskt inte är stora skillnader, liksom D: ”...jag tycker det stämmer ganska väl överens då.” Även E påpekar att betyget på NP inte är detsamma som slutbetyget men att det överensstämmer ganska ofta:

”... dom kan ju ha ett MVG på... på provet och få ett VG för att dom inte har gjort... så mycket av det här innan, att dom liksom inte har redovisat sina böcker eller att dom har gjort väldigt mediokra saker innan... så tycker jag ju att... att det är... Det är inte så att NP betyg är samma som slutbetyg” (Lärare E).

Diskuterar du resultaten på NP med dina kolleger?

Flertalet svarar jakande på denna fråga, även om B påstår att vissa lägger mer vikt vid det. E är lite mer ödmjuk då hon medger att hon ju inte har pratat med alla kolleger. A svarar ja utan att tveka och snuddar redan här vid nästa fråga då hans svar jakande p.g.a. att han och hans kolleger alltid samrättar uppsatserna. Även B svarar jakande men säger samtidigt att ”det är väl nån som tar mer på det”. C är också inne på samma spår, liksom D men hon tillägger samtidigt att man är överens ”här på skolan, faktiskt” (Lärare D).

”Ja, jag tror det. När vi pratar om det så... ser vi det som en hjälp men inte som en tvångsregel” (Lärare C).

E anser att hon och hennes kolleger har samma inställning även om hon medger att hon ”ju inte diskuterat med alla”. Däremot har hon hört från andra lärare på grundskolan att de betonar grammatiken alltför mycket: ”Ja dom är ju, dom kan ju skriva och prata men herregud, dom kan ju ingen grammatik.”

Använder ni medbedömning?

Även om det står att man skall använda medbedömning som verktyg (Skolverket, 2006) ”för att öka tillförlitligheten i bedömningen” är det långt ifrån alltid fallet. Några lärare använde samrättning konsekvent medan andra nästan aldrig gjorde det. Medbedömning skedde mestadels på *Writing*-delen. Vad som dock förenade alla lärare var i vilka sammanhang de använde medbedömning. A besvarade nästan vår fråga i föregående fråga då han tog upp att de alltid samrättade uppsatserna. I övrigt betonade han både för elever och för föräldrar att det inte finns något hundra procentigt betygssystem.

”som ju, som [uppsatserna] ju är svåra va att ringa in. Det finns så mycket man skall titta på, så otroligt mycket man skall titta på, så att man får en någorlunda samsyn.” [...] Det finns en subjektiv del som spelar in och den kommer man inte ifrån. Framförallt i... naturligtvis i dom här gränfallen” (Lärare A).

Lärare B medgav att medbedömning var ovanlig. De gånger man trots allt använde medbedömning som instrument var när en elev låg och vägde mellan till exempel G och VG.

”du är så överbelupen med administrativt arbete nuförtiden så det finns inte någon chans att ha någon vidare pedagogisk eller vad heter det... Undervisningen är ju det minst prioriterade i dagens skola, utan det är ju då att man ska vara administratör och man ska va nån form av kvackande psykoterapeut för eleverna” (Lärare B).

C och E är betydligt positivare när det gäller medbedömning men medger samtidigt att de mestadels sker på *Writing*-delen och att det är betydligt vanligare på de NP i svenska. C tar även upp en aspekt som ingen annan gör nämligen elevens perspektiv. Om eleven är missnöjd med betyget i t.ex. *Writing* används medbedömning:

”... och om en elev klagat så brukar det va det första... då säger man, nej jag ska prata med en eller två lärare... får dom också titta på det du har skrivit och se vad dom tycker. Och då gör jag det utan att visa vad jag har tyckt naturligtvis så att det blir en... så oberoende bedömning som möjligt.”

E verkar vara den lärare som använder medbedömning mest konsekvent samtidigt som hon medger att hon nog gjorde det mer på Komvux:

”... vi läser varandras uppsatser och så när vi rättar det skriftliga... så kan det ju va vissa tveksamheter i svaren. Då listar vi dom och så sitter vi och diskuterar om det... vad som kan va rimligt.”

Vilka eventuella förbättringar skulle du vilja se i provets konstruktion?

Alla verkar nöjda med provets konstruktion. Det är snarare skönhetsfläckar de hakar upp sig på såsom svårighetsnivå, och vad man bedömer. Flera tar även upp rättningen, om än med olika aspekter. C vill ha det mer lättträttat medan B beklagar att man inte får ta hänsyn till språklig korrekthet. D är inne på svårighetsgrad. A är egentligen väldigt nöjd med provets konstruktion, då det mäter vad det skall mäta. Han medger dock att provet har sina skönhetsfläckar. T.ex. så har provets svårighetsnivå varierat under åren. Han menar även att de muntliga ämnena inte passar så bra för sin åldersgrupp.

”Jag tycker att nationella provet på A och B-kursen ibland innehåller ett par delar som jag tycker är lite perifera, så att säga... det finns mer av vokabulärtest ett antal uppgifter som jag tycker är ... att man med fördel kan skippa. Det är just den biten, tycker jag inte är så bra. Och sen som jag var inne på tidigare så... känner vi vissa år att inte den muntliga... ämnena är... är så där jättevassa alltså.”

B verkar inte missnöjd med någon särskild del men understryker återigen att hon vill ha mer språklig korrekthet. C tar upp rättningsbördan och vill att proven skall bli något mer lättträttade. D vill ha färre öppna svar vilket hon upplever vara det största problemet med de nationella proven. E kan inte se något behov av förändringar men skulle önska att man fick nationella proven tidigare i grundskolan för att både elever och föräldrar skall se vad som krävs.

”De heter inte: *He don't* och det heter inte... som du sa: *Did you sold*... Det gör inte det och det ska inte göra det på gymnasiet heller...” (Lärare B).

”Så det får absolut inte öka ännu mer till fria svar, för att... då går vi under... som...grupp alltså, utan man kanske kunde ha *något* mer lättträttat men inte ta bort det fria heller men det får inte gå mer åt det hållet” (Lärare C).

”att man... kan ha väldigt många... olika svar som egentligen kan va rätta då. Så... det är det absolut största problemet med det NP, och speciellt då på *Listening*, men även i en viss mån... *Reading*. Hm.” (Lärare D)

”... jag skulle vilja ha nånting liknande kanske tidigare under grundskolan. Alltså inte... inte så omfattande fattar man att det inte är möjligt kanske och göra, men... för att visa på eleverna också vad... och framförallt i det här området föräldrarna... skulle man gärna vilja vet... att dom såg, vad är det som faktiskt ingår, vad är det dom ska kunna” (Lärare E).

Är det något du vill kommentera eller tillägga i detta sammanhang?

Återigen är lärarna rörande överens om att de tycker om provet, om inte annat så idén om ett nationellt prov. Rättning berörs igen om än med olika aspekter. A bekräftar sin positiva inställning till provet och tycker det är skönt att ”få veta var ribborna ligger, va.” B understryker att hon tycker om idén men säger samtidigt att det blir problematiskt om alla skall göra samma prov:

”Idén är bra alltså, idén är jättebra. Men det får ju inte va... som i allting annat som är i skolan det här att alla ska igenom samma hål... Om man sen är trekantig, fyrkantig eller rund ska man igenom... det är som såna här leksaker som små barn har ungefär va... Det är bara det att... för att kunna få igenom alla de här olika formerna på människorna så är hålet så stort så det spelar ingen roll vad som helst... Alla ramlar igenom va. Så de... men det ska ju va jämlikt.”

C är överlag nöjd men medger samtidigt att det kräver mycket av läraren i form av rättning men att man å andra sidan får ett färdigt prov som vida överstiger kvalitén på det man själv skulle kunna åstadkomma. D återkommer till de öppna svaren samt tycker att godkäntränserna ligger för lågt. E gör en jämförelse med tidigare centralprovs hörförståelse. Idag är det kortare intervaller mellan svar och lyssnande.

”Vi hade ju tidigare centrala prov i engelska. Jag har varit med på den tiden då och då var det ofta en hörförståelse där man skulle lyssna jättelänge och sen efteråt så fick man fyra frågor med... svar... fem...fyra, fem svarsalternativ så skulle man kryssa för nåt. Och jag som lärare satt där och jag kom inte ens ihåg... Jag kan inte hålla koncentrationen så länge. [...] jag tycker inte det blir minneskunskaper...minnet utan att med kunskaper...”

4.2 Jämförelse mellan lärare B och E

Dessa personer hade varit lärare nästan lika länge (B-29 år, E-34 år) men deras åsikter var bitvis helt väsensskilda. B är mycket skeptisk till de NP även om hon tycker om idén om prov som ”rikslikare”: Hon understryker dock vid ett flertal tillfällen att nivån är för låg och att provet borde fokusera på fler saker än förståelse

”Och därför är det bra att ha någon... rikslikning över vad man ska kunna. Och... det är också ett sätt för oss lärare att veta att ungefär den... den nivån ska man jobba mot.” [...] Sen tycker jag att... och jag kan förstå det på ett sätt, men det är tråkigt på en sån här skola att nivån för godkänd är så oerhört enkel. Och i språk, framförallt i engelska så är det ju så att... allting är godkänt... i stort sett. Eh...

kan eleven förstå så är det godkänt. Att eleven... eleven kan få på NP i engelska få VG utan att kunna skriva en enklaste mening på korrekt engelska." [...] Stavning, grammatik, ingenting skall man *i stort sett* strunta i."

Att provet är för enkelt återkommer hon till vid ett flertal tillfällen även om hon ovan medger att hon undervisar på en speciell skola (bara teoretiska program). Hon beklagar att man bara tittar på förståelse men ifrågasätter även nivån för godkänt när det gäller förståelse. Hon berättar uppsatsen som var mall för godkänt som hon visat för en engelsman som inte begrep något (se ovan). Provet visar inte elevens totala kompetens för det är för enkelt, provet stämmer inte överens med hennes egen bedömning av eleven eftersom det är för enkelt. På frågan om förbättringar nämner hon återigen språklig korrekthet.

"Ja, jag skulle vilja definitivt återigen... låter som en upprepande maskin här alltså... men att man bedömer språklig korrekthet. De heter inte: *He don't* och det heter inte... som du sa: *Did you sold*... Det gör inte det och det ska inte göra det på gymnasiet heller..."

Trots sin allmänt negativa inställning skulle hon gärna se NP redan tidigare i grundskolan eftersom det då skulle tvinga lärarna att ägna sig åt kunskapsförmedling vilket de enligt henne inte gör idag.

"Nu är det bara personlig utveckling och det är lekar och det är ... det är... värdegrund... och det är... allting. Det där med att lära sig det får komma i andra hand. Då är man... då är man... vad heter det... då är man kunskapsfascistisk om man säger nåt sådant."

Lärare E har en diametralt skild uppfattning från lärare B. Till skillnad från B nämner hon inte provets svårighetsgrad. Den största skillnaden är dock den att E till stor del utgår från de NP när hon planerar sin egen undervisning och kanske i synnerhet sina egna prov:

"Dom [eleverna] vill ha prov där jag ger 20 glosor... och så är det MVG, VG eller G och jag säger att det går inte att göra så. Så jag har alltid uppsatser, muntligt... och ibland en läsförståelse... på mina egna prov, fast det blir inte på den nivån för det kan man ju inte göra ett NP för varje klass."

Som vi tidigare nämnt tycker E att provens resultat överensstämmer med hennes egen uppfattning. Mycket talar även för att E mer än B delar dagens språksyn inom skolan, dvs. förståelse och kommunikation är viktigare än språklig korrekthet.

"Han... han kunde göra sig förstådd men sin då... han kunde inte alltid få dit ett adjektiv eller adverb, men... han tog ett adjektiv konsekvent men... han gjorde sig väldigt förstådd, han kunde läsa avancerade texter och han kunde hålla... prata så jag tyckte han var mycket väl *godkänt*, så på så sätt..."

Förutom prov och undervisning har E även plockat in nationella provets filosofi i betygsättningen.

"Jag har uppsatser en eller två gånger per termin... och har... just nu gör alla mina engelska talkshows. [...] Och sen har jag ju då läsförståelse och sen har jag dom här som jag kallar uppfostrings... proven."

Både B och E är positiva till de nationella proven även om B helst skulle vilja se ett flertal förändringar vad det gäller rättning och svårighetsgrad. E är alltigenom positiv och försöker genomföra det nationella provets tankar och idéer även i ordinarie undervisning och prov.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att trots skilda uppfattningar i vissa fall om det nationella provet har övervägande delen av lärarna goda erfarenheter och positiv inställning till provets utformning och innehåll. De största meningskiljaktigheterna kretsar kring tolkningar av betygskriterier, där en del anser att svagheter i provets utformning som öppna svar påverkar bedömningsmallen och försvårar rättningen. Icke desto mindre, i de flesta fall gäller kritiken snarare graden av öppna svar än provets huvudkonstruktion. Lärarna anser, med vissa nyanskillnader, att nationella provet i engelska har stor betydelse, om än inte avgörande för slutbetyget. På det stora hela kan man konstatera att de värderar nationella provet på ett likartat sätt.

5. Diskussion

Premisserna för vårt arbete är att undersöka två frågor: Vilken roll anser några olika lärare att det nationella provet i Engelska A har för slutbetyget och varför värderar dessa lärare provet olika? Vår intervjuundersökning har visat att övervägande del av respondenterna (fyra av fem) ser nationella provet som ett nödvändigt och positivt inslag i undervisningsprocessen. Den ger lärarna en rättvis bild av elevernas inlärningsprogression. Samtliga lärare hävdar att det nationella provet bara är en del i deras samlade underlag för elevens slutbetyg. Emellertid har, utifrån svaren på våra intervjufrågor, några explicita och implicita faktorer kommit fram, som gjorde att vara frågeställningar inte fick entydiga svar. Genom påföljande diskussion av dessa faktorer ska vi försöka reda ut frågetecknen kring vår problemställning.

5.1 Olika undervisningstraditioner och nationella prov

I dagens språksyn har kraven på grammatisk korrekthet en underordnad funktion, vilket framgår tydligt i såväl i dagens kursplaner som i nationella provets bedömningskriterier. ”Vid bedömningen fokuseras kommunikativ förmåga, förtjänster analyseras förre brister, distinktion görs mellan olika typer av språkliga fel” (Erickson/Börjesson, 2001, s.258). Språklig korrekthet anses av många lärare vara en förutsättning för lyckad och meningsfull kommunikation – på frågan om dess betydelse svarar en av dem:

”Ja, jag skulle vilja definitivt återigen... låter som en upprepande maskin här alltså... men att man bedömer språklig korrekthet” (B).

Paradoxalt nog efterfrågar samma lärare nationella prov på tidigare stadium, på grundskolan, just p.g.a. bristande kunskaper i grammatik:

”Och därför tror jag att det är jättebra det här med att man skall införa NP på... på grundskolan.”

Samma tankar understryks även i diskursen om olika kompetenser där lingvistisk kompetens ges en framstående roll: ”Det som nämns först är alltså lingvistisk kompetens som van Ek betecknar som baskomponenten för all kommunikativ förmåga” (Malmberg, 2001, s. 18). Det finns en annan, mer positiv tolkning av nationella provets mindre fokusering på krav på grammatik och strukturell stringens, de receptiva delarna där eleverna skriver svar med egna ord. Där gäller begriplighet, dvs. det finns inga krav på grammatisk korrekthet eftersom det är förståelsen som prövas och inte skrivförmågan. Om detta står det i bedömningsanvisningarna (Skolverket 2006a). Däremot tar inte nationella prov avstånd från grammatisk korrekthet i det skriftliga delprevet; i betygskriterierna står: ”Eleven skriver med klart och tydligt språk” Detta borde innefatta ett visst mått av språklig korrekthet (Skolverket, 2000). Vissa lärare erkänner problemet men tycker att vinsterna med den moderna synen med emfas på kommunikation och förmåga att göra sig förstådda är högre:

... jag tyckte dom kunde prata å kunde läsa å kunde göra sig förstådda... dom kunde gå i diskussion med mig på engelska men dom va... alltså det att dom skrev ju *is* och *are* lite självständigt om man säger... lite nykreativt om man kan uttrycka det så. (E).

Båda anhängare och kritiker verkar vara överens om att utan grundläggande grammatisk kompetens är kommunikation svår att uppnå. Det som skiljer de är vad man kan räkna som basal kompetens. Kursplanernas mål är att elever ska kunna kommunicera med infödda talare,

I en av våra intervjuer har det visat sig att en godkänd uppsats på *Writing* - delen var obegriplig för en engelsktalande person.

Återkommande föremål för diskussion är nationella provets svårighetsgrad. Enligt enkäter som skickades in av 800 lärare efter genomförande av nationella provet vårterminen 2005 visade det sig att en övervägande majoritet tyckte att provet var välkonstruerat. *Reading* - delen uppfattades som något lättare, men samtidigt var det en del lärare som ansåg att det uppfattades som svårt av de egna eleverna.

Det är viktigt att påpeka att samtliga lärare som medverkade i vår undersökning undervisar på studieförberedande program. Detta har med största sannolikhet har påverkat deras undervisning och bedömningskriterier. ”Bakom alla provkonstruktioner - liksom för övrigt bakom all undervisning – ligger, medvetet eller omedvetet, olika synsätt av ideologisk, psykologisk och lingvistisk art” (Lindblad, 1990, s. 275). Väl medvetna om denna svaghet i undersökningen har vi ställt en följdfråga beträffande möjlig avvikelse p.g.a. elevers högre motivation på studieförberedande program.

”... Så jag tror inte att jag... nej jag kopplar inte det till studiemotiverade elever i första hand” (A).

Trots att enligt lärarens uppfattning det inte förekom någon sådan koppling har vi anledning att tro att en viss inverkan kunde spela roll beroende på skoltraditioner.

5.2 Bedömningskriterier

Efter att ha genomfört intervjuer har vi sett att lärarna anser att nationella provet är ett bra verktyg som gynnar både lärare och framför allt elever. Det som skiljer vissa lärare är sättet att tolka de riktlinjer och bestämmelser som provet ställer. Den mest anmärkningsvärda motsättningen är att flera av lärarna medvetet väljer att bortse från krav på att inte använda kriterier som flit, närvaro i sin slutliga bedömning. Som en av lärarna uttrycker sig, att han förväntar sig att elever: ”Läser sina läxor, pluggar sina glosor, eh... sen om man går in på dom delar där man ska försöka hitta... betygskriterierna...” (A). Detta kan delvis bero på att de riktlinjer som Skolverket anger är inte tydliga, kan variera i olika dokument och ibland kan tolkas som direkt motsatta. Vissa lärare hävdar att öppna svar ger möjlighet att se hur elever med egna ord kan redogöra sin förståelse av skriven text:

”... men rätt ofta är det att dom ska fylla i med egna ord... för att visa att dom har förstått, men jag tycker om dom” (E).

Andra ser detta som problem och skulle föredra striktare bedömningsmall eller kryssvar där elever får välja mellan flera alternativ. Om provet ska tolkas positivt anser lärarna att provet motsvarar kursplanens intentioner, å andra sidan kan det tolkas som att man som lärare fransäger sig ansvaret och lägger det på någon annan. Det inte är helt klart om det är proven eller kursplanen man uttalar sig om. I de fall man är kritisk kan det ibland vara kursplanen man är kritisk till (”luddig”) och provet för svårt – där är det ju principen om ett prov för alla man kanske är kritisk till och det är ju en politisk fråga som inte direkt har med provet att göra.

En av stöttepelarna i målrelaterad undervisning och följaktligen de nationella proven är likvärdighetsprincipen, några lärare har använt termen likriktning i sin tolkning av det

nationella provets målsättning. Detta representerar en motsatt uppfattning av likvärdighetens grundidé.

Normerna för likvärdigheten anges genom den riksgiktiga målen: En likvärdig utbildning innebär inte att utbildningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. [...] Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla. (Lpf. Kap. 1.1, s.3).

5.3 Betyg

I vår studie har vi diskuterat betyg, delvis från en historisk synvinkel och konstaterat hur den subjektiva bedömningen alltmer får ge vika för den objektiva. Först 1935 fastställde SÖ (Skolöverstyrelsen) en generell regel som skulle följas: höga betyg skulle sättas ”mer med utgångspunkt från kvalitet än kvantitet”. (Davidsson *et. al.*, 2004, s.14.) Begrepp som ordning och flit har fått ge vika för ren kunskapsbedömning i betygen. Tidigare fanns särskilda ordningsbetyg.

Som vi tidigare nämnt skall inte flit, ambition och läsläsning påverka betyget, utan hänsyn skall enbart tas till kunskapsmålen (Skolverket, 2001, s. 33). Detta vet lärarna i vår undersökning men de bryter mer eller mindre medvetet mot denna regel när vi frågar om deras betygsunderlag när de sätter slutbetyget.

”Dels naturligtvis det här... trägna arbetet alltså att dom sköter... gör det dom ska va. Läser sina läxor, pluggar sina glosor. [...] Det finns alltid i alla system gränsvfall. Och jag känner att... när det står och väger, vilket det ju faktiskt gör ibland va... Då påverkar såna där faktorer som att... som man så att säga egentligen inte sätter betyg på men i någon bemärkelse ändå spelar in va. Som att ha gjort sina uppgifter, jobbar på lektionerna, visat ambition kontra de som ryckt på axlarna, struntat i uppgifter [...]” (A).

I sin första kommentar säger inte A att han egentligen gör fel, medan i den andra kommentaren påpekar att det är faktorer man egentligen inte sätter betyg på. Även lärare B är inne på samma tankegångar då hon talar om en elev som ligger på IG.

”Och har... även om vi nu vet...och det vet vi allihopa att närvaro och flit är inte betygsgrundande. Enligt Skolverket. Eh...så har man ju ändå med det i tankarna. Så är det en elev som ligger på IG+ eller IG++ kanske och ändå har varit här och klarar NP. Då kan det vara övervägande alltså” (B).

Orsaken till att de trots Skolverkets rekommendationer sätter betyg på flit och uppförande kan vara många. Båda av lärarna blev lärare under en annan ”betygs-era” där även sådana egenskaper räknades in i betyget. Ibland kan det vara svårt som lärare när det väger mellan två betyg. Det är därför möjligt att även oväsentligheter vägs in.

I både intervju A och B har respondenterna hävdade att de förlitar sig på en magkänsla i de fall betygen inte är självklara. Enligt det nya målrelaterade systemet är det lärarens prerogativ att avgöra det slutliga betyget. Hur långt får det subjektiva avgörandet sträcka sig?

Som vi tidigare nämnt skall provs främsta syfte i dag vara *betygstödjande* (www.skolverket.se, 6). Att det verkligen är en hjälp bekräftas i en lärararenkät angående samma fråga. ”98 % angav att kursprovet som helhet fungerade som ett stöd för betygsättning (2006b, s.68). Detta är av yttersta vikt vid vår fortsatta diskussion om det nationella provet. Den enda rimliga slutsatsen borde då bli att det nationella provet skall vara *betygsstödjande* och inte *betygsavgörande* även om skrivningarna om detta kan upplevas som otydliga. Dock

står på Skolverkets hemsida (www.skolverket.se, 7) som svar på frågan om vilken betydelse det nationella betyget har för betygsättningen: ”Det nationella provet är inget examensprov.” Bristen på tydliga formuleringar skulle kunna förklara våra respondenters olika svar.

Lärarna i vår undersökning hade inte problem med att provet var för svårt för eleverna, vilket hade kunnat vara fallet på de yrkesförberedande programmen, utan tyckte i allmänhet att provet var för lätt, i den mån de berörde frågan. Det finns skäl att tro att ett visst ”relativt” tänkande håller i sig, men det går även att tolka det som en allmän uppgivenhet över provets upplevda enkelhet.

”Ja. För ja, jag tycker jag har massor... Vi sitter alltså här... och tittar på varandra... och vi bedömer så strängt vi någonsin kan. Annars skulle varenda kotte få MVG.”

Några lärare menade att proven är bra även om de inte mäter alla aspekter man skall ta hänsyn till. Detta har dock aldrig varit syftet. ”Ett nationellt prov kan inte pröva elevens kunskaper mot alla mål” (www.skolverket.se, 8).

Det finns även ett allmänt förtroende för provkonstruktörerna även om bara C uttryckte det tydligt: ”Dom som gör dom här har ju... är ju kompetenta dom har betalt för att göra sitt jobb”

Alla utom B verkar lägga mer vikt vid det nationella provet än andra prov. B hävdar att det är ett prov bland alla andra. De verkar även eniga om att alla verkar tolka sambandet på likartat sätt även om B säger att en del tar kanske lite hårdare på det. B har dock missuppfattat det som står i betygsriterierna för godkäntgränsen för *Writing*. då hon vill ge grammatiken större plats än vad styrdokumentet föreskriver, vilket gör att nationella provets betydelse blir mindre.

”Stavning, grammatik, ingenting skall man *i stort sett* strunta i” (B).

I bedömningsanvisningarna till A-kursens *Writing* - del nämns dock grammatik och stavning som faktorer som läraren skall ta hänsyn till vid bedömningen (Skolverket, 2006a) och i kursplanens mål står det:

Eleven skriver med klart och tydligt språk, såväl personligt hållna meddelanden, berättelser och reflexioner som sammanfattningar som har att göra med egna intressen och egen studieinriktning (Skolverket, 2000).

E använder sig av prov som liknar de nationella proven för att hjälpa eleverna att lyckas bättre. Detta har även bekräftat under våra VFU erfarenheter fast på ett annat sätt. Lärare låter elever skriva gamla nationella prov för att öva på provtypen. Några lärare sade ironiskt att ”vi skulle lika gärna kunna ägna hela vårterminen åt nationella prov”. Vi anser dock att E:s variant är bättre då hon troligtvis ger prov på sådant de arbetat med. Hon utgår även från styrdokumentet när hon försöker förklara sin provtyp för sina elever:

”Så märker jag att eleverna säger, men att du kan... dom vill ha prov där jag ger 20 glosor... och så är det MVG, VG eller G och jag säger att det går inte att göra så. Så jag har alltid uppsatser, muntligt... och ibland en läsförståelse... på mina egna prov, fast det blir inte på den nivån för det kan man ju inte göra ett NP för varje klass” (E).

Oavsett inställning överensstämde vissa moment: Medbedömning skedde mestadels på *Writing* – delen och den skedde oftast när tveksamhet förelåg vad gäller betygsättning. Även de som oftast använde medbedömning gjorde det oregelbundet. C tog även upp medbedömning utifrån elevens perspektiv. Var eleven missnöjd så skulle hon och några kolleger läsa igenom provet igen och ge en samlad bedömning.

Som ursäkt för att inte medbedömning genomfördes åberopades bl.a. tidsbrist, samt att de visste vad deras elever kunde (B). Å andra sidan finns det inte utrymme i lärarnas arbetstid för att hinna med att läsa igenom din kollegas alla uppsatser. I sådana fall skall man ta bort någon annan uppgift och vad det sen skulle vara är en politisk fråga.

När det gäller förbättringar är det mestadels skönhetsfläckar man talar om. Provet svårighetsgrad har varierat och rättningsbördan är för tung. Den allvarligaste kritiken kommer från B som hävdar att man borde ta hänsyn till språklig korrekthet, vilket enligt henne inte alls överensstämmer med nuvarande bestämmelser. Läser man de generella bedömningsanvisningarna ser man att detta inte stämmer helt.

”I alla provdelar [...] som bedömer de receptiva färdigheterna (*Focus: Listening* och *Focus: Reading*) [...] är det elevernas **förståelse** [...] som i första hand skall bedömas”. Huvudprincipen är, att fel som enbart ’stör’ men inte påverkar förståelsen – t.ex. stavfel och grammatiska fel – inte hindrar att ett svar accepteras, om det är innehållsmässigt korrekt. Fel som ’förstör’ godtas däremot inte” (<http://www.pd.gu.se>, (a))

Citatet ovan verkar vid första anblick stödja hennes åsikt, men visar ändå på att man inte accepterar vilka svar som helst genom att felen inte får *förstöra*.

”Här prövas förutom läsförståelse även grammatisk korrekthet, idiomatisk förmåga och vokabulär [...] I dessa delar görs poängavdrag för stavfel enligt anvisningar vid respektive provdel <http://www.ped.gu.se>, (b))

Som vi kan se finns skillnader i bedömningen av språklig korrekthet i olika delar av *Writing*.

6. Sammanfattning och förslag till vidare studier

För att sammanfatta: Alla lärarna var överens om att det behövdes någon form av nationellt prov för att kunna upprätthålla likvärdigheten i landet. Vad som skilde var idéerna om hur detta skulle ske. Detta kan delvis bero på att de riktlinjer som Skolverket anger är inte tydliga, kan variera i olika dokument och ibland kan tolkas som direkt motsatta. Ytterligare en anledning kan vara att trots att man känner till bestämmelser beträffande exempelvis flit och närvaro väljer man ändå att räkna in dessa i sin slutbedömning.

Konflikten stod emellan gamla och nya värderingar om hur ett prov skall utformas och vad som skall bedömas. Dagens språksyn utgår från kommunikation och funktionalitet, inte i första hand grammatik och språklig korrekthet. Målsättningen är att ge eleven möjlighet att visa sina språkkunskaper på ett för honom/henne bästa möjliga sätt

Vad som dock är värt att problematisera och som måhända är värt en egen uppsats är frågan om huruvida kommunikation och funktionalitet är kopplade till lingvistisk kompetens. Här skiljer sig lärarnas uppfattningar. En intressant studie hade varit om huruvida dessa skillnader påverkar deras respektive undervisningsstilar och i anslutning deras elevers prestation, s.k. *wash-back* effekt.

Som det nämnts ovan har vår studie begränsningar. I vår respondentgrupp saknas representanter från yrkesförberedande program. Antalet deltagare är begränsat till fem som i sin tur har inverkan på slutresultatet. Parametrar som ålder och kön har inte använts som diskriminerande faktorer. Dessa tillkortakommanden kompenseras i viss mån av en omfattande enkätundersökning om provresultatet som vi tagit del av för att ge en rättvis bild av våra frågeställningar och stämma av våra resultat med bredare underlag (<http://www.skolverket.se>, 9).

Varför vi valde att inte ta med samtliga intervjuer var att det skulle bli alltför omfattande. Anledningen till att vi valde just intervjun med lärare C var att hon var mest neutral i sin bedömning av nationella provs betydelse. Skulle vi ha valt B eller E skulle det ge en orättvis bild av de intervjuade lärarnas åsikter.

Med ett undantag av en lärare (B) anser vi att lärarna sätter samma värde på det nationella provets resultat. B ansåg inte att provet uppfyllde sitt syfte som det är utformat idag pga., enligt henne bristen på språklig korrekthet. Det är viktigt att tillägga att lärarnas praxis inte alltid har samma utgångspunkter vilket i praktiken kan betyda att de inte lever som de lär. Våra respondenter är överens om den viktiga betygsstödjande funktion som det nationella provet har, men kritiserar provets form och innehåll i varierande grad. Detta i sin tur påverkar deras värdering av det nationella provets resultat och dess betydelse för slutbetyget.

Litteraturförteckning

Tryckta källor

Andered, B. Europarådets Framework - en inspirationskälla för de nya kursplanerna. (2001)I. *Språkboken en antologi om språkundervisning och språkinläring*. S. 26-38. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents. Prentice Hall Inc.

Erickson G & Börjesson, L. (2001). Bedömning av språkfärdighet i nationella prov och bedömningsmaterial. I. *Språkboken en antologi om språkundervisning och språkinläring*. S. 255-269. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Davidsson, L.& Sjögren B. & Werner L. (2004). *Betyg Grundskola, gymnasieskola, komvux*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Dewey, J. (1997) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos AB

Essaiasson, P & Gilljam, M & Oscarsson, H, & Wägnerud, L. *Metodpraktikan Konsten att studera samhälle individ och marknad*. (2004). Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Lindblad, T.(1990). Utvärdering Prov och bedömning i främmande språk. I: *Undervisning i främmande språk*. S. 273-297. Stockholm: Utbildningsförlaget

Malmberg, P (2001) Språksyn i dagens kursplaner. I: *Språkboken en antologi om språkundervisning och språkinläring*. S. 16-25. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution

Skolverket. (2000). *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygsriterier, kommentarer*. Gy2000:18. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

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

Skolverket. (2002). *Att döma eller bedöma*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2003). *Det Nationella provsystemet – vad, varför och varthän? Uppdrag avseende resultatinformation*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2004) *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygsättning*. Stockholm: Ljungbergs tryckeri.

Skolverket. (2005a). *Nationella prov- frågor och svar*. Stockholm: <http://www.skolverket.se/content/1/c4/06/14/pdf1534.pdf>

Skolverket (2005b) *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning?*. Stockholm. Fritzes.

Skolverket. (2006a). *Test of English Course A Spring 2006. Bedömningsanvisningar*. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Skolverket. (2006b). *Gymnasieskolans kursprov 2004/2005. En resultatredovisning*. Stockholm:

Stern, H. (1987). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.

Tornberg, U. *Språkdiradik*. (2005). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Utbildningsdepartementet.(1992).*Gymnasieförordningen*1992:394.Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Internetkällor

<http://www.skolverket.se>

http://www.statcan.ca/english/edu/power/ch13/non_probability/non_probability.htm, 2007-01-21

1.) <http://www.skolverket.se/sb/d/551>, 2007-01-21

2.) <http://www.skolverket.se/> > betyg > frågor och svar, 2007-03-01

3.) <http://www.skolverket.se> > betyg > frågor och svar > prov och kunskapsbedömning > nationella prov, 2007-03-01

4.) <http://www.skolverket.se>, > Nationellt provsystem, 2007-01-21

5.) <http://www.skolverket.se>, > Nationellt provsystem > Nationella prov > Resultat > Gymnasial utbildning, 2007-01-21

6.) <http://www.skolverket.se> > Nationellt provsystem, 2007-01-06

7.) <http://www.skolverket.se> > Betyg > Frågor och svar > Nationella prov, 2007-01-22

8.) <http://www.skolverket.se> > Betyg > Frågor och svar > Nationella prov, 2007-01-22

9.) <http://www.skolverket.se>, > Nationellt provsystem > Nationella prov > Resultat > Gymnasial utbildning, 2007-01-21

http://www.pd.gu.se/sol.nafs/a_prov/anvisning.pdf, (a) 2007-01-06

http://www.pd.gu.se/sol.nafs/a_prov/anvisning.pdf, (b) 2007-01-06

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Hur länge har du varit verksam som lärare?
2. Vad har du för utbildning/utbildningar?
3. Vad anser du om nationella prov rent generellt?
4. Vad anser du om nationella provets olika delar och dess utformning?
5. Tycker du att det nationella provet motsvarar kursplanens intentioner?
6. Ger resultaten på NP en rättvis bild av elevens kunskaper?
7. Hur väl brukar resultaten på nationella proven stämma med din egen bedömning?
8. Vilket annat betygsunderlag har du när du sätter slutbetyget?
9. Hur ser du på korrelationen mellan nationella prov, betyg och slutbetyg på kursen?
10. Diskuterar du resultaten på NP med dina kolleger?
11. Använder i medbedömning?
12. Vilka eventuella förbättringar skulle du vilja se i provets konstruktion?
13. Är det något du vill kommentera eller tillägga i detta sammanhang?

Bilaga 2

Gösta: OK... Intervju 3.

Lärare 3: Ja.

Gösta: Hur länge har du varit verksam som lärare?

Lärare: Oj... På heltid... sen 92 och dessförinnan... fem år på folkhögskola. Där hade jag deltid.

Gösta: Hm.

Lärare 3: Och jag har undervisat i engelska alla år och dessutom ... svenska och franska dom flesta av dom här åren.

Gösta: OK. Så sen 92 och plus dom fem åren.

Lärare 3: Ja, det kan man säga.

Gösta: OK. Vad har du för utbildning/utbildningar?

Lärare 3: Ja... jag har studentexamen och sen har jag då en fil. mag. i svenska och franska, påbyggnad 60 poäng i engelska på 90-talet och ämneslärarexamen 71, två terminer.

Gösta: OK. Vad tycker du om nationella prov rent generellt?

Lärare 3: Nä, ja tycker dom är bra. Enda nackdelen är att dom tar väldigt mycket tid.

Gösta: Hm.

Lärare 3: Dom är... det är klart dom visar inte allt hos eleven men... man får en ganska bra bild tycker jag av... av vad dom kan. Och... jag gör dom alla delarna... har jag gjort alltid med hela klassen muntligt.

Gösta: Hm.

Lärare 3: För... jag tycker det ger som sagt en god bild över hur klassen ligger jämfört med andra klasser man har haft å...sen får man ju inte stirra sig blind och tro att det är det enda... En elev kan ju misslyckas på NP och det är ju ändå det samlade underlaget som ska va för betygsättningen. Men det är... ganska god information om var eleven ligger, även individuellt.

Gösta: Jo.

Gösta: Vad anser du om NP olika delar och dess utformning?

Lärare 3: Nu tänker ni bara på engelskan va?

Gösta och Alula: Ja.

Lärare 3: För det är en stor skillnad på svenskan tex.

Gösta och Alula: Ja.

Lärare 3: Det... det jag kan säga det är väl... Det tänker ju ganska mycket, både *Reading* och *Listening*... o *Writing* och så *Speaking*. Så det täcker ju väldigt mycket. Dessutom försöker ju texterna ta upp... lite granna kulturaspekter. Det brukar ju inte bara vara... texter från Storbritannien utan det är ju varierat... Och det är ju klart, det täcker ju inte alla kursplanens mål, men det är ju orimligt också.

Gösta. Hm.

Lärare 3: Vad jag kan se då är att dom här sista... två tre åren i ... B-kursen nationella prov är att man försöker göra det mer och mer likt dom nationella proven som vi har i svenska.

Gösta: Uhm?

Lärare 3: Eleverna får när det gäller *Writing*-delen ett häfte som dom ska läsa in och läsa in sig på texter och titta på glosor. I motsats till svenskaprovet så får de inte behålla det under själva provet utan det skall lämnas in. ... Och även inför det... hörförståelseprovet är det... mer... mer skrivande för eleverna, och där är den stora nackdelen. Har du mer än en klass i engelska... dom flesta har åtminstone en A och en B-kurs, så blir det enormt koncentrerad arbetsbörda just när proven ska rättas. Man har inte så väldigt lång tid på sig. Det är väl nackdelen vad jag kan se att det kommer så koncentrerat så att... man hinner... i stort sett ingen annan undervisning under den tiden som proven pågår.

Gösta: Nä... Tycker du att NP mäter... det var du inne lite på... mäter elevens kompetens/kunskapsnivå på ett objektivt sätt?

Lärare 3: Jo, men det är så nära vi nära vi kan komma i här och... Det är därför jag tycker det är viktigt att använda dom.. att dom ska vara... det ska ju vara en slags rikslikare för hela landet.

Gösta: Hm.

Lärare 3: Och om man då börjar bara göra egna prov och göra nånting annat... Ja, då slinker man ju undan lite granna. Och det är bra koll på ens egen undervisning också.

Gösta: Hm. Då ska vi se... Tycker du att NP motsvarar kursplanens intentioner?

Lärare 3: Jo, det får man nog säga att de gör. Dom som gör dom här har ju... är ju kompetenta dom har betalt för att göra sitt jobb... det är inte... Du är ju ibland tvingad till att göra ett prov med... ja kanske två dar har man på sig och så ska det vara färdigt och så ska eleven ha det går liksom inte å... väga och validera och så utan man får ju gå på rutin och på sin erfarenhet.

Gösta: Dom här frågorna går ju lite in i varandra men...

Lärare 3: Hm.

Gösta: Ger resultatet på NP en rättvis bild av elevens kunskaps... kunskaper?

Lärare 3: Ja, i allmänhet gör de det oft... På A-kursen... är det väldigt många som lyckas... bättre än vad jag tycker att dom ligger... till. A-kursproven är... fortfarande relativt enkla.

Gösta: Hm.

Lärare 3: Fast dom har... blivit *lite* svårare och B-kursproven har blivit *lite* lättare.. än hur det var det allra första.. Då var det ett väldigt stort gap mellan A... A-kurs och B-kursproven.

Gösta: Hm.

Alula: Sen kommer helt osökt nästa fråga här.

Lärare 3: Hm.

Alula: Hur väl tycker du att resultaten på NP stämmer med din egen bedömning? Du har varit inne på det redan...

Lärare 3: Ganska väl.

Alula: Ganska väl.

Lärare 3: Ganska väl ja, men... Det är nog lätt både ger lägre slutbetyg och högre slutbetyg än vad det NP visar men... det är inte många procent.. Det kan vara att det är fyra elever i en klass, det stämmer ganska bra faktiskt.

Alula: Vilket annat betygsunderlag har du när du sätter slutbetyget?

Lärare 3: ... Nu är ju... delkurser... som verkar... NP har ju drivit mer och mer åt det skriftliga och det gör att jag lagt om min undervisning och jobbar mycket mer med skriftliga... böcker... dom får skriva "reading logs" och... reportage och intervjuer... faktiskt mycket mer än det muntliga. Det gör man ju på lektionerna, men det jag tar in... är alltså inte sedvanliga prov - grammatikprov och så, utan det tycker jag vi har lämnat lite med A-kursen... Utan.. nu tex. skulle dom få... jag har varit borta förra veckan, så fick dom till uppgift att med hjälp av en... lärobokstext ur en annan lärobok... för jag använder inga läroböcker i den kursen... som bestod av en... beskrivning av Nelson Mandela hur han hade haft det på Robben Island och eleverna fick då uppgift och... för en tidning skriva ett reportage om den här intervjun dom hade gjort. Det ska dom lämna in nästa vecka, och källan var då dels den här artikeln som stod i läroboken och sen sa jag att det är tillåtet också att gå in på nätet och se om ni kan få information, men ni måste tänka er in i situationen att ni intervjuar... Och... resultatet av intervjun ska då mynna ut i ett reportage i... i en stor tidning. Ska bli jättespännande att se vad dom gjort.

Alula: Liten följdfråga vad ni sa innan: att ni använder några läroböcker.

Lärare 3: Inte en enda, utan jag hämtar och plockar, och...

Alula: Det var mycket mer autentiskt material?

Lärare 3: ... försöker ha mycket mer autentiskt material. Och med engelska är det ju inte svårt att hitta.

Alula: Nä, nä.

Lärare 3: ... utan... Och så har vi jobbat ganska mycket med ... vad ska jag säga... få lite bättre struktur i det skrivna med "linking words" och... alltså vilka synonymer man kan använda så att inte språket blir enformigt. Så vi försöker finslipa det skriftliga lite för det är där... jag tycker dom haft sämre kunskaper.

Gösta: Så det är främst det... skriftliga du tittar på när du... när du sätter slutbetyg då eller?

Lärare 3: Nej, det ska jag inte säga men det... är mest det vi övar just nu för jag tycker det är där dom har störst brister. Dom är jätteduktiga muntligt... inget svårt att få igång en debatt så det behöver jag inte öva lika mycket

Gösta: Nä.

Lärare 3: Men skriftspråket har inte kommit lika långt och då tycker jag det är viktigt att öva det, särskilt som man då i det NP... visar... att man har större ambitioner åt det hållet.

Gösta: Hm.

Lärare 3: Så det är för att hjälpa eleverna, både för NP men... för framtida... studier på universitetet. Jag undervisar bara på N-programmet, så det är möjligt att jag skulle göra annorlunda om jag hade...ja handelselever eller fordonslever å så.

Gösta: Då ska vi se... Hur ser du på kopplingen mellan korrelationen mellan NP, betyg och slutbetyg på kursen?

Lärare 3: (Kort paus) Ja det är ju faktiskt inte... stora skillnader... nu brukar jag inte sätta ut...dom här bokstavsbedygen på vanliga prov...

Gösta: Hm.

Lärare 3: ... utan jag ger en kommentar i stället. Så det är bara NP som blir betygsatt plus slutbetyget men eleverna vet ungefär ändå var dom ligger till. Jag talar alltid om vad som är godkänt. Men man ju ha en bredare skala om man har egna kommentarer än om man har dom här... få och fasta stegen.

Gösta: Ska vi se... Uppfattar du att du och dina kolleger har samma inställning till i vilken utsträckning NP resultat ger utslag i kursbetyget?

Lärare 3: Ja, jag tror det. När vi pratar om det så... ser vi det som en hjälp men inte som en tvångsregel. Det var ju lite skillnad på den tiden då det hette centralprov.

Gösta: Hm.

Lärare 3: Det var ju i början när jag gick ut och jobbade. Då fick ju inte... betyg... slutbetyget avvika mer än en viss... (ohörbart) decimaler från det man gjort på centrala provet och

dessutom skulle helst dom andra ämnena rätta sig efter det också. Så är det ju inte alls nu utan det är mer en... en... ja, riktlinje på var dom bör ligga.

Gösta: Jo.

Alula: Använder ni.. du och dina kolleger medbedömning och sånt där?

Lärare 3: Jajamensan. Det gör vi. Engelska NP då blir det ju mest *Writing*-delen och så kan det ju vara en och annan fri... fritt svar som man behöver se... ska man godkänna det här? Har eleven förstått?... Så tveksamheter tar vi upp. Men när det gäller svenska så har vi ju mycket, mycket medbedömning... att man läser varandras uppsatser... och om en elev klagar så brukar det va det första... då säger man, nej jag ska prata med en eller två lärare... får dom också titta på det du har skrivit och se vad dom tycker. Och då gör jag det utan att visa vad jag har tyckt naturligtvis så att det blir en... så oberoende bedömning som möjligt.

Gösta: Hm. Vilka eventuella förbättringar skulle du vilja se i provets konstruktion?

Lärare 3: Ja, där har jag kanske lite... alla kollegor håller inte med mig nu, för dom skulle vilja ha mer... lätträttade prov pga. arbetsbördan. Och det är klart... nu har jag inte haft så väldigt många engelska så jag har haft en A-kurs och en B-kurs. Dom som har fem... B-kurser, det förstår jag att dom vill vara bara ha såna där som det är att pricka av. Så det får absolut inte öka ännu mer till fria svar, för att... då går vi under... som... grupp alltså, utan man kanske kunde ha *något* mer lätträttat men inte ta bort det fria heller men det får inte gå mer åt det hållet.

Gösta: OK. Är det nåt mer du vill...

Lärare 3: Det blir ni tacksamma för också när ni kommer ut. (Allmänt skratt)

Alula: Det kan jag tänka mig.

Gösta: Är det något du vill kommentera eller tillägga i detta sammanhang?

Lärare 3: (Paus) Nej, jag tycker väl jag försökt svara nu ungefär som sagt... Jag tycker de är.. i stort... sett att dom är bra, och jag försvarar dom alltid när vi har ämneskonferenser... men samtidigt är jag medveten om att dom kräver mycket av oss i rättning.

Gösta och Alula: Hm.

Lärare 3: Å andra sidan du får ett färdigt prov... så är det jättegenomtänkt å... plockat bitar från tidigare prov för att man ska få liknande å så... så att... den tiden har man ju inte själv att göra... och inte möjligheter heller, så att man får ju någonting också... Man får ta ett färdigt prov och sätta i händerna på eleverna.

Gösta. Hm. Ja det var väl allt.

Alula: Det var alla frågor vi hade. Du ska ha mycket tack för din tid.