

Engelska i åtta europeiska länder

– en undersökning av ungdomars
kunskaper och uppfattningar

SVENSK HUVUDRAPPORT

Förord

Hur väl behärskar svenska elever engelska? Vad tycker de om engelska som språk och engelska som ämne i skolan? Hur ser deras lärare på ämnet?

Varje vår genomför över 100 000 elever i grundskolan nationella prov. Vi har alltså på så sätt en god bild av elevernas kunskaper vad gäller engelska. Däremot vet vi ganska lite om hur dessa kunskaper står sig i relation till andra länder. Jämförande internationella studier kan, eftersom de genomförs i ett större sammanhang, bidra till att den nationella bilden ytterligare vidgas och berikas. Skolverket genomförde därför 2002 en undersökning av ungdomars kunskaper i och uppfattningar om engelska vid slutet av grundskolan tillsammans med skolmyndigheterna i sju europeiska länder – *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*. Deltagande länder var Danmark, Finland, Frankrike, Nederländerna, Norge, Spanien, Sverige och Tyskland (enbart delvis).

Resultaten visar att svenska elever är duktiga i engelska och de har ett gott självförtroende när det gäller sin egen språkliga förmåga. Svenska ungdomar möter engelska i livet och i skolan i många olika former och de är mycket positiva till engelska, både som språk och som skolämne.

Skolverket har ansvarat för urval, skolkontakter och insamling, medan Enheten för språk och litteratur, Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet har ansvarat för bedömning, databearbetning och analys. Den nationella rapporten som du nu håller i din hand är skriven av Gudrun Erickson vid Göteborgs universitet.

Staffan Lundh
Avdelningschef
Utredningsavdelningen

Tommy Lagergren
Undervisningsråd
Resultatbedömningsenheten

Innehåll

1. Inledning	7
1.1 Bakgrund	8
1.2 Om jämförelser och jämförbarhet	9
1.3 Om språkprovs validitet eller giltighet	9
1.4 Rapportens uppläggning	11
2. Syfte och genomförande	13
2.1 Syfte	14
2.2 Urval	14
2.3 Genomförande av studien internationellt, nationellt och lokalt .	15
3. Materialet	17
3.1 Provuuppgifterna	18
3.2 Bedömningsprinciper	20
3.3 Elevernas bedömning av uppgifternas svårighetsgrad	20
3.4 Elevernas bedömning av sina egna kunskaper i engelska	20
3.5 Elevenkäten	20
3.6 Lärarenkäten	21
4. Bedömning, databearbetning och analys	23
5. Resultat på provuppgifterna	25
5.1 Allmänt om resultaten	27
5.2 Hörförståelse	28
5.3 Språklig korrekthet	30
5.4 Läsförståelse	33
5.5 Skriftlig produktion	34
5.6 Kommentarer till resultaten på provuppgifterna	36
6. Elevbedömningar	39
6.1 Bedömning av uppgifternas svårighetsgrad	40
6.2 Bedömning av egna kunskaper i engelska	42
7. Resultat från elevenkäten	45
7.1 Eleverna själva	46
7.2 Elevernas kontakt med engelska utanför skolan	47
7.3 Elevernas kontakt med engelska i skolan	49
7.4 Elevernas inställning till engelska	51
7.5 Svåra ord och läsning	52
7.6 Hur man lärt sig engelska	53
7.7 Kommentarer till elevenkäten	54

8. Olika elevkategoriers resultat, bedömningar och uppfattningar	57
8.1 Flickor och pojkar	58
<i>Provresultat</i>	58
<i>Bedömning av uppgifternas svårighetsgrad</i>	59
<i>Självbedömning</i>	59
<i>Bakgrund och uppfattningar</i>	59
8.2 Elever med olika kunskapsnivå i engelska	60
<i>Provresultat</i>	60
<i>Bedömning av uppgifternas svårighetsgrad</i>	61
<i>Självbedömning</i>	61
<i>Bakgrund och uppfattningar</i>	62
8.3 Elever med utländsk bakgrund	63
8.4 Kommentarer till undergruppernas resultat	64
9. Resultat från lärarenkäten	67
9.1 Lärarna själva	68
9.2 Lärarnas undervisning	69
9.3 Lärarnas uppfattningar	71
9.4 Kommentarer till lärarenkäten	72
10. Sammanfattning och slutsatser av 2002 års studie	75
11. Undersökningarna 1996 och 2002	79
11.1 Likheter och skillnader i material och genomförande	80
11.2 Resultat på provuppgifterna	81
11.3 Elevenkäten	82
11.4 Lärarenkäten	83
11.5 Kommentarer	83
12. Slutord	85
Referenser	87
Bilagor	91
Bilaga 1 Översikt över 2002 års internationella studie	
Bilaga 2 Deltagande svenska skolor 2002	
Bilaga 3 Provuppgifter och självbedömningsdel 2002	
Bilaga 4 Elevenkät 2002	
Bilaga 5 Lärarenkät 2002	

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Sverige deltog 1996, tillsammans med Frankrike och Spanien, och senare Nederländerna, i en studie som syftade till att jämföra kunskaper i och attityder till engelska i slutet av den obligatoriska skolan. Olika provuppgifter hämtade dels från svenska standardprov, dels från motsvarande franska prov i engelska användes liksom enkäter till elever och lärare. Hela studien sammanfattades 1998 i en skrift från det franska utbildningsdepartementet¹ och är kommenterad i en rapport som återfinns under webadressen <http://cisad.adc.education.fr/revaf/>. En svensk redovisning ges i Skolverkets rapport nr 154, "Undervisning i engelska. En jämförelse mellan tre EU-länder: Frankrike, Spanien och Sverige" (Skolverket, 1998). Resultaten visade att de svenska eleverna generellt klarade provuppgifterna väsentligt bättre än sina franska och spanska kamrater, att de ansåg engelska lättare och att de hade en mer positiv inställning till engelska både som språk och som skolämne.

Skolverket fattade 2001 beslut om att Sverige under år 2002 skulle delta i en förnyad studie av engelska i slutet av den obligatoriska skolan, denna gång utökad till att omfatta sammanlagt åtta europeiska länder, nämligen Danmark, Finland, Frankrike, Nederländerna, Norge, Spanien, Sverige och Tyskland². Samma provuppgifter som i den förra studien skulle användas, medan enkäterna till elever och lärare skulle omarbetas. Enligt planerna skulle ca 1 500 slumpvis valda elever från respektive land medverka tillsammans med sina lärare.

2002 års studie, "The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries", förkortat *Assessment of English*, initierades av *The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems* och samordnades, liksom den förra undersökningen, av det franska utbildningsdepartementet.

I flertalet av de deltagande länderna genomfördes undersökningen i slutet av vårterminen av det sista skolåret i den obligatoriska skolan. Sverige och Danmark, liksom några delstater/skolor i Tyskland och Nederländerna, valde emellertid i stället att förlägga studien till höstterminen. Detta innebär således att dessa elever gått ett halvår kortare tid i skolan, med därav följande effekt på undervisningstiden i engelska. Flera orsaker låg bakom det svenska beslutet. Ett väsentligt motiv var att inte ytterligare belasta eleverna/skolorna på

¹ *The effectiveness of the teaching of English in the European Union; Report of the Colloquium and Background Documents*. Edited by G. Bonnet; Ministère de l'éducation nationale, DFD Edition diffusion, Paris, January 1998

² I Tyskland deltog fyra delstater, nämligen Bremen, Hessen, Baden-Württemberg och Brandenburg

våren i skolår nio, då omfattande och obligatoriska nationella prov i svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik genomförs. En ytterligare orsak att förlägga *Assessment of English* till höstterminen i år 9 var att studien 1996 i Sverige genomfördes på våren i årskurs 8, alltså ett år tidigare än i övriga deltagande länder. Möjligheterna att överhuvudtaget jämföra resultaten mellan de två svenska undersökningarna bedömdes därför som större om 2002 års studie förlades till höstterminen i skolår 9 i stället för till våren.

1.2 Om jämförelser och jämförbarhet

Syftet med den här redovisade studien är visserligen komparativt, men det finns anledning att betona att jämförelserna bör göras med försiktighet. Orsaken till detta är bl.a. att förhållandena i de medverkande länderna inte är helt jämförbara och att studien inte genomfördes på helt identiskt sätt. Till exempel skiljer sig urvalsförfarandet något, bortfallen i undersökningen är olika stora, både på skol- och individnivå, och bedömningen av provuppgifterna kan ha varierat något (se vidare Bilaga 1).

I den internationella rapporten (sid. 13) beskrivs detta på följande sätt:

Strict comparability of the data is certainly an issue which needs addressing. Given the specific nature of foreign language provisions in the different countries, where learning starts at different ages with varying degrees of intensity, it was felt that some leeway was acceptable in sampling and administration. Since strict comparability would involve testing pupils not just of the same age but pupils having learnt English for the same amount of time, and this is clearly not possible for the reason given above, comparability must be understood in a looser sense than is usually the case in the current major international studies. Indeed, the very philosophy of the present approach is to provide broad indications about pupils' performance rather than attempt comparisons to the nearest decimal.³

Trots de reservationer som alltså föreligger vad gäller jämförbarhet, och trots de varningar som måste uttalas för övertolkningar, ger undersökningen ett antal indikationer, som är av stort intresse såväl nationellt som internationellt.

1.3 Om språkprovs validitet eller giltighet

Prov skall vara tillförlitliga indikatorer på det som bedöms, så att slutsatser som dras och åtgärder som eventuellt planeras på basis av vad som kommit

³ Den internationella rapporten om 2002 års studie finns tillgänglig på det europeiska nätverkets website: <http://cisad.adc.education.fr/rev/>

fram blir så adekvata som möjligt (se t.ex. Messick, 1989; American Psychological Association, 1999). Detta har att göra med bedömningsens validitet, eller giltighet. Optimalt sett skall ett prov följaktligen vara så brett att det täcker in det kunskapsområde man avser bedöma. Hur detta område är definierat kan emellertid variera. I fallet språk torde det dock råda tämligen god samstämmighet kring att såväl receptiva som produktiva och interaktiva kompetenser ingår, dvs. att kunna förstå vad man hör och läser samt att vilja, våga och kunna använda språket i tal och skrift, själv och i kommunikation med andra. Likaså framhålls ofta betydelsen av kulturell och interkulturell kompetens (se t.ex. Bachman, 1990; Byram, 1997). Inom ramen för denna tämligen allmänna beskrivning av språklig kompetens är emellertid variationen stor, exempelvis vad gäller synen på de mål som skall nås och medlen att nå dessa mål. Attityden till begrepp som *confidence* och *competence* eller *fluency* och *accuracy* kan till exempel skilja sig åt, dvs. synen på det som skulle kunna beskrivas som relationen mellan "flyt" och korrekthet i språkanvändningen.

Definitionen av begreppet språkfärdighet blir synlig i kursplaner av olika slag, såväl nationella som lokala. I de svenska nationella kursplanerna för engelska och övriga moderna språk (Skolverket, 2000a) uttrycks t.ex. en tydligt kommunikativ och funktionell språksyn, inspirerad av *The Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 2001). I fokus är de receptiva, produktiva och interaktiva kompetenserna, liksom interkulturell kommunikativ kompetens. Språkets form framhålls som en förutsättning att nå målen, dvs. "förmåga att behärska ... vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik" samt att "bilda språkligt sammanhängande helheter vilka efter hand i fråga om innehåll och form allt bättre anpassas till situation och mottagare" (Skolverket, 2000b, sid. 14). Vidare tillmäts strategisk kompetens stor betydelse, både vad gäller sätt att lära sig och metoder att handskas med språkliga utmaningar och svårigheter. Slutligen betonas det man kan kalla reflektiv kompetens, vilket innebär förmågan att analysera och ta ansvar för det egna lärandet samt att bedöma de egna kunskaperna och behoven.

De åtta länderna som deltog i *Assessment of English* har alla kursplaner med kommunikativ kompetens som mål för lärande och undervisning (Bilaga 1). Det finns emellertid också skillnader, t.ex. vad gäller hur tydligt man betonar de medel som förutsätts för att målet skall nås, bl.a. vokabulär, uttal och grammatik. Dessutom finns det viss variation mellan länderna beträffande traditioner och praxis i språkundervisningen, vilket visar sig i svaren på de enkäter som ingår i studien. (Se vidare den internationella rapporten,

<http://cisad.adc.education.fr/reva/>, i vilken mera ingående beskrivningar ges av respektive lands skolsystem och kursplaner i engelska.)

Frågan om validitet måste alltså ses i relation till det man avser att bedöma, i detta fall engelsk språkfärdighet. Till stor del finns här en gemensam definition för alla deltagande länder, men vissa specifika aspekter för respektive land kan också noteras.

1.4 Rapportens uppläggning

Syftet med denna rapport är att presentera och diskutera utfallet av *Assessment of English*-studien 2002, framför allt med fokus på de svenska resultaten men också delvis ur ett komparativt perspektiv. Dessutom kommer i det avslutande avsnittet vissa jämförelser att göras mellan de svenska resultaten 1996 och 2002.

Förutom denna inledning innehåller rapporten ytterligare elva avsnitt. I Avsnitt 2 presenteras syftet med 2002 års *Assessment of English*-studie och urvalsförfarandet beskrivs, liksom genomförandet. Materialet, såväl provuppgifter som elev- och lärarenkäter, presenteras i Avsnitt 3. Analysarbetet beskrivs kortfattat i det fjärde avsnittet. Avsnitt 5 innehåller en genomgång av och kommentarer kring utfallet på provuppgifterna. Fokus är på de svenska resultaten, men vissa kopplingar görs även till utfallet i övriga deltagande länder. Detta gäller också i de följande avsnitten. I Avsnitt 6 presenteras och diskuteras elevernas bedömningar dels av provuppgifternas svårighetsgrad, dels av de egna kunskaperna i engelska. Avsnitt 7 innehåller en redovisning av resultaten på elevenkäten och Avsnitt 9 motsvarande redovisning av lärarenkäten. Därmed presenteras och kommenteras kort i det åttonde avsnittet resultat, bedömningar och uppfattningar i olika elevkategorier. I Avsnitt 10 förs en kort sammanfattande diskussion och vissa slutsatser dras kring 2002 års studie. I Avsnitt 11 diskuteras likheter och skillnader mellan de svenska undersökningarna 1996 och 2002. Rapporten avrundas med ett kortfattat slutord.

Det bör betonas att avsikten här är att ge en första, tämligen översiktlig beskrivning av resultaten i samband med att den internationella rapporten publiceras. Det finns anledning att i ett senare skede återkomma med djupare och mera ingående analyser av 2002 års studie, såväl ur ett nationellt som ur ett internationellt perspektiv.

2 Syfte och genomförande

2.1 Syfte

Syftet med studien, *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*, 2002, var dels att bidra med underlag till det europeiska samarbetet kring utbildnings- och språkfrågor, dels att för vissa av länderna, bl.a. Sverige, skapa möjligheter att jämföra kunskapsutvecklingen i och attityderna till engelska över tid. Skolverket uttryckte i juni 2002 detta på följande sätt i brev till de skolor som valts ut för deltagande i studien:

Samarbetsprojektet har tillkommit som en del i det ökade samarbetet inom utbildningsområdet inom Europa. Avsikten är att veta mer både om elevers kunskapsnivåer och inställning till ämnet. I den studie som genomförs till hösten används samma testinstrument som 1995/1996 för att möjliggöra jämförelser över tid.

2.2 Urval

Enligt beslut i den internationella samordningsgruppen för studien, skulle ca 1 500 slumpvis valda elever från respektive land medverka tillsammans med sina lärare. Detta blev också fallet i de flesta länder.⁴

Skolverket ansvarade för det svenska urvalet, som omfattade 76 skolor, slumpvis och proportionerligt valda ur de fyra kommungrupper som definierats av SCB⁵. Dessa skolor ombads skicka in uppgifter om sina klasser i skolår 9 och Skolverket valde sedan en av grupperna för deltagande i studien. Fem skolor kom av olika praktiska anledningar inte att medverka, vilket innebär en deltagarfrekvens på skolnivå på 93 procent (deltagande skolor finns förtecknade i Bilaga 2). Motsvarande siffra vad gäller eleverna var 89 procent – 1 431 av de 1 616 möjliga deltog i studien. 48 procent var pojkar, 52 procent flickor. Ungefär 10 procent var födda i något annat land än Sverige och/eller angav att de hade ett annat modersmål än svenska.⁶ Orsakerna till att 185 elever inte medverkade var i de flesta fall antingen sjukdom eller t.ex. tandläkarbesök, eller att föräldrarna inte accepterade att deras barn medverkade i undersökningen⁷ (för vidare information om urval, bortfall etc. i samtliga länder, se Bilaga 1).

⁴ I Spanien deltog ca 2 850 elever och i Tyskland enbart ca 450

⁵ Storstäder och förortskommuner; Större städer; Medelstora städer, industrikommuner och övriga större kommuner; Glesbygds- och landsbygdskommuner och övriga mindre kommuner

⁶ Enstaka av dessa (totalt 9 elever) uppgav att de kom från ett engelsktalande land eller hade engelska som modersmål

⁷ I Sverige krävdes aktivt föräldramedgivande till elevernas deltagande i studien

2.3 Genomförande av studien internationellt, nationellt och lokalt

Assessment of English-studien initierades av *The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems*. Detta nätverk bildades 1995 för att befrämja samarbete mellan europeiska stater inom området *educational evaluation* and *monitoring* och har under åren bedrivit ett omfattande arbete som resulterat i ett flertal aktiviteter och publikationer (för vidare information, se <http://cisad.adc.education.fr/revaf/>). Arbetet med 2002 års studie samordnades av Gérard Bonnet vid det franska utbildningsdepartementet, som också är redaktör för den internationella rapporten. Projektet har haft en internationell ledningsgrupp som gemensamt beslutat kring frågor om material, bedömning, dataanalyser och rapportering. Denna grupp har bestått av representanter från samtliga deltagarländer.

Sverige är genom Skolverket medlem i det europeiska nätverket och det var också Skolverket som beslutade att Sverige skulle delta i *Assessment of English* 2002. Arbetet har bedrivits i samarbete med Göteborgs universitet, så att Skolverket ansvarat för urval, skolkontakter och insamling, medan Göteborgs universitet (Institutionen för pedagogik och didaktik, Enheten för språk och litteratur) haft ansvar för bedömning, databearbetning, analys och rapportering.

Som tidigare nämnts genomfördes *Assessment of English*-studien i Sverige under höstterminen i skolår 9, närmare bestämt under två veckor i november (v 45 och/eller 46), antingen under ett längre pass (120 min.) eller under två separata lektioner. I sin information till skolorna rekommenderade Skolverket ett sammanhållet tillfälle, men om detta inte var möjligt kunde två pass tas i anspråk. Ingen information föreligger om hur vanligt det ena respektive det andra tillvägagångssättet var, men vare sig tiden eller tidsåtgången förefaller ha vållat några problem på skolorna.

3 Materialet

Assessment of English innehöll dels tämligen omfattande enkäter till elever och lärare, dels ett antal provuppgifter till eleverna. Dessutom skulle eleverna göra bedömningar av uppgifternas svarighetsgrad, liksom av sina egna kunskaper i engelska. Eftersom syftet med studien bland annat var att de länder som genomförde 1996 års undersökning skulle kunna göra jämförelser över tid, fanns en ambition att i görligaste mån bevara de uppgifter som då användes, detta trots vissa brister. Följaktligen gjordes endast mycket små förändringar i själva provuppgifterna, medan däremot såväl elev- som lärarenkäter till stor del nykonstruerades.

3.1 Provuppgifterna

Provdelen av studien innehöll tio olika uppgifter med ett sammanlagt poängtal på 79 (sedermera reducerat till 65; se sid. 26) hämtade ur svenska standardprov från 1990-talets mitt samt motsvarande franska prov i engelska. Enligt den gemensamma klassificeringen var uppgifterna avsedda att pröva fyra olika områden av språklig förmåga, nämligen hörförståelse, språklig korrekthet, läsförståelse och skriftlig produktion. Vad gäller det senare bör dock påpekas att det här handlade om ifyllnad av enstaka ord och några korta fraser i en text, alltså inte om fritt/kreativt skrivande. Hörförståelsen, läsförståelsen samt den längre s.k. *cloze*-texten (lucktexten) i slutet av provet (Uppg. 1-3; 8, 10) hade svenskt ursprung, medan uppgifterna som prövade språklig korrekthet och ifyllnad av korta fraser i en text var hämtade från franska prov i engelska (Uppg. 4-7; 9). Hörförståelseuppgifterna fanns inspelade på en CD och instruktionerna till samtliga uppgifter gavs på respektive lands språk.

Avsaknaden av rent produktiva och interaktiva uppgifter, både muntliga och skriftliga, uppfattades av många i den internationella samordningsgruppen som en brist och som ett visst validitetsproblem, bl.a. sett i relation till de nationella kursplanerna. Det fanns också vissa invändningar mot de befintliga uppgifterna, som inte helt ansågs motsvara praxis och/eller önskemål i de olika länderna. Möjligheten att inkludera en mera kreativ skrivuppgift diskuterades men avvisades, eftersom detta skulle kräva mer resurser än vad som stod till buds. Detta ansågs i ännu högre grad gälla användning av en muntlig uppgift. Beslutet blev således till slut att behålla uppgifterna från den tidigare studien i stort sett intakta, trots att provet därmed blev tämligen snävt.

Uppgifterna kan kortfattat beskrivas på följande sätt (se vidare Bilaga 3):

HÖRFÖRSTÅELSE

Uppgift 1 *South Dinkley* (4 poäng)

En kort uppgift, där eleverna på grundval av korta dialoger som spelas upp två gånger skall bestämma vilka platser som avses. De fyra ställena markeras på en karta med sammanlagt elva möjliga platser.

Uppgift 2 *What are their jobs?* (7 poäng)

Eleverna får lyssna en gång på sju korta samtal och efter vart och ett av dessa bland fem alternativ avgöra vilket yrke som avses.

Uppgift 3 *An American Friend* (6 poäng)

Uppgiften består av en monolog i vilken eleverna skall uppfatta olika typer av praktisk information, t.ex. namn. Eleverna får lyssna en gång och skall skriva egna svar.

SPRÅKLIG KORREKTHET

Uppgift 4 + 5 (8 poäng)

Sammanlagt åtta meningar utan inbördes sammanhang med en lucka i varje. Eleverna skall bland fyra alternativ per mening välja det som passar i respektive lucka. Bland annat prövas artikelbruk.

Uppgift 6 (5 poäng)

Uppgiften avsåg omvandling av direkt tal till indirekt tal. På grund av stora bedömningsproblem har den strukits ur undersökningen och kommer inte att behandlas vidare.

Uppgift 7 (12 poäng)

En sammanhållen text, i vilken eleverna skall fylla i tolv borttagna verbformer.

LÄSFÖRSTÅELSE

Uppgift 8 *Which Story?* (16 poäng)

En s.k. matchningsuppgift, där eleverna skall kombinera 16 påståenden med sammanlagt sex korta tidningsnotiser.

SKRIFTLIG PRODUKTION

Uppgift 9 (5 poäng)

Eleverna skall producera fem korta meningar i en löpande text. Bland annat prövas do-omskrivning.

Uppgift 10 *Working in a Family* (16 poäng)

En s.k. *cloze*-text, alltså en längre, löpande text med 16 luckor som skall fyllas i med ett ord per lucka (medvetet valda luckor, s.k. *rational deletion*).

3.2 Bedömningsprinciper

För att jämförelser av provresultat skall vara möjliga krävs att alla följer samma bedömningsprinciper. Följaktligen fanns i *Assessment of English*-studien en gemensam s.k. *codebook*. Principerna för bedömning av de produktiva uppgifterna (Uppg. 3, 6, 7, 9 och 10) var här mycket strikta och snäva och ofta angavs bara ett ord/en fras som korrekt, trots att fler alternativ måste anses riktiga eller acceptabla. Stavfel gjorde till exempel i de allra flesta fall att svar bedömdes som fel. De komparativa, internationella analyserna har följt dessa principer.⁸ För att få en fylligare och mera nyanserad bild av elevernas kunskaper har emellertid bl.a. i Norge, Danmark och Sverige även utökade bedömningar gjorts, i vilka tilläggs-koder använts för fler riktiga eller godtagbara svar. Jämförelser av dessa bedömningar har ännu inte gjorts, men viss information vävs in i resonemangen kring de svenska resultaten i denna rapport.

3.3 Elevernas bedömning av uppgifternas svårighetsgrad

Eleverna uppmanades göra en bedömning av svårighetsgraden i provmaterialet. I den internationella studien ställdes en allmän fråga om hela provet, medan de svenska eleverna ombads att bedöma uppgifterna var för sig (se Bilaga 3). Erfarenheterna av denna typ av retrospektiv uppgiftsbedömning från andra svenska studier är mycket goda, varför det bedömdes väsentligt att samla in samma typ av information i *Assessment of English*-studien.

3.4 Elevernas bedömning av sina egna kunskaper i engelska

I omedelbar anslutning till provuppgifterna, efter Uppgift 10, ombads eleverna att göra en bedömning av sina egna kunskaper i engelska. Tretton stycken s.k. *can-do statements* ingick och eleverna skulle på en fyrgradig skala ange hur svår eller lätt de ansåg respektive aktivitet vara (se Bilaga 3). I Sverige och Norge var påståendena formulerade på engelska, medan övriga länder valde att översätta dem till landets språk.

3.5 Elevenkäten

Elevenkäten omfattade sju sidor och var avfattad på respektive lands språk (Bilaga 4). Eleverna skulle besvara ett trettiotal frågor i huvudsak om sig själva, sin kontakt med engelska utanför och i skolan och sin inställning till språket och ämnet. De allra flesta frågor var gemensamma för samtliga länder, men det fanns också möjlighet att göra vissa nationella anpassningar. Vissa frågor ställdes både till elever och till lärare, vilket möjliggör jämförelser av olika slag.

⁸ Kodboken finns som bilaga till den internationella rapporten

3.6 Lärarenkäten

Lärarenkäten bestod av sju sidor med sammanlagt 28 frågor om lärarens bakgrund, inställning till sitt yrke, pedagogiska praxis osv. (Bilaga 5). Den sista frågan var öppen och innehöll en uppmaning till lärarna att kort redogöra för det de ansåg vara utmaningar för undervisningen i engelska. Enkäten var i samtliga länder utom Frankrike och Nederländerna avfattad på engelska.

**Bedömning,
databearbetning
och analys**

4 Bedömning, databearbetning och analys

Som tidigare nämnts, ansvarade Skolverket för alla skolkontakter, både före och efter genomförandet av studien i de 71 klasserna. Skolorna skickade följaktligen allt material till Skolverket, som också stod för påminnelser till dem som inte skickat in allt, eller inte skickat något alls. Materialet levererades därefter vidare till Göteborgs universitet, där bedömnings-, bearbetnings- och analysarbetet gjordes.

Bedömningsarbetet genomfördes av tre lärarstudenter på D-nivå i engelska med kontinuerligt stöd av en erfaren lärare i engelska och tillika biträdande forskare vid Enheten för språk och litteratur. Arbetet förbereddes i gemensamma möten, då materialet presenterades och diskuterades liksom de bedömningsprinciper som skulle följas. Gemensamma tränings-sessioner genomfördes, i vilka kodboken analyserades och bedömningar av produktiva uppgifter jämfördes och diskuterades. Motivet till detta var att uppnå konsensus kring tolkningsfrågor, så att bedömningen skulle bli konsekvent och konsistent. Under hela bedömningsprocessen gavs också möjlighet att sammanfatta, diskutera och lösa eventuella tveksamheter. Successiva och i efterskott gjorda valideringar av arbetet visade att bedömningskvaliteten var mycket hög.

All bedömning gjordes manuellt och koder markerades i provhäftena. Koderna matades sedan in i datorer, liksom de olika elevbedömningarna och de två enkäterna. Även denna process validerades successivt och befanns hålla mycket god kvalitet. Efter det att allt material var registrerat, skickades datafiler till de europeiska institutioner som åtagit sig att ansvara för sammanställning och analys av gemensamma data.⁹

Ingående såväl kvantitativa som kvalitativa analyser har gjorts av de svenska data. Medelvärden och spridningar har undersökts för uppgifterna, liksom olika typer av samband, både vad gäller prestationer och attityder. Vidare har resultaten för olika undergrupper av elever, t.ex. flickor och pojkar analyserats. De kvalitativa analyserna har främst avsett språkliga företeelser i vid bemärkelse men har även innefattat de öppna frågorna i enkäterna. Vad gäller de internationella resultaten har i detta skede inga fullständiga datafiler funnits att tillgå, utan redovisningarna och kommentarerna som görs i denna rapport baseras till största delen på de sammanställningar som ingår i den internationella rapporten.

⁹ Provdatabehandling och elevbedömningar: Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'évaluation nationale, Frankrike (Pierre Vrignaud); Elevenkät: University of Groningen, University of Nijmegen, Nederländerna (Kees de Bot; Riet Evers); Lärarenkät: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Spanien (Isabel Alabau).

Resultat på provuppgifterna

5 Resultat på provuppgifterna

Vid sammanställning och analys av resultat från de deltagande länderna visade det sig att bedömningen i vissa fall vållat mycket stora problem och att resultaten därmed inte var jämförbara. På grund av detta beslutades om vissa strykningar (Uppgift 6 – hela uppgiften; Uppgift 7 – nr 3 och nr 12).

Dessutom uppvisade ytterligare några uppgifter låg reliabilitet (måtsäkerhet) i den gemensamma analysen och togs därför också bort (Uppgift 1 – hela uppgiften; Uppgift 2 – nr 1; Uppgift 4 – nr 4; Uppgift 5 – nr 3). Sammanlagt avlägsnades på detta sätt 14 frågor, vilket innebär att det prov som ligger till grund för den gemensamma analysen totalt gav 65 poäng. Fördelningen över de olika språkfärdighetsområden som analyserats är därmed följande:

Hörförståelse	Två uppgifter	12 poäng
Språklig korrekthet	Tre uppgifter	16 poäng
Läsförståelse	En uppgift	16 poäng
Skriftlig produktion	Två uppgifter	21 poäng

Som tidigare nämnts, gjordes i de nordiska länderna en mer differentierad bedömning än i övriga länder. Detta innebar att separata koder gavs för helt korrekta svar enligt den internationella normen, för korrekta men felstavade ord, för andra acceptabla svar än de som ingick i den ursprungliga mallen etc. Dessutom kodades vissa felaktiga svar var för sig för att möjliggöra analyser av olika slag, bland annat av strategisk kompetens. Den utökade kodboken sammanställdes i Norge, som genomförde sin studie ett halvår före Danmark och Sverige, och kompletterades senare något i samband med den svenska undersökningen. I den internationella jämförelsen har dock inte detta differentierade bedömningssätt tillämpats, utan resultaten bygger där på den ursprungliga, mera begränsade och strikta kodboken.

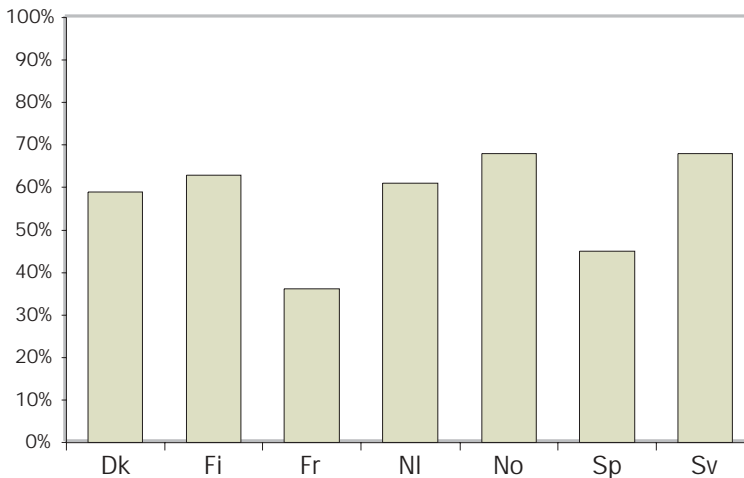
Nedan redovisas resultaten först allmänt och sedan för vart och ett av de olika språkfärdighetsområden som prövades. Utfallet i samtliga deltagande länder presenteras¹⁰, men fokus i redovisningen ligger på de svenska resultaten. (För vidare information och kommentarer kring övriga länders resultat hänvisas till den internationella rapporten, <http://cisad.adc.education.fr/reva/>).

¹⁰ Den tyska studien genomfördes under andra betingelser och med väsentligt färre elever, varför provresultaten inte presenteras vare sig i den internationella rapporten eller här.

5.1 Allmänt om resultaten

Skillnaderna i resultat på de olika provuppgifterna är stora sett ur såväl individuellt som nationellt och generellt perspektiv. Detta innebär för det första att enskilda elever i alla länder givetvis lyckades mer eller mindre väl, beroende på den egna kunskapsnivån, motivationen och dagsformen. Skillnaderna mellan vissa av de deltagande ländernas resultat var också betydande, såväl per delfärdighet som totalt. Slutligen kan vissa generella drag noteras, t.ex. att läsförståelseuppgiften uppvisade relativt sett bäst resultat i alla länder, medan uppgifterna som krävde skriftlig produktion var svårast. Däremot varierade rangordningen mellan områdena hörförståelse och språklig korrekthet.

Det sammantagna utfallet på *Assessment of English*-studien kan grovt sett indelas i tre kategorier: resultaten i Norge och Sverige ligger högst, med i det närmaste identiskt totalresultat, kort därefter kommer gruppen Finland, Nederländerna och Danmark med sinsemellan tämligen likartat utfall, och sedan, med markant lägre resultat, Spanien och Frankrike. Spridningen varierar i de olika länderna. Sett ur svenskt perspektiv finns i våra nationella resultat betydande variation såväl på individ- som på skolnivå. I ett komparativt perspektiv är dock den svenska spridningen mycket liten.



Figur 1. Procentuella totalmedelvärden, sju länder

Det förtjänar återigen att betonas att jämförelserna mellan länderna måste göras med försiktighet. Många faktorer påverkar utfallet: eleverna har studerat engelska olika länge, undersökningen gjordes i vissa fall på hösten i det sista skolåret, i andra i slutet av vårterminen, bortfallen är olika stora osv. Sammantaget gör detta att man bör nöja sig med att betrakta resultaten som intressanta indikationer på likheter och skillnader, som kan ge gott underlag dels

till diskussioner kring utbildningsfrågor, dels till vidare analyser såväl nationellt som internationellt. Vissa skillnader finns dock mellan de olika delfärdigheter som bedömdes, vilket kommer att redovisas och kommenteras nedan.

5.2 Hörförståelse

I provet ingick tre korta hörförståelseuppgifter (Uppgift 1-3), inspelade på CD och med en total avlyssningstid på ungefär 25 minuter. I de två första prövades förmågan att förstå helheter och dra slutsatser av det man hört, i den tredje förmågan att uppfatta och återge exakt information. Olika varianter av engelska förekom. I de första uppgifterna skulle eleverna välja korrekt svarsalternativ, medan de i den sista skulle skriva egna korta svar. Generellt sett klarade eleverna de två första uppgifterna väsentligt bättre än den sista.

I den första uppgiften, *South Dinkley*, som av reliabilitetsskäl inte ingår i den internationella jämförelsen, svarade 79 procent av de svenska eleverna rätt på alla fyra frågorna, 16 procent på tre. Den sammanlagda lösningsfrekvensen, dvs. den procentuella andelen riktiga svar, var 93 procent. Här förelåg alltså en tydlig s.k. takeffekt, vilket betyder att en mycket stor andel elever presterade maximalt resultat.

Den andra uppgiften, *What are their jobs?* innehöll sammanlagt sju dialoger, i vilka eleverna skulle identifiera vilka olika arbeten det talades om. Även denna provdel var mycket lätt för de flesta svenska elever, med en lösningsfrekvens på 83 procent och en differens på 45 – 97 % mellan den lägsta respektive högsta lösningsfrekvensen på de olika dialogerna i uppgiften. Drygt en tredjedel av eleverna (38 %) svarade rätt på samtliga frågor och samma andel hade bara ett felsvar. Detta felaktiga svar gällde för det stora flertalet den sista dialogen, där det riktiga svaret var *sailor*. Mer än hälften av eleverna trodde här att det i stället handlade om en *airline pilot*, vilket inte är alldeles svårt att förstå utifrån vad som sägs. Valet av felaktigt alternativ tyder dock på att de inte lyssnat tillräckligt noggrant och framför allt inte dragit den riktiga slutsatsen av den information de fått. I samtalet sägs följande:

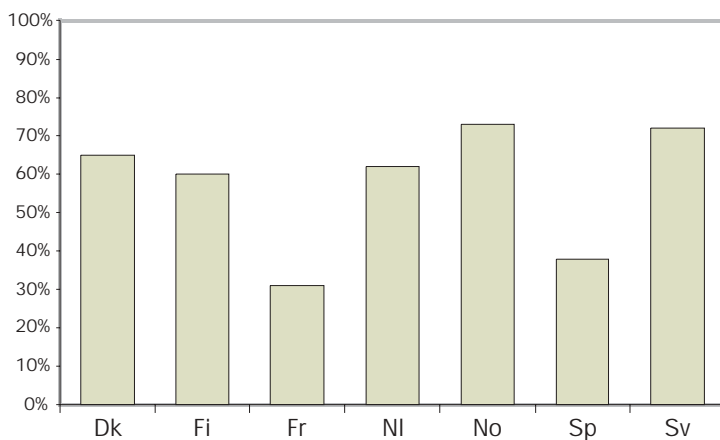
- *Well! Fancy seeing you again!*
- *Yeah, I'm home for three months now.*
- *Oh, must be nice to see all those foreign places – Spain, Italy, Australia...*
- *No, we don't get time. Nowadays it's dock, see the cargo ashore and turn around within a few hours. No mucking about. Mind you – can't complain – things are much better now – soft beds and good food – not like it used to be.*
- *But what do you do all day?*
- *Well, once we're under-way it's all done by computer, but we have to keep our eyes open all the time. There's always a watch on – gets a bit monotonous though...*

Det kan också nämnas att denna fråga om en sjöman för de allra flesta elever i samtliga länder var den svåraste i uppgiften *What are their jobs?*, men att de svenska eleverna jämfört med sina övriga resultat uppenbarligen fann den extra bekymmersam.

Den tredje hörförståelseuppgiften, *An American Friend*, var av en annan typ än de två första. Eleverna fick här lyssna till en kort monolog, som var den ena delen av ett tänkt telefonsamtal. Uppgiften bestod i att uppfatta och skriva ner den information som gavs. Kvinnan på bandet talade relativt snabbt och skrivpauserna var ganska korta. Eleverna fick visserligen bara lyssna en gång, men de flesta informationer upprepades i monologen. Uppgiften innehöll sammanlagt sex frågor, med en svårighetsgrad mellan 43 och 84 procent riktiga svar. Den samlade lösningsfrekvensen var 61 procent.

Upplysningarna som skulle skrivas ner var av konkret natur: två bokstaverade namn, ett telefonnummer, en adress, ett klockslag och en veckodag. Bokstaveringen av förnamnet *Joan* uppfattades korrekt av de flesta (78 %), medan efternamnet *Hearst* var betydligt svårare (47 % riktiga svar). Såväl konsonanterna H och R som vokalerna E, A vållade här bekymmer. Bara 43 procent klarade adressuppgiften *117 Kent Road*. Det man emellertid bör komma ihåg är att svaret ansågs riktigt enbart om det var helt korrekt. Stavfel accepterades följaktligen inte. I frågan som avsåg veckodagen *Tuesday* gjordes emellertid ett litet undantag från den obönhörliga korrekthetsprincipen, såtillvida att riktig stavning men med liten initialbokstav godtogs. Analyserna visar att 49 procent av eleverna stavade rätt, men att nästan hälften av dem använde liten bokstav. Nästan hälften av eleverna skrev dock fel, och varianterna var här många: det handlade t.ex. om felstavningar av vokalkombinationen *-ue-*, om ett initialt *Th-*, eller om ännu tydligare sammanblandningar mellan *Tuesday* och *Thursday*.

De sammantagna resultaten för alla de deltagande länderna på hörförståelse delen av provet illustreras i Figur 2.



Figur 2. Hörförståelse; procentuella medelvärden, sju länder

Hörförståelse var det område som uppvisade de största differenserna mellan resultaten i de olika länderna i undersökningen. De mest påfallande skillnaderna finns mellan länderna i norra och södra Europa. Orsakerna till detta, liksom till övriga resultat, är självfallet både mångfasetterade och interagerande och ligger säkerligen både inom och utanför skolans ram. Det kan t.ex. handla om grad av *exposure*, dvs. hur mycket engelska eleverna omges av i och utanför skolan, men även om samhällets attityd till engelska. Undervisningen spelar givetvis också en viktig roll, vilket fokus den har och vilka vägar som väljs för att nå de mål som satts upp.

5.3 Språklig korrekthet

Provet innehöll fyra delar med fokus på det som i den franska ursprungsversionen kallades *compétences linguistiques* (Uppgift 4-7). Målet för bedömningen var följaktligen här språklig korrekthet, som prövades både i flervalsform och i produktiva uppgifter. En av uppgifterna (Uppgift 6), där eleverna skulle omvandla direkt tal till indirekt tal, visade sig mycket svår att handskas med enligt de fastlagda principerna och bedömningen kom därför att göras på olika sätt. Resultaten blev därmed otolkbara och uppgiften ströks. Likaså togs i den internationella studien fyra enstaka frågor bort på grund av att de uppvisade dåliga mättekniska egenskaper. De återstående tre uppgifterna innehöll tillsammans 16 frågor, varav tio var produktiva. Eleverna klarade generellt flervalsuppgifterna bättre än de produktiva.

De två flervalsdelarna kom efter några strykningar att tillsammans innehålla sex meningar med luckor, vilka eleverna skulle komplettera med korrekt ord. Det som prövades var bland annat ord av typen *some* och *anysamt many* och *much*, men också artikelbruk. Ett exempel är följande:

They are fond of _____ science fiction films.

- 1) the 2) a 3) Ø 4) an

De flesta av de sex uppgifterna visade sig vara tämligen enkla för de svenska eleverna. Den sammanlagda lösningsfrekvensen var 77 procent (variation 46 till 98 %). Uppgiften ovan visade sig vara den svåraste: knappt hälften av eleverna valde det helt korrekta alternativet Ø, dvs. ingen artikel alls, medan en tredjedel svarade *the*. Man kan i och för sig fråga sig om detta är helt och hållet fel eller om bestämd artikel är acceptabelt, givet en underförstådd kontext. (En indikation på att det kan vara så är att det visar sig vara relativt högpresterande elever som väljer *the*.) Fullt klart är dock att ingen artikel är det riktiga i den isolerade mening som anges. Det kan finnas olika orsaker till det frekventa valet av *the*, där det möjligen mest sannolika är att eleverna anting-

en tänkte sig meningen i ett sammanhang eller helt enkelt hade lite för bråttom och därför, utan att tänka vidare, nöjde sig med att konstatera att *the* lät ok. Vissa elever kanske inte heller, trots skriven instruktion, tolkade symbolen Ø rätt, och enstaka personer kan ha gjort fel på grund av att deras modersmål har ett annorlunda artikelsystem, som komplicerar den här aktuella uppgiften. (Någon interferens från svenska är inte trolig i detta fall, eftersom motsvarande svenska mening har obestämd form: ”De tycker om science fiction-filmer”.) Det torde dock vara osannolikt att särskilt många elever muntligt eller skriftligt skulle producera meningen **They are fond of the science fiction films*, såvida den inte ingick i ett sammanhang där just dessa filmer skulle preciseras. Det något klena resultatet på uppgiften är en påminnelse om att kontextlöshet ibland kan verka förbryllande och leda till språkliga konstigheter som sannolikt inte skulle uppstå lika lätt om/när orden förekom i andra sammanhang. Utfallet visar också att konstruktion av flervalstuppgifter inte är någon enkel uppgift. – Avslutningsvis kan nämnas att de svenska eleverna ingalunda var ensamma om att ha problem med den här kommenterade uppgiften, som i samtliga länder uppvisade lägst andel riktiga svar i provdelen.

Den produktiva uppgiften med fokus på språklig korrekthet bestod av en sammanhängande text med tolv luckor, varav två tagits bort i den komparativa analysen. Samtliga utelämnade ord var verb, vars infinitivformer gavs inom parentes. För att få poäng måste eleverna använda de angivna orden, skriva korrekt form samt stava rätt. Sju av de tio verbformerna avsåg imperfekt, två futurum och en presens. Lösningfrekvensen för de svenska eleverna på uppgiften i sin helhet var 57 procent, med stor variation mellan de olika luckorna: den lägsta lösningproportionen var 10, den högsta 89 procent.

Vad gäller de sju efterfrågade imperfektformerna kan konstateras att i synnerhet *came* och *found* tycks vara stabilt befästa hos de allra flesta. Båda orden skrevs korrekt av mer än 80 procent av eleverna. De övriga formerna (*sat*, *started*, *enjoyed*, *went* och *felt*) bemästrades av mellan två tredjedelar och tre fjärdedelar av samtliga svenska elever. Fel på uppgifterna handlade ibland om stavning men mycket oftare om ett till synes ganska planlöst chansande bland till buds stående böjningsmöjligheter. Man provade inte sällan med infinitiv eller presens men också med ing-form, regelbunden böjning på oregelbundna verb osv. Vissa elever tycktes genuint förbryllade över vad som skulle göras, medan andra verkade besjälade av uppgiften att böja till varje pris!

De tre i särklass svåraste uppgifterna för alla medverkande elever ingick i ett skriftligt meddelande, som inleddes med information om att mormor just ringt:

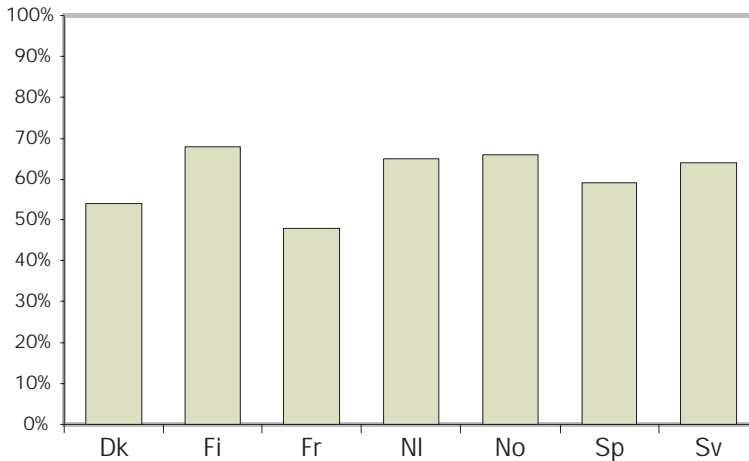
... *She is sick. I (tell) _____ you how she feels when I (be) _____ back.*
You (find) _____ some food in the kitchen. ...

De tre luckorna rör uppenbarligen något som är mycket svårt för de allra flesta elever, inte minst för de svenska. De två futurumformerna (*will/I'll tell* resp. *will/I'll find*) löstes i Sverige korrekt av ungefär 20 procent av eleverna, vilket motsvarar det internationella medelvärdet. Läget vad gäller presensformen *am* (*'m*) var ännu mörkare: enligt det internationellt beslutade sättet att bedöma klarade bara var tionde svensk elev uppgiften, dvs. använde det angivna verbet och skrev den korrekta formen. Enligt den expanderade kodboken accepterades även *come* och *get*. Detta fördubblade visserligen andelen riktiga svar, men uppgiften var fortfarande mycket svår.

Man kan fråga sig varför dessa verbformer vällar så stora problem. I fallet futurum torde svaret vara tämligen enkelt: de svenska eleverna uppfattar säkerligen inte hjälp verbet *will* eller den sammandragna formen *'ll* särskilt tydligt när de hör engelska talas och har heller ingen draghjälp av svenskt modersmål, eftersom presens ofta används i motsvarande fall. Uppenbarligen kan de inte heller regeln för detta, utan ungefär 50 procent använder sig av en ren presensform, dvs. *tell* respektive *find* i sina svar. Kanske har de också tvekat inför att fylla i två ord, när merparten av övriga luckor avsåg ett ord. Vad gäller den uteblivna böjningen av *be* är förklaringarna något svårare att finna. Möjligen har många elever slarvat över uppgiften och inte riktigt funderat på vad det faktiskt står i texten. Kanske bidrar det i synnerhet i muntligt språk vanliga uttrycket *I'll be back*, som ofta sägs så snabbt att futurummarkeringen försvinner också till det hela. Den sannolikt största orsaken är dock att eleverna har svårt att koppla den skrivna infinitivformen *be* till motsvarande presensformer. Emellertid torde det inte råda något tvivel om att de allra flesta elever i slutet av grundskolan vet att 'jag är' heter *I am* på engelska och också använder uttrycket korrekt i tal och skrift. Att fylla i en enstaka verbform på det sätt som här efterfrågas vällar dock uppenbarligen stora bekymmer.

(För ingående analys av svenska elevers fel i engelska vad gäller t.ex. artikelbruk och verbformer, se Köhlmyr, 2003.)

De sammantagna resultaten för de deltagande länderna på de delar av provet som fokuserade språklig korrekthet eller lingvistisk kompetens illustreras i Figur 3.



Figur 3. Språklig korrekthet; procentuella medelvärden, sju länder

Skillnaderna mellan resultaten i de olika länderna inom området lingvistisk kompetens var de minsta i undersökningen. Differensen i medelpoäng mellan det starkaste och det svagaste resultatet var lite drygt tre poäng av uppgiftens maximala 16. Relativt sett presterade de svenska eleverna något svagare resultat inom detta område än inom de andra, men skillnaderna var marginella – ungefär en halv poäng jämfört med det finska resultatet, som här var det starkaste.

5.4 Läsförståelse

Läsförståelse prövades enbart i en längre uppgift, Uppgift 8, i vilken eleverna skulle para ihop adekvata påståenden med sex korta, autentiska tidningsnotiser, som innehöll mellan 37 och 79 ord. Här krävdes att eleverna kunde skaffa sig en överblick över innehållet i texterna och därefter finna adekvat information och/eller dra slutsatser av vad de läst. Provtypen, s.k. *multiple matching*, förekommer tämligen ofta i de svenska nationella proven. Samma artikel hörde i regel ihop med flera påståenden och uppgiften gav maximalt 16 poäng.

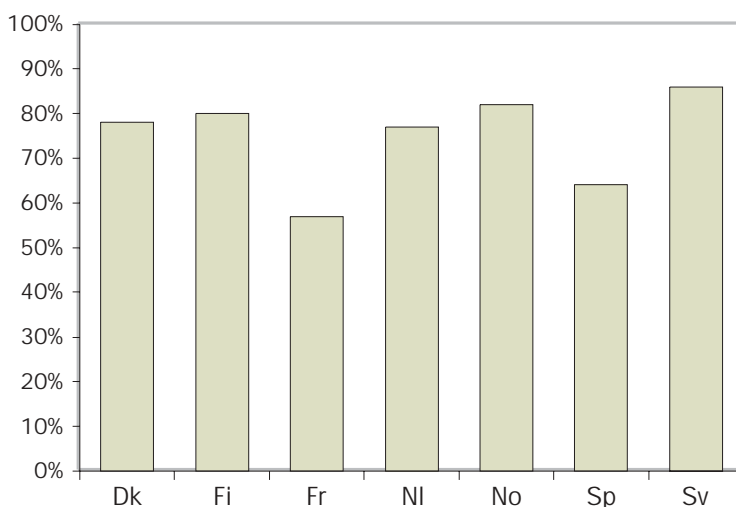
De svenska eleverna klarade uppgiften utomordentligt väl, med en sammanlagd lösningsfrekvens på 86 procent. Den svåraste delfrågan löstes av i medeltal 72 procent, den lättaste av 93. Närmare två tredjedelar av eleverna hade antingen alla rätt (46 %) eller bara ett fel (18 %). Ett exempel på provtypen är följande text med tillhörande påståenden om innehållet (andel korrekta svar inom parentes):

Running water

RUNNER David Hannah, 23, was unable to take part in his local Torbay marathon in Devon yesterday, because he was at sea as assistant purser aboard the royal Princess cruiser liner off the coast of Canada-so he ran the distance 110 times round the deck instead.

- + A person working on a ship (85 %)
- + A long race in an unusual place (80 %)

De sammantagna resultaten på läsförståelseuppgiften illustreras i Figur 4.



Figur 4. Läsförståelse; procentuella medelvärden, sju länder

Relativt sett var läsförståelse det område som hade den högsta lösningsfrekvensen i alla de deltagande länderna. Skillnaden mellan det starkaste resultatet, det svenska, och det svagaste var 29 procentenheter. Det bör dock återigen påpekas att förmågan att läsa och förstå prövades i en enda uppgift och att resultaten därför inte bör generaliseras till att med automatik gälla alla typer av läsande.

5.5 Skriftlig produktion

Provet i *Assessment of English*-studien innehöll inga delar som prövade vad man kan kalla fritt eller kreativt skrivande. De två uppgifter som i den internationella rapporten rubriceras som *Written production* (Uppgift 9-10) består dels av en kort skriftlig dialog, som eleverna skall komplettera med enstaka ord eller korta fraser/meningar, dels av ett s.k. *cloze*-prov. Det senare är en längre text med luckor för ord som eleverna av sammanhanget skall förstå och skriva in. Båda dessa provtyper skulle bl.a. i Sverige snarare rubriceras som läsförståelse med produktiva svar än som skriftlig produktion.

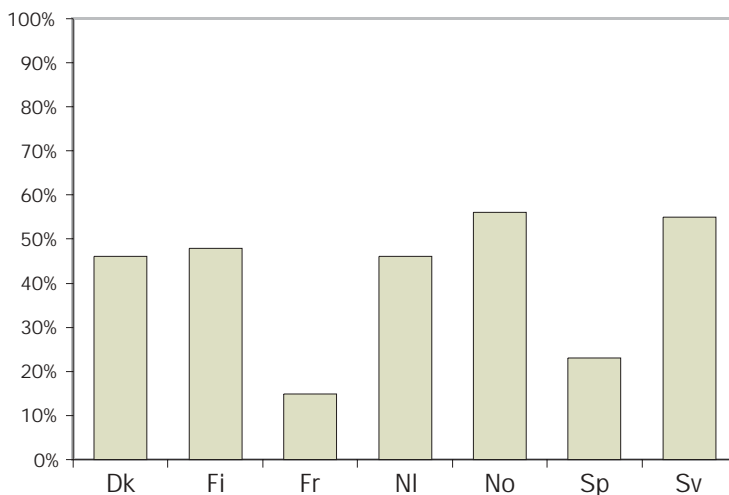
Den första uppgiften var en kort dialog om ett biobesök och eleverna kunde sammanlagt få fem poäng för korrekta ifyllnader. Felstavningar bedömdes som fel, liksom meningar som visserligen var korrekta men som inte innehöll de ord som angavs inom parentes i uppgiften. Det senare innebar t.ex. att svaren *Yes, I did* och *Yes, very much* på frågan *Did you like it?* klassificerades som felaktiga, eftersom det förväntade svaret var *Yes, I liked it very much* (svaret skulle innehålla *I* och *very much*). När de strikta, internationella bedömningsprinciperna tillämpas var den svenska lösningsfrekvensen på uppgiften 60 procent, om den utökade kodboken användes, 72 procent. Den lättaste uppgiften för de svenska eleverna var att komplettera en mening med uttrycket *don't like* (alternativt *hate* eller *dislike*), den svåraste uppgiften för så gott som alla elever i studien, alltså också de svenska, var att fylla i korrekt form i följande mening:

O.K. That's why I (not ask) _____ to come.

Det förväntade svaret i det givna sammanhanget var *didn't (did not) ask you*, och 44 procent av de svenska elevernas ifyllnader bedömdes här som korrekta enligt de internationella principerna. Om smärre stavfel och felplacering av apostrofen accepterades steg andelen med nio procentenheter.

Den längre *cloze*-texten, Uppgift 10, innehöll sexton luckor för ord som i sig var höfrekventa och enkla och som visade om eleven förstätt texten. Detta var den svåraste provdelen i samtliga deltagande länder. Det visade sig inte bara i den relativt låga svenska lösningsfrekvensen på 53 procent utan också i det faktum att andelen s.k. nollsvaret (eleven har inte svarat alls) här var betydligt högre än i det övriga provet (13 % kontra 5 %). De enskilda luckorna i texten varierade mycket i svårighetsgrad: den lättaste (*They come from many different countries outside Britain, for instance Holland, Sweden and France*) löstes korrekt av 85 procent av eleverna (3 % nollsvaret), den svåraste (*... a deeper understanding of the British way of life...*) av enbart 28 procent (26 % nollsvaret). Det bör vidare påpekas att den internationella kodboken i denna uppgift var något mera tillåtande vad gällde smärre stavfel och alternativa svar än i övriga produktiva provdelar.

De sammanlagda resultaten för de deltagande länderna på delområdet skriftlig produktion illustreras i Figur 5.



Figur 5. Skriftlig produktion; procentuella medelvärden, sju länder

Spridningen i resultat mellan de sju länderna var inom området skriftlig produktion mycket stor, nästan lika stor som i hörförståelsedelen. Även här är det tydligt att de nationella resultaten befinner sig inom tre kategorier, med Norge och Sverige högst, Finland, Danmark och Nederländerna inte så mycket, men dock signifikant lägre, och till slut Spanien och Frankrike med betydligt sämre resultat. Flera länder har rapporterat att den låga lösningsfrekvensen på den avslutande *cloze*-texten till viss del berodde på att elever gav upp, inte bara på enskilda luckor utan ibland också vad gällde längre textsjok. Vana vid uppgiftstypen kan här säkerligen också ha haft viss betydelse för utfallet, såväl individuellt som nationellt.

5.6 Kommentarer till resultaten på provuppgifterna

Det prov som ingår i *Assessment of English* fokuserar vissa delar av engelsk språkfärdighet men inte andra. Validiteten kan därmed sägas vara begränsad. Till exempel bedöms vare sig muntlig eller skriftlig produktion i friare bemärkelse. Detta innebär dock ingalunda att de resultat som kommit fram är ointressanta. De kan tvärtom ge ytterligare underlag till diskussioner om styrkor och svagheter i vår nationella engelskprofil och även möjlighet till försiktiga bedömningar av olika dimensioner i svenska år 9-elevs engelskkunskande i en vidare kontext.

Den relativt entydiga bild som framträder är att svenska ungdomar är duktiga i engelska. Detta kan sägas trots att vissa färdigheter inte provas och trots att profilen inte är helt jämn. I synnerhet har svenska 15-åringar ett mycket gott receptivt kunnande, vilket innebär att de förstår mycket bra vad de hör

och läser. Inom detta område ligger de svenska resultaten högst i den internationella studien. Detta stämmer dessutom väl överens med vad som bl.a. framkommit i de nationella proven för skolår 9 (Erickson, 2003). Resultaten på övriga delar, dvs. de som fokuserar skriftlig produktion och språklig korrekthet, är också tillfredsställande, men här finns en större förbättringspotential. Ett intryck från bedömningsarbetet är bland annat att många elever verkar ha avverkat uppgifterna snabbt och därmed stundtals slarvat en hel del. Sättet att pröva t.ex. fraseologi och tempusanvändning i *Assessment*-provet är också tämligen begränsat. Följaktligen vore det av intresse att studera samma företeelser med en performansinriktad ansats, dvs. att analysera hur eleverna faktiskt behärskar de här aktuella fraserna och formerna när de använder språket aktivt och kreativt i tal och skrift. (För analyser av svenska ungdomars skriftliga resp. muntliga engelska språkbehärskning, bland annat vad gäller ovan nämnda företeelser, se t.ex. Köhlmyr, 2003, och Sundh, 2003.)

Sett ur ett nationellt perspektiv, är spridningen i de svenska resultaten betydande, medan jämförelse med andra länder ger en annan bild: spridningen i de svenska resultaten är bland de minsta i undersökningen. Detta är ett av de områden där vidare och mera fördjupade analyser är angelägna.

Generellt lyckades ungdomarna i alla länder bäst på läsförståelsedelen (Uppgift 8) och sämst på skriftlig produktion (Uppgift 9 och 10). Rangordningen mellan övriga uppgifter skiljer sig dock något mellan länderna, såtillvida att eleverna i Danmark, Norge och Sverige klarade hörförståelseuppgifterna markant bättre än uppgifterna som prövade språklig korrekthet. Det omvända förhållandet rådde i de övriga länderna: här var alltså resultaten relativt sett klart bättre på de lingvistiska uppgifterna än på avlyssningsuppgifterna. I synnerhet gällde detta i Frankrike och Spanien. Det finns naturligtvis flera orsaker till detta, såväl inom som utanför undervisningens ram, och även inom det här området kan vidare analyser ge intressant information. Slutligen måste det dock påpekas att *Assessment*-provet innehöll relativt få uppgifter inom de olika områdena och att man även på grund av det måste vara försiktig vad gäller generaliseringar och slutsatser. Inte minst gäller detta läsförståelse, som i det här aktuella fallet enbart prövades i en uppgift.

6 Elevbedömningar

Eleverna hade en mycket aktiv roll i *Assessment of English*-studien. Förutom att genomföra ett antal provuppgifter och besvara en omfattande enkät, ombads de också göra bedömningar både av de olika uppgifternas svårighetsgrad och av de egna kunskaperna i engelska.

6.1 Bedömning av uppgifternas svårighetsgrad

I den internationella studien fanns direkt efter den tionde och sista provuppgiften en fråga, i vilken eleverna uppmanades göra en generell, retrospektiv bedömning av den allmänna svårighetsnivån på provet. Frågan ställdes på respektive lands språk och skulle besvaras med ett av fyra alternativ. Ett exempel kan ges från den norska undersökningen:

*Hvor vanskelige synes du at oppgavene i kartleggingsprøven var?
Sett ring rundt det tallet du mener passer best.*
Lett = 1 Ganske lett = 2 Litt vanskelig = 3 Vanskelig = 4

I Sverige beslutades om en delvis annorlunda metod, nämligen att be eleverna göra bedömningen efter var och en av de tio uppgifterna i provet. Det fanns flera anledningar till detta, men det viktigaste skälet var att få mer precis information än vad den allmänna frågan kunde ge. Dessutom ställs samma typ av fråga regelmässigt i samband med utprovningar av nationella prov i engelska, om än i det fallet formulerad på engelska, och erfarenheterna av detta förfaringsätt är mycket goda (Erickson, 1998).

Frågan kom i den svenska undersökningen att formuleras på följande sätt:

Jag tyckte att den här uppgiften var
Mycket lätt Ganska lätt Ganska svår Mycket svår

Analysen av resultaten visar att eleverna ansåg de flesta uppgifter lätta. Medelvärdena samt högsta respektive lägsta värde för de olika omdömena är följande:¹¹

Mycket lätt:	32 procent	(58 - 6 %)
Ganska lätt:	43 procent	(52 - 25 %)
Ganska svår:	18 procent	(39 - 5 %)
Mycket svår:	7 procent	(31 - 0 %)

¹¹ Uppgift 6 ej medräknad

Det visade sig också att elevernas bedömning av de olika uppgifternas svårighetsgrad ofta var träffsäker: uppgifter som bedömdes som lätta var det oftast, och de som uppfattades som svåra hade i regel låg lösningsfrekvens. I Tabell 1 visas medelvärden för respektive elevbedömning (skala 1-4; lågt värde innebär att uppgiften uppfattas som lätt) samt lösningsfrekvensen för de olika uppgifterna i provet. Efter respektive värde anges också rangordning från lättast till svårast.

Tabell 1. Uppgift 1-5, 7-10: uppfattad respektive reell svårighetsgrad

Uppgift	Elevbed. (m)	Rang	Lösningsfrekvens	Rang
Uppgift 1	1.48	1	93 %	1
Uppgift 2	1.59	2	83 %	4
Uppgift 3	2.15	6	61 %	6
Uppgift 4	1.61	3	89 %	2
Uppgift 5	1.75	4	64 %	5
Uppgift 7	2.27	8	57 %	8
Uppgift 8	2.26	7	86 %	3
Uppgift 9	1.97	5	60 %	7
Uppgift 10	2.94	9	53 %	9

Elevernas bedömningar stämmer således tämligen väl med det reella utfallet, sånär som på en av uppgifterna, nämligen nr 8. Denna s.k. matchningsuppgift uppfattades som en av de svåraste i provet, trots att den i själva verket var en av dem som visade sig ha högst lösningsfrekvens. Orsakerna till denna pessimistiska felbedömning kan vara flera: det kan vara något i själva uppgiften som gör att många tror att det är svårare än det faktiskt är eller det kan handla om ren ovana, antingen vid provtypen eller vid det sätt att läsa som behövs för att uppgiften skall kunna lösas på rimligt sätt och på rimlig tid. Samma fenomen, att eleverna överskattar svårigheten i matchningsuppgifter, har för övrigt ofta noterats även i samband med arbetet med de nationella proven (Erickson, 1999).

Det bör också fastslås att det med den här typen av fråga givetvis inte är möjligt att helt avgöra vad eleverna faktiskt svarar på. Gör de en mera absolut bedömning av uppgiftens svårighetsgrad, uttalar de sig om hur de tror att de själva lyckats, gör de en skattning av hur det gått för elever i allmänhet eller kamraterna i gruppen, svarar de så som de tror att läraren tycker eller förväntar sig...? För att komma närmare svaret på dessa frågor måste man antingen tala direkt med eleverna eller låta dem göra s.k. *think aloud protocols* eller en skriven motsvarighet i samband med prov. Detta är oftast inte möjligt i samband med storskaliga undersökningar. Den typ av fråga som användes i

Assessment of English fyller dock en mycket god funktion, eftersom den ger en tydlig indikation på hur eleverna uppfattar olika uppgifter och kanske därmed också hur de känt sig under tiden de gjort provet.

Till sist kan nämnas att de svenska elevernas bedömningar av uppgifternas svårighetsgrad har slagits ihop till ett medelvärde, som jämförts med alla de andra elevernas svar på den enstaka frågan i slutet av deras prov. Naturligtvis är värdena därmed inte helt jämförbara, men resultaten har trots detta ett visst intresse. Det visar sig att de svenska eleverna bedömer uppgifterna som väsentligt lättare än sina europeiska kamrater. Detta är säkerligen till viss del en effekt av att uppgifterna särbedömts, men det antyder också att svenska ungdomar, med viss rätt, har gott självförtroende vad gäller sina engelskkunskaper. Detta gäller också de nederländska och norska eleverna, medan deras jämnåriga kamrater i Spanien och Frankrike, med viss realism, ansåg provet mycket svårt.

6.2 Bedömning av egna kunskaper i engelska

I elevmaterialet ingick en sida med tretton *can-do statements*, dvs. utsagor kring olika aspekter av språklig kompetens, till vilka eleverna skulle relatera sina egna kunskaper (se Bilaga 3). Åtta påståenden berörde receptiv kompetens¹², fem skriftlig förmåga. Den muntliga förmågan fanns inte med, eftersom provet inte innehöll någon del som prövade elevernas förmåga att tala engelska. Påståendena var lagda på en nivå som ungefär motsvarade *Level B 1* i Europarådets ramverk för språk, *The Common European Framework* (Council of Europe, 2001), vilket är den nivå som i många europeiska länder förknippas med engelska i slutet av den obligatoriska skolan. *Can-do statements* används bl.a. i sammanhang där ambitionen är att göra eleverna mera delaktiga i en breddad bedömning, som även syftar till medvetandehöjning och lärande. Exempel på projekt och material där denna typ av självbedömning har en framträdande roll är *The European Language Portfolio* (<http://www.coe.int/portfolio>) och *Dialang* (www.dialang.org).

I den svenska och norska studien användes engelska statements, medan övriga länder valde att göra översättningar till respektive lands språk.¹³ Ett exempel på ett *can-do statement*, det första i den svenska undersökningen, är följande (med svarsfrekvensen per alternativ angiven i respektive ruta):

¹² Två avsåg generell receptiv förmåga, två renodlad hörförståelse och fyra läsförståelse.

¹³ I instruktionerna till de svenska eleverna angavs att de kunde fråga sina lärare om något påstående skulle vara svårt att förstå.

For me the following is...	very easy	rather easy	rather difficult	very difficult
I can understand instructions and questions or requests in everyday English.	1	2	3	4
	40 %	51 %	8 %	1 %

De svenska ungdomarna uppvisade mycket gott självförtroende vad gällde sin förmåga att klara av olika aktiviteter på engelska. Tre fjärdedelar av eleverna, och oftast väsentligt fler, bedömde alla de nämnda situationerna som mycket lätta eller ganska lätta. Som exempel kan nämnas följande, som var det som skattades som allra enklast (54 % mycket lätt och 39 % ganska lätt):

I can understand radio and TV programmes, CDs or cassette programmes even if I do not know all the words.

Överhuvudtaget visade det sig att de receptiva situationerna – att förstå vad man hör och läser – var de som klassades som allra lättast att klara av, vilket kan jämföras med de mycket goda resultaten på de uppgifter som fokuserade just detta. Det goda självförtroendet gällde i synnerhet sådant som anknöt till att förstå talad engelska via media. De skriftliga aktiviteterna bedömdes som något svårare, men även här var självförtroendet god. Till exempel ansåg 84 procent att det är lätt att

write down questions for an interview and report from it

och nästan lika många att det är tämligen okomplicerat att

describe a journey, a weekend, an event or a party in a personal letter.

Det som ansågs svårast, men ändå inte särskilt svårt – *rather difficult* (23 %), *very difficult* (3 %) – var att

take notes from a text or lecture in order to report about it,

vilket med stor sannolikhet också är en aktivitet som 15-åringar i slutet av grundskolan inte är särskilt vana vid.

Självbedömning, eller *self-assessment*, har mer och mer kommit att anses som en viktig del av den totala kunskapsbedömningen, inte minst på grund av de positiva effekter den kan ha på elevens medvetenhet om det egna lärandet och de egna kunskaperna (se t.ex. Gipps, 1994; Boud, 1995; Oscarson, 1999). Många studier har också visat att elever i regel är kapabla att göra realistiska bedömningar och att *self-assessment* därmed är ett gott och giltigt komplement till andra typer av bedömning (se t.ex. Shrauger & Osberg, 1981; Bachman & Palmer, 1989; Smith, 1997). Det ökande intresset för självbedömning anknyter också väl till den fokusförskjutning som präglar synen på undervisning under de senaste decennierna och som medfört en gradvis ökande subjektifiering av inlärarna: individer lär *sig* snarare än att någon lär *dem* – snarare än att

”lära ut” hjälper lärarna sina elever att ”lära in” etc. Didaktiskt har detta manifesterats i förhållningssätt som t.ex. benämns *learner autonomy* eller *self-directed learning* (se t.ex. Holec, 1988; Tholin, 1992; Eriksson, 1993; Dam, 1995, Little et al, 2003). Den övergripande målsättningen med allt detta har varit och är att eleverna skall lämna skolan väl rustade för en fortsatt kunskapsutveckling utanför klassrummet och efter skoltidens slut, dvs. för ett livslångt lärande. Denna grundsyn präglar också många läro- och kursplaner, t.ex. de svenska, i vilka medvetenhet, ansvar och självbedömning ingår både i de övergripande läroplansmålen och i de ämnesspecifika målen, inte minst i främmande språk (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 2000a; Skolverket, 2000b). Samma grundtankar återfinns i det svenska nationella provsystemet, där flera av materialen innehåller delar som fokuserar det som kan kallas reflektiv kompetens.¹⁴ Synen på kunskapandet som en aktiv process och individen som en central gestalt även vad gäller bedömning återfinns också i europeiska dokument som *The Common European Framework*, till vilket självbedömningsdelen i *Assessment of English*-studien är relaterad.

De svenska ungdomarna var ingalunda ensamma om att visa gott självförtroende vad gällde sina engelskkunskaper. Ännu mycket större tilltro till den egna kompetensen visade i denna del av studien eleverna i Finland och Nederländerna, medan i synnerhet de franska, men även de danska ungdomarna var mera tveksamma till sin förmåga att med lätthet klara av de beskrivna situationerna. Det kan dock nämnas att eleverna i samtliga sju länder visade störst självförtroende vad gällde hörförståelse och att alla utom de norska ungdomarna trodde sig om mer vad gällde läsförståelse än skriftlig produktion.

I fallet *Assessment of English* kan följaktligen vissa nationella skillnader noteras. Till exempel är det inte så att de som lyckats bäst på provuppgifterna också är de som skattar sin förmåga högst inom motsvarande områden. Liksom i fallet med bedömningen av provuppgifternas svårighetsgrad bör det dock vad gäller självbedömningen påpekas att eleverna sannolikt svarat utifrån olika förståelse av själva uppgiften: de kan ha fått olika instruktioner om vad det hela gick ut på, somliga kan ha ansett det meriterande att visa gott självförtroende, andra tvärtom; vissa kan ha bemödat sig att noga tänka igenom de beskrivna situationerna, andra mera ha hastat igenom uppgiften osv. Dessutom spelade sannolikt upplevelsen av de nyss genomförda provuppgifterna en viss roll, något som kommer att analyseras vidare. Till sist måste man naturligtvis komma ihåg att elevernas högst individuella olikheter spelar in även vid bedömningen av uppgifters svårighet och av den egna kunskapsnivån: en del är optimister, andra är pessimister, somliga är djärva, andra försiktiga osv. Följaktligen bör tolkningarna göras med stor varsamhet.

¹⁴ Ämnesprovet i engelska för skolår 5; Diagnostiskt material i engelska för skolår 6-9; Självbedömningsmaterial för Engelska A [separat material]

7 Resultat från elevenkäten

En elevenkät med ett drygt trettiotal frågor ingick i *Assessment of English*-studien. Den var avfattad på respektive lands språk och behandlade frågor om eleverna själva, deras kontakt med engelska i och utanför skolan och deras inställning till språket och ämnet engelska (Bilaga 4). De allra flesta frågor var gemensamma för samtliga länder, men det fanns också vissa specifika frågor för respektive land. Elevenkäten i sin helhet var nykonstruerad för 2002 års studie.

7.1 Eleverna själva

De allra flesta svenska elever (94 %) i undersökningen var födda 1987 (2 % ett år tidigare, 4 % ett eller, i enstaka fall, två år senare). 52 procent var flickor och 48 procent pojkar, vilket innebär en liten överrepresentation av flickor. 90 procent av eleverna var födda i Sverige och 89 procent uppgav att de talade mest svenska hemma. Deras betyg på vårterminen i skolår 8 motsvarade tämligen väl det som brukar rapporteras vid utprovningar av material för ämnesprovet för skolår 9, vilket bekräftar att urvalet i *Assessment*-studien i sin helhet var rimligt representativt. Drygt 80 procent uppgav att de börjat med engelska i skolan i skolår 3 eller tidigare. Detta visar att utvecklingen gått mot en tidigareläggning av starten för engelskundervisningen i svensk skola. Som jämförelsepunkt kan t.ex. anges 1992, alltså tio år före den här aktuella studien, då 87 procent av eleverna i den nationella utvärderingen angav att de börjat med engelska i årskurs 4 (Oscarson, 1993).

Drygt hälften av elevernas föräldrar uppgavs ha någon form av eftergymnasial utbildning vid universitet eller högskola. Mammornas utbildningsnivå var något högre än pappornas. Ungdomarna ansåg också att föräldrar och syskon var duktiga i engelska: mellan 60 och 70 procent bedömdes som mycket bra eller bra, och enbart tre procent av föräldrarna sades inte kunna någon engelska alls.

I enkäten fanns en fråga om eleverna studerade andra språk än engelska i skolan. Syftet var främst att kartlägga situationen vad gällde främmande språk. Frågans formulering var dock så allmän att eleverna också kunde uppge svenska, svenska som andraspråk eller modersmål, vilket gör svaren något svårtolkade. En rimlig skattning ger dock vid handen att ca två tredjedelar av eleverna i urvalsgruppen studerade ytterligare ett främmande språk och drygt fyra procent två språk utöver engelska. Tyska var här det vanligaste språket, följt av franska och spanska. Även detta stämmer relativt väl med tillgänglig nationell statistik över språkvalet i grundskolan (www.skolverket.se > statistik).

Den internationella studien

Närmare 12 000 ungdomar i de åtta länderna besvarade elevenkäten, ungefär lika många flickor som pojkar. Medelåldern var drygt 16 år, något lägre i de länder som genomförde undersökningen på höstterminen, t.ex. i Sverige. Starten för engelskundervisningen varierade ganska mycket: de spanska eleverna hade börjat tidigast, följda av de svenska och norska, medan starten var senare för övriga elever.¹⁵ De svenska föräldrarna och syskonen var de som bedömdes ha bäst engelskkunskaper av alla. I synnerhet de svenska mammorna ansågs av sina tonårsbarn vara mycket duktiga i engelska.

Frågan om ytterligare främmande språk utöver engelska ställdes inte i alla länder och gav dessutom som tidigare nämnts svårtolkade svar. Av det som framkommit kan dock konstateras att ungdomar i Nederländerna och Tyskland i stor utsträckning lär sig två främmande språk utöver engelska (60 % i Nederländerna, 46 % i Tyskland, t.ex. jämfört med 4 % i Sverige och inga alls rapporterade från Norge). De finska ungdomarna uppger också ofta två, eller till och med tre ytterligare språk, vilket med stor sannolikhet innebär att andraspråket svenska eller finska räknas med.

En relativt stor andel av de svenska eleverna uppger att de var födda utomlands och/eller talade något annat språk än svenska hemma. Endast Tyskland uppvisade högre siffror. Vad gäller att i huvudsak tala ett annat språk än landets majoritetsspråk i hemmet var andelen i Tyskland 17 procent och i Sverige drygt 10 procent. I de andra länderna var medelvärdet strax under fyra procent.¹⁶

7.2 Elevernas kontakt med engelska utanför skolan

De svenska eleverna har inte i någon större utsträckning haft tillfälle att lära sig engelska utanför landets gränser. Endast ett ytterst litet fåtal (3 %) har bott mer än ett halvår i ett land där engelska är kommunikationsspråket och bara 14 procent uppger att de har använt engelska under en längre semesterresa (mer än en månad). Däremot har de haft och har rika tillfällen till kontakt med engelska på andra sätt, inom landet och utanför skolan: de ser mycket ofta på engelskspråkig TV, video eller biofilm, med eller utan svensk textremsa, de lyssnar kolossalt mycket på musik, i de allra flesta fall med engelska texter, de spelar dataspel och de är uppe på Internet många timmar i veckan. Nästan hälften uppger också att de ofta kommer i kontakt med eng-

¹⁵ Frågan fanns inte med i den finska och tyska elevenkäten.

¹⁶ Danmark 5 %, Finland 2 %, Frankrike 6 %, Nederländerna 4 %, Norge 4 %, Spanien 1 %; elever från engelsktalande länder ej inkluderade. Andelen elever födda i annat land (exkl. engelsktalande) var följande: Danmark 5 %, Finland 2 %, Nederländerna 3 %, Norge 4 %, Spanien 3 %, Sverige 9 %, Tyskland 14 %.

elska under (förmodligen korta) utlandsresor, vilket också är en påminnelse om engelskans starka ställning som *lingua franca* (gemensamt språk), inte minst mellan ungdomar. Enkätsvaren ger en tydlig bild av att de allra flesta ungdomar i Sverige idag om än inte badar i engelska, så dock omges av språket på ett ytterst påtagligt sätt. De har därmed stora möjligheter till informellt lärande, eller *language acquisition*, som det språkdidaktiskt ofta benämns. Det som dock förefaller mindre vanligt är att dagens tonåringar läser tidningar eller böcker på engelska – i alla fall i pappersutgåvor. Däremot kan man förmoda att en hel del läsande försiggår när eleverna använder datorer.

Den internationella studien

De europeiska ungdomarnas kontakt med engelska utanför skolan varierar kraftigt. I ett avseende är dock situationen likartad, nämligen vad gäller längre boende i ett engelsktalande land. Under fyra procent i alla länder svarar nämligen ja på den frågan. Däremot visade semesterfrågan på betydligt större och delvis svårtolkad variation. Här sträcker sig andelen elever som uppger att de använt engelska under mer än en månad utomlands från nio procent i Spanien till närmare 60 procent i Nederländerna och Finland. Den svenska andelen (14 %) var följaktligen jämförelsevis låg. Av betydelse i detta fall är naturligtvis olikheter i behovet av att använda engelska som *lingua franca*, t.ex. i grannländer man ofta besöker. Det finns emellertid också anledning att misstänka att frågans formulering till viss del kan ha spelat in. Eleverna kan t.ex. ha fäst olika stort avseende vid tidsangivelsen en månad, eller tolkat det som antingen en sammanhängande period eller flera korta vistelser tillsammans. I en annan fråga uppger nämligen flera av dem som ligger markant lågt vad gäller längre ferievistelser, t.ex. de svenska och norska ungdomarna, att de ofta kommer i kontakt med engelska under utlandsresor.

De internationella resultaten vad gäller engelsk exponering liknar i mångt och mycket de svenska vad gäller relativ rangordning. Allmänt sett tycks alltså musik vara den viktigaste källan till kontakt med engelska, följt av TV/video, datorer och biobesök. Läsning av engelsk text på papper, i synnerhet tidningar, är däremot betydligt mindre vanlig. Vad gäller frekvens och variation är dock skillnaderna mellan länderna stora. I synnerhet gäller detta differensen mellan norra och södra Europa: ungdomarna i Spanien och Frankrike tycks i betydligt mindre utsträckning omges av engelska än sina jämnåriga i andra länder. Det kan vidare konstateras att variationen är störst vad gäller kontakt med engelska via TV/video och film. Detta hänger säkerligen till allra största del samman med den dubbning av utländsk film som görs i Spanien och Frankrike¹⁷. Det kan slutligen nämnas att svaren på den fråga som berörde

¹⁷ Inga tyska resultat har rapporterats inom detta område.

elevernas kontakt med helt engelskspråkiga TV-program, alltså utan såväl dubbning som textremsa, var mycket svåra att tolka, varför jämförelser knappast är meningsfulla.

Vad gäller enskilda länders resultat kan t.ex. nämnas att de finska ungdomarna tycks vara de som går mest på bio och ser på engelskspråkig film, de svenska ungdomarna talar jämförelsevis mest engelska med kompisar och familjemedlemmar men läser få engelska veckotidningar och spelar inte så ofta engelska dataspel. Däremot ligger de, tillsammans med sina norska kamrater, relativt sett högst vad gäller Internetanvändning och även läsning av böcker på engelska, trots att det senare alltså inte var särskilt vanligt. De danska ungdomarna tycks använda radio mer än andra, både allmänt sett och för att lyssna på musik. Vad gäller musik kan också nämnas att eleverna i Finland och Nederländerna något oftare än andra uppgav att de lyssnade på musik med texter på landets eget språk. Inhemska texter var även lite vanligare i Sverige än i Norge och Danmark, men skillnaderna var små.

7.3 Elevernas kontakt med engelska i skolan

Ett exempel på att frågor kan uppfattas på olika sätt är följande: "Har du engelska som undervisningsspråk i något annat ämne?" Här svarar 12 procent av de svenska eleverna ja och anger också att det i dessa fall oftast handlar om att undervisningen delvis bedrivs på engelska. Närmare analyser av svaren visar dock att de allra flesta menar det som rubriceras som "extra engelska" eller "B-språk", dvs. språkval engelska och ibland kanske också stödundervisning. Om dessa svar tas bort återstår bara 33 elever i hela studien (ca 2 %) som säger att engelska används som undervisningsspråk i något annat ämne, i regel dock bara till viss del. (De ämnen som nämns är musik, idrott, no, so och matematik.)

De svenska elevernas kontakt med engelska i skolan sker följaktligen till allra största del under engelsklektionerna. Dessa uppges i medeltal vara 2.7 i veckan (typvärde, dvs. det vanligaste värdet, är 2 per vecka) och de är i genomsnitt 54 minuter långa (typvärde: 60 min.). Det tycks som att vissa elever med språkval engelska eller svenska/engelska (enligt nationell statistik ca en tredjedel i skolår 9 det aktuella läsåret¹⁸) inkluderat även dessa lektioner, men sannolikt svarar de allra flesta utifrån sin reguljära engelskundervisning. Svaren tyder på att lektionerna jämfört med tidigare blivit något färre och något längre. De flesta elever tycks tillbringa runt en timma i veckan med läsläsning i engelska, men svaren är inte helt lätta att bedöma eftersom en del extremvärden förekommer.

¹⁸ <http://www.skolverket.se/fakta/statistik/sos/sos032/index.shtml> (Läsaåret 2002/2003; Tabell 3.7 C)

Elevernas uppfattning om engelsklektionerna är att läraren ofta pratar själv, för det allra mesta på engelska. Nästan hälften av eleverna uppger dock också att de ofta arbetar i grupper och lika många att detta arbete i regel försiggår på engelska. Vad gäller undervisningen visar det sig att läroböcker är mycket vanliga och att uppläggningsen i dessa oftast följs. Ljudband, kassetter eller CD används ofta, bredvidläsningsböcker, video och tidningar förekommer ibland, medan Internet och datorprogram mycket sällan används i undervisningen. Lärarna uppmuntrar och stöttar eleverna i flera avseende – att arbeta mycket med sin engelska, att ställa upp egna mål och, mest av allt, att tala engelska i klassrummet. Däremot tycks det enligt elevernas enkätsvar vara ovanligt att de aktivt försöker stimulera eleverna till att prata engelska utanför klassrummet. Andra ovanliga företeelser i undervisningen är, enligt eleverna, ämnesövergripande arbete, dramatiseringar och rollspel samt olika typer av utbyten med andra länder. På ett mycket generellt plan kan alltså konstateras att de svenska eleverna ger en bild dels av en tämligen traditionell, lärarledd, läromedelscentrerad undervisning, dels av mycket engagerade lärare med en uttalad ambition att hjälpa sina elever att bli duktiga i engelska.

Den internationella studien

Jämfört med de andra länderna i studien är antalet engelsklektioner i veckan i Sverige något mindre och lektionerna något längre. Tiden eleverna uppger att de tillbringar med läxarbete varierar kraftigt: de spanska eleverna verkar här vara de allra flitigaste, medan de nederländska skiljer ut sig åt det andra hållet. De svenska eleverna ligger relativt stabilt i mitten, men spridningen i svaren visar tydligt att resultaten på denna fråga måste tolkas med mycket stor försiktighet.

Det finns både likheter och skillnader mellan de svenska elevernas och övriga elevers uppfattningar om sin engelskundervisning. De svenska lärarna tycks ingalunda vara de mest pratsamma utan ligger snarare nära medelvärdet för alla länder. De finska lärarna uppges här vara de som talar mest själva, de franska minst. Lärarna i Sverige ligger dock mycket högt vad gäller att tala engelska på lektionerna, medan de nederländska tycks vara mera benägna att använda det inhemska språket. Par- och grupparbete är mycket vanligare i Sverige än i övriga länder, och de svenska eleverna är också de som tycks använda mest engelska i sina interaktiva aktiviteter. Minst elevinteraktivt arbete under engelsklektionerna, både generellt och med engelska som arbetspråk, förefaller finnas i Nederländerna.

Vad gäller resurser i engelskundervisningen finns vissa påfallande likheter mellan länderna: olika typer av bandat ljudmaterial förekommer mycket, extensivt läsmaterial till viss del, video, datorer, tidningar och engelsktalande besökare mycket sällan. Vad gäller enskilda länder kan bl.a. följande nämnas:

de franska och finska eleverna stöter på allra mest ljudmaterial, de franska och danska mest bredvidläsningsböcker; videomaterial och Internet tycks vara något vanligare i Danmark än i övriga länder; tidningar verkar vara ganska ovanliga i engelskundervisningen i Finland och Norge, och bredvidläsningsböcker används relativt sett minst ofta i Sverige. Vad gäller elevernas uppfattningar om aktiviteterna i undervisningen ställdes delvis tämligen olikartade frågor, varför jämförelser inte är möjliga.

7.4 Elevernas inställning till engelska

De svenska ungdomarna i studien är mycket positiva till engelska, både som språk och som skolämne. 96 procent säger sig tycka bra – de flesta mycket bra – om språket som sådant, och 92 procent anser detsamma om engelska som skolämne (även här majoriteten mycket bra). 98 procent anser det viktigt att kunna engelska (75 % mycket viktigt, 23 % ganska viktigt). Dessa siffror placerar de svenska eleverna allra högst bland de deltagande länderna.¹⁹ Ungdomarna i alla länder är dock positiva till engelska och anser det väsentligt att behärska språket (medelvärden 80 respektive 89 %).

Eleverna ombads också värdera ett antal påståenden kring värdet av att kunna engelska. De svenska elevernas svar visar här att det som anses allra viktigast har att göra med kommunikation i vid bemärkelse: att göra sig förstådd i kontakter med andra människor, utomlands och hemma och att förstå inte bara människor man möter utan också sådant man hör och läser. Detta stämmer väl med vad som framkommit i andra studier (se t.ex. Skolverket, 1999b; Myndigheten för skolutveckling, 2003). Av något underordnad betydelse, men definitivt också viktiga, var de något mera framtidsinriktade och instrumentella aspekterna: att klara av studier, att få ett bra jobb och att lättare få tillgång till nyheter inom vetenskap och teknologi. Det eleverna relativt sett håller minst med om är att mycket låter bättre på engelska och att det ofta inte finns ett passande svenskt uttryck, men även här instämmer 70 respektive 58 procent med påståendet i frågan (se Bilaga 4).

Den internationella studien

Gillandet av engelska skiljer sig något mellan länderna. De spanska ungdomarna är minst entusiastiska, med 'bara' 62 procent positiva omdömen, följda av de franska med 71 procent. Samstämmigheten är större kring vikten av att kunna engelska. Det lägsta värdet (det nederländska) ligger här på 82 procent. Rangordningen mellan de olika fördelarna med att kunna engelska som nämns i enkäten är ungefär densamma i alla länder²⁰, men det är ändå tydligt

¹⁹ Frågan om engelska som skolämne ställdes inte i alla länder.

²⁰ Frågan ställdes inte i Frankrike och innehöll färre företeelser i Spanien.

att elevernas uppfattningar delar sig i två kategorier: ungdomar i Finland, Spanien och Sverige instämmer i större utsträckning med att de nämnda fördelarna är viktiga, medan deras jämnåriga i Norge, Danmark och Nederländerna uttalar sig något mera återhållsamt. Vad gäller enskilda länders prioriteringar kan bl.a. noteras att de svenska ungdomarna oftare än andra tycker att engelska uttryck behövs och/eller låter bättre än de inhemska samt att engelska är viktigt för att förstå otaxade TV-program, att i synnerhet de finska och spanska eleverna anser att engelska är viktigt för framtida studier och arbete, medan deras jämnåriga i Nederländerna och Norge är mindre instrumentella, samt att eleverna i Spanien väsentligt mycket oftare än andra uttrycker att engelska är viktigt för att de skall få tillgång till nyheter inom vetenskap och teknologi.

7.5 Svåra ord och läsning

Några ytterligare frågor i elevenkäten skall kort kommenteras. Den första avsåg elevernas strategier för att handskas med okända eller "svåra" ord. Sex olika förslag på möjliga förhållningssätt gavs och eleverna skulle ta ställning till hur ofta de använde dessa. Svaren visar att det vanligaste var att gissa utifrån sammanhanget, det minst vanliga att bara fortsätta att läsa eller prata. Frågan i sin helhet var dock relativt svärbearbetad, både för eleverna och för uttolkarna av svaren, och den finns heller inte med i den internationella analysen.

Vidare fanns två frågor som innebar en ytterligare typ av självbedömning angående fem olika aspekter av läsning av svensk respektive engelsk text. Samma påståenden gavs för de båda språken och eleverna skulle ange i vilken utsträckning de ansåg att påståendet stämde (helt, ofta, delvis eller inte). Utfallet visas nedan med angivande dels av andelen elever som ansåg att respektive påstående stämde helt eller ofta, dels av medelvärdet (ju lägre värde, desto kraftigare instämmande):

Tabell 2. Svenska elevers uppfattningar om läsning av svensk och engelsk text

	Svenska texter		Engelska texter	
	stämmer	m	stämmer	m
• Jag läser texter bra och lätt	95 %	1.30	81 %	1.85
• Jag förstår alla ord när jag läser	92 %	1.63	57 %	2.47
• Meningsbyggnaden är lätt	92 %	1.50	66 %	2.16
• Det är enkelt att få sammanhang	95 %	1.36	76 %	1.95
• Jag förstår innehållet utan problem	95 %	1.30	73 %	1.98

Svaren visar att eleverna visserligen och naturligt nog har bättre självförtroende vad gäller svensk text, men att skillnaderna trots allt inte är så stora. Grovt uttryckt skulle man kunna säga att när eleverna svarar att respektive påståen-

de *stämmer helt* för svensk text, väljer de snarare alternativet *stämmer ofta* för engelsk text. Det som ansågs minst lätt i båda språken var att förstå alla ord och här var också skillnaden mellan svensk och engelsk text som störst, medan den minsta skillnaden uttrycktes vad gällde att generellt uppleva att läsandet går bra och lätt. Svaren på dessa två frågor, som inte finns med i den internationella rapporten, kan sägas ytterligare bekräfta de svenska elevernas positiva självbild vad gäller engelska, inte minst vad gäller att förstå, som manifesterades i den separata självbedömningsdel som ingick i materialet (se sid. 42ff).

7.6 Hur man lärt sig engelska

Sist i samtliga länders elevenkät ställdes en fråga om hur eleverna ansåg att de lärt sig engelska. De alternativ som gavs var *Undervisning i skolan*, *Inflytande från media* (t.ex. TV, tidningar och Internet) och *Övrigt* (t.ex. genom resor och kontakter med engelsktalande personer). Eleverna ombads att i procentuella termer ange hur mycket de ansåg härröra från respektive källa. Detta gick förvånansvärt bra, även om man kan konstatera att inte riktigt alla hamnar på summan 100 procent. Detta har dock justerats i sammanställningen av resultaten. De svenska elevernas svar fördelade sig på följande sätt:

Tabell 3. Svenska elevers uppfattningar om hur de lärt sig engelska

Undervisning i skolan	55 procent
Inflytande från media	31 procent
Övrigt	14 procent

Värt att notera är följaktligen att skolan anses spela den klart viktigaste rollen, detta trots att ungdomar i Sverige idag omges av väldigt mycket engelska. Närmare analyser av svaren visar också att elever med mycket goda resultat på provuppgifterna tillmäter skolan en klart mindre roll och media en större, jämfört med elever med mycket svaga resultat. Samma tendens är visserligen synlig, men väsentligt mycket svagare om man i stället analyserar ungdomarnas uppfattningar på basis av deras betyg i engelska på våren i skolor 8. Detta är något som säkerligen kommer att diskuteras och analyseras vidare.

Svaren i de andra länderna i studien var inte helt olika de svenska. Medelvärdena var följande:

Tabell 4. Elevers uppfattningar om hur de lärt sig engelska; medelvärden, sju länder

Undervisning i skolan	58 procent
Inflytande från media	26 procent
Övrigt	16 procent

Skolan anses följaktligen av samtliga vara den viktigaste källan till att man lärt sig engelska. Variationen är inte så stor, från 52 procent i Norge till 63 procent i Spanien. Meningarna går något mer isär vad gäller inflytandet från media, vilket inte är särskilt förvånande. Det lägsta värdet är här det spanska med 15 procent och det högsta det norska med 34 procent. De spanska eleverna är dock de som mest anger övriga källor till sina engelskkunskaper, dvs. resor och personkontakter. Andelen var här 22 procent, att jämföras med 13 procent i Norge och 14 i Sverige.

7.7 Kommentarer till elevenkäten

Svaren i elevenkäten ger en positiv bild av de svenska elevernas möjligheter att lära sig engelska, både i och utanför skolan. Dessutom uttrycker de allra flesta en grundmurat positiv inställning både till språket som sådant och till skolämnet och ytterst få ifrågasätter överhuvud taget värdet av att kunna engelska. Det faktum att de svenska eleverna omges av engelska i samhället inverkar givetvis positivt på deras möjlighet att lära sig på informella sätt och bidrar männe också till deras goda självförtroende vad gäller det egna kunnandet. Skillnaderna blir här tydliga mot länder där engelska inte har denna starka ställning och där t.ex. filmer och TV-program regelmässigt och säkerligen till viss del av politiska/språkpuristiska skäl dubbas till landets inhemska språk.

Också i skolans undervisning upplever eleverna skillnader, även om detta inte är lika tydligt. De svenska eleverna tycks dock vara de som mest använder engelska under lektionerna och som också hör sina lärare tala mest engelska. Även i Sverige verkar emellertid undervisningen i betydande omfattning vara lärarledd och baserad på ett gemensamt läromedel som följs tämligen noggrant. Vidare kan konstateras att 43 procent av eleverna uppger sig använda engelska enbart 'ibland' och 13 procent 'aldrig' när de arbetar tillsammans med sina kamrater, vilket måste anses som mycket höga tal. Resursanvändningen i undervisningen har också stora likheter i de deltagande länderna. Till exempel används läromedel i mycket stor utsträckning, datorer relativt sällan. Orsakerna till detta måste säkerligen sökas både i ekonomiska ramfaktorer och i pedagogisk tradition.

Hur är det då med relationen mellan elevernas bakgrund och olika uppfattningar och deras prestationer på provuppgifterna? Denna typ av fråga låter sig ingalunda lätt besvaras och det är väsentligt att inte fastna i sökandet efter till synes enkla samband. Många variabler interagerar, vilket gör att det även i detta fall är på sin plats att varna för alltför vittgående slutsatser vad gäller det som gör att vissa elever presterar bättre än andra. Dessutom bör man alltid påminna sig om att det är människor det hela handlar om – i detta fall mycket unga människor – som givetvis påverkas av en mängd faktorer, mer eller mindre tillfälliga, som inte i någon nämnvärd utsträckning låter sig definieras

eller kontrolleras: yttre och inre motivation, fysisk och psykisk dagsform osv.

De undersökningar av samband som trots allt gjorts mellan de svenska elevernas bakgrund, uppfattningar och prestationer visar, vilket torde vara föga förvånande, att ungdomar som hade de högre betygen i engelska på våren i skolar 8 i regel också klarade *Assessment*-uppgifterna mycket bra. Detsamma gällde elever som skattade sina egna kunskaper i engelska högt och som inte tyckte att provuppgifterna var särskilt svåra. Dessa tre faktorer, betyg, bedömning av egna kunskaper och uppfattning om uppgifters svårighetsgrad, förklarar sammantaget ca 60 procent av variationen i de enskilda resultaten, var och en för sig drygt 40 procent. Överlappet mellan de tre faktorerna är givetvis betydande. Det kan också i detta sammanhang vara av intresse att påpeka att föräldrars utbildningsnivå har ett förklaringsvärde på ca fyra procent och att bidraget från språk i hemmet är ännu mindre, nämligen under en procent. Trots att dessa samband är låga är de statistiskt signifikanta. Det gäller dock inte andra samband, t.ex. mellan vilket resultat man får och vilket kön man tillhör, eller den tid man uppger att man lägger på sina läxor i engelska.

Analyser av olika bakgrundsfaktorerers förklaringsvärde har inte kunnat göras på de internationella resultaten, utan där får diskussionen om samband i nuläget föras på ett mera allmänt plan. En faktor som i detta fall är av intresse att resonera kring är engelskan utanför skolan i det samhälle eleverna lever – graden, arten och den eventuella effekten av denna engelska. Noterbart är att de länder som rapporterar mest s.k. *exposure*, alltså exponering för och kontakt med det engelska språket, också är de vars elever presterar de bästa resultaten totalt. Följaktligen är även här skillnaden mellan nord och syd uppenbar, med Norge och Sverige högst och Spanien och Frankrike markant lägst.

Olika elevkategoriers resultat, bedömningar och uppfattningar

8 Olika elevkategoriers resultat, bedömningar och uppfattningar

Provuppgifter kan fungera något olika för olika kategorier av elever, liksom uppfattningar kan variera, inte bara mellan individer utan också mellan olika grupper av elever. I det följande kommer resultaten i *Assessment of English*-studien att något lite närmare betraktas utifrån säranalyser gjorda på basis av elevernas kön, kunskapsnivå i engelska och bakgrund. Det bör betonas att avsikten i detta skede inte är att presentera och diskutera ingående analyser av de olika undergruppernas resultat utan enbart att ge en kortfattad översikt av de viktigaste resultaten. Data från de övriga länderna finns vid denna rapportens skrivande bara att tillgå vad gäller flickors och pojkars resultat på provuppgifterna.

8.1 Flickor och pojkar

Som tidigare nämnts var flickorna något överrepresenterade i urvalet till undersökningen. 743 flickor medverkade jämfört med 688 pojkar (52 respektive 48 %). Detta torde dock inte i någon nämnvärd utsträckning ha påverkat utfallet.

8.1.1 Provresultat

Könsskillnaderna i de svenska provresultaten var inte stora. Flickorna hade signifikant bättre resultat på tre uppgifter som framförallt prövade språklig korrekthet (Uppgift 5, 7 och 9). Pojkarna lyckades däremot markant bättre på en av hörförståelseuppgifterna, Uppgift 2, som var en flervalsuppgift i vilken det gällde att uppfatta vilka olika yrken det talades om, och lite bättre på läsförståelseuppgiften (Uppgift 8). För övrigt var resultaten mycket likartade. Om man ser till de fyra delområden som fokuseras i provet, kan man konstatera att flickornas resultat på området språklig korrekthet var klart bättre än pojkarnas. Flickorna hade också något litet högre totalpoäng men denna skillnad är statistiskt insignifikant. Vissa paralleller kan här dras med resultaten på det nationella ämnesprovet i engelska för skolår 9, där könsskillnaderna i regel är mycket små på uppgifter som prövar receptiv kompetens och som innehåller uppgiftstyper som till viss del överensstämmer med de här aktuella (Erickson, 2003).

Skillnaderna mellan de svenska flickornas och pojkarnas provresultat var små jämfört med de andra länderna i undersökningen, undantaget Frankrike och Nederländerna. Flickor presterade ofta väsentligt bättre, i synnerhet inom områdena språklig korrekthet och skriftlig produktion. Detta gällde i synnerhet i Norge och Finland, där för övrigt flickorna dominerade starkt inom alla områden. Även de spanska flickorna hade överlag bättre resultat än pojkarna.

Förhållandet var det omvända i Danmark, där pojkarna hade generellt högre poäng, liksom i viss mån även i Nederländerna.

8.1.2 Bedömning av uppgifternas svårighetsgrad

De svenska flickornas och pojkarnas bedömning av uppgifternas svårighetsgrad var också tämligen likartad. I tre fall är skillnaderna dock signifikanta och i samtliga dessa uppfattade pojkarna respektive uppgift som lättare. I två av dem, nr 2 och 8, lyckades de också något bättre, medan flickorna, trots sin relativa pessimism, presterade ett likvärdigt resultat på Uppgift nr 10, *cloze*-provet *Working in a Family*.

8.1.3 Självbedömning

Även i fallet bedömning av egna kunskaper, *self-assessment*, har de svenska flickorna och pojkarna frapperande lika uppfattningar. Endast i fyra av de tretton can do-påståendena är skillnaderna signifikanta. Pojkarna bedömer det som något lättare att

understand instructions and questions or requests in everyday English (nr 1)

och att

get information which is important [to me] from radio and TV programmes, if they deal with familiar topics (nr 3),

medan flickorna uppvisar något bättre självförtroende vad gäller att

understand texts written by other young people and react to their contents

(nr 6), samt att

describe a journey, a weekend, an event or a party in a personal letter (nr 10).

Intressant att notera är att de påståenden där pojkarna gör en mera positiv bedömning av sin förmåga avser ren förståelse, medan situationerna där flickorna känner sig lite tryggare innebär en mera aktiv användning av språket. Även i detta fall kan vissa jämförelser göras med erfarenheter från de nationella proven i skolor nio, där flickor genomgående har presterat bättre resultat på rent produktiva och/eller interaktiva uppgifter, men också på hör- och läs-förståelseuppgifter med längre produktiva svar (Erickson, 2003).

8.1.4 Bakgrund och uppfattningar

De svenska flickorna i *Assessment of English*-undersökningen har något högre betyg i engelska än pojkarna och studerar också något oftare ytterligare ett främmande språk inom ramen för sitt språkval. Detta överensstämmer väl med situationen i sin helhet i skolor 9. Elevernas medieanvändning utanför skolan skiljer sig något åt, i så måtto att pojkar tycks se något mer på TV och framför allt tillbringa mer tid framför datorn. I synnerhet vad gäller dataspel är skillnaden stor – pojkarna uppger här i genomsnitt nästan elva timmar i

veckan, flickorna knappt två och en halv. Många av dessa medierelaterade aktiviteter inkluderar engelska. Detsamma gäller musik, där flickorna tycks lyssna ca fem timmar mer i veckan än pojkarna. För båda grupperna handlar det till allra största delen om musik med engelsk text.

Flickorna är i ännu större utsträckning än pojkarna positiva till engelska, inte minst som skolämne. 97 procent av flickorna och 95 procent av pojkarna säger sig tycka om språket som sådant, och motsvarande siffror för ämnet är 95 procent respektive 90 procent. 99 procent av flickorna anser det viktigt att kunna språket jämfört med 97 procent av pojkarna. Likhetererna är stora vad gäller synen på nyttan med att kunna engelska. Båda grupperna prioriterar att bli förstådda och göra sig förstådda, alltså den rent kommunikativa aspekten. Något fler pojkar betonar vikten av engelska som det språk som ger tillträde till teknologi och vetenskap, men skillnaderna är här relativt små.

Flickornas och pojkarnas uppfattningar om engelska i skolan är mycket likartade. Flickorna anser att de lärt sig lite mer av språket i skolan – 58 procent jämfört med 53 för pojkarna – medan pojkarna menar att media spelat en något större roll – 34 procent jämfört med 30 procent för flickorna.

8.2 Elever med olika kunskapsnivå i engelska

Analysen visar, föga förvånande, att det finns ett positivt samband mellan elevernas betyg i engelska (vt år 8) och resultatet på *Assessment of English*-provet.²¹ Elever med högre betyg i engelska presterar följaktligen i regel bättre än elever med låga betyg, även om sambandet är långt ifrån totalt. I det följande kommer vissa jämförelser att presenteras mellan resultaten i de olika betygsgrupperna.²²

8.2.1 Provresultat

Resultatskillnaderna mellan de fyra betygsgrupperna var betydande och i samtliga fall statistiskt signifikanta. Medelvärdet i den svagaste gruppen (de som ej uppnått målen) var totalt 21 poäng av de 65 möjliga, i gruppen med godkänt betyg 39, i Vg-gruppen 51 och bland Mvg-eleverna 57 poäng. Den största differensen mellan intilliggande betygssteg finns således mellan "EUM-gruppen" och "G-gruppen", dvs. mellan resultaten för elever som ej uppnått målen i engelska på varen i åttan och dem som hade betyget Godkänd. Däremot är skillnaden inte så stor mellan Vg- och Mvg-gruppen, vilket dock till viss del hänger samman med takeffekter i en del av uppgifterna. Spridningen är även störst i de svagare grupperna. Det finns emellertid

²¹ Korrelationskoefficient (r) = .66.

²² Antal Ej betyg/-: 80 (= 6 %; 44 po, 36 fl), Godkänd: 578 (= 45 %; 315 po, 263 fl); Väl godkänd: 497 (= 39 %; 216 po, 281 fl), Mycket väl godkänd: 130 (= 10 %; 48 po, 82 fl).

också vissa likheter mellan de fyra gruppernas resultat. Till exempel är den relativa rangordningen vad gäller svårighetsgrad mellan uppgifterna tämligen likartad. Det som är lätt för de svagaste, t.ex. Uppgift 4, som fokuserar språklig korrekthet, är följaktligen också synnerligen okomplicerat för de starkaste och vice versa. Detta gäller även de fyra områden som provas (hörförståelse, läsförståelse, språklig korrekthet och skriftlig produktion). Eleverna i de fyra betygsgrupperna lyckades alla relativt sett bäst på läsförståelsen och hade väsentligt större problem med skriftlig produktion.

Om man ser på de enskilda uppgifterna, är det också uppenbart att skrivande är en kritisk punkt för de svagaste eleverna, eller kanske snarare kombinationen av att läsa och förstå och därefter producera egna svar i skrift. Den allra största resultatskillnaden mellan den svagaste och den starkaste gruppen finns nämligen i Uppgift 10, *cloze*-provet *Working in a Family*, där lösningsfrekvensen i den svagaste gruppen var 10 procent och i den starkaste 81 procent. Samma tendens finns i Uppgift 9, där motsvarande värden var 18 respektive 86 procent. I synnerhet i Uppgift 10 är det också mycket tydligt att elever med sämre kunskaper oftare givit upp och alltså inte ens försökt att fylla i luckorna.

8.2.2 Bedömning av uppgifternas svårighetsgrad

Likheterna mellan de olika betygsgruppernas uppfattningar om uppgifters svårighetsgrad är påfallande. Alla bedömer att Uppgift 10 är den svåraste och att nr 4 är mycket lätt, vilket stämmer med det reella utfallet. Samtliga överskattar också betydligt svårigheten i Uppgift 8, vilket kommenterats tidigare (se sid. 41). Den motsatta effekten tycks Uppgift 9 ha på vissa elever. De som inte nått målen samt de med betyget Godkänd har nämligen här en tendens att bedöma det hela som något enklare än det faktiskt visade sig vara. Om man slutligen jämför de olika betygsgruppernas uppfattningar om uppgifternas inbördes svårighet och betraktar detta som ett möjligt mått på realism, ser man att de svagaste eleverna är de som är träffsäkrast, medan i synnerhet Mvg-eleverna inte gör riktigt samma adekvata bedömning.

8.2.3 Självbedömning

Även vad gäller självbedömning är skillnaderna mellan de fyra betygsgrupperna markanta och konsekventa. Självförtroendet vad gäller kunskaperna i engelska är uppenbarligen större ju högre betyg man har, vilket inte är särskilt överraskande. Det skiljer i medeltal mer än ett helt steg på den 4-gradiga svarsskalan mellan eleverna utan betyg i engelska och dem med Mvg. Medan de förras svar totalt sett hamnar mellan *rather easy* och *rather difficult*, svarar de starkaste eleverna i medeltal mellan *very easy* och *rather easy*, till och med

något närmare det mest positiva alternativet. Störst skillnad mellan den svagaste och den starkaste gruppen manifesteras i det sista påståendet, som handlar om att man kan

... write texts that are perfectly understandable, even though they may contain some mistakes.

Detta anser 98 procent av Mvg-eleverna vara lätt, 71 procent till och med mycket lätt. Motsvarande andelar för elever som inte blivit godkända i engelska i åttan är 36 respektive 11. Det kan vidare nämnas att den minsta skillnaden gällde påstående nr 4:

I can understand radio and TV programmes, CDs or cassette programmes even if I do not know all the words.

I det här fallet bedömer 64 procent av de svagaste eleverna att detta är lätt (23 % mycket lätt), medan så gott som alla Mvg-elever (99 %) anser det hela okomplicerat och 67 procent mycket lätt.

8.2.4 Bakgrund och uppfattningar

Elevernas svar i enkäten visar bland annat att de betygsmissigt svagaste eleverna börjat med engelska något senare än övriga. Förklaringen till detta är först och främst att det i denna relativt lilla grupp (totalt 80 individer, dvs. ca 6 % av urvalet) finns en större andel elever födda utomlands och/eller med något annat språk än svenska eller engelska hemma, och dessa elever har i regel börjat med engelska något senare än övriga. Vidare kan noteras att elever som saknar betyg i engelska mera sällan studerar ett ytterligare främmande språk. Detta innebär för många av dem att de har ytterligare undervisning i engelska inom ramen för sitt språkval. Vad gäller fritidsaktiviteter med anknytning till engelska kan konstateras att elever utan betyg och med betyget Godkänd i engelska ägnar sig betydligt mer åt TV- och videotittande, datoranvändning, både spel och Internet, samt musiklyssning än sina jämnåriga med högre betyg. Detta är ännu en påminnelse om att samband sällan är enkla: en stor mängd *exposure* (och till viss del också undervisning) leder alltså inte med automatik till goda prestationer i engelska. För att ytterligare komplicera situationen kan det också nämnas att de betygsstarkare eleverna inte uppger att de vare sig ägnar mer tid åt läxor eller läsning på engelska utanför skolan än sina kamrater. Däremot anser de oftare att deras föräldrar kan språket bra. Eleverna med de högre betygen anser också att engelska är viktigare och är också mera positiva både till språket och ämnet.

Uppfattningarna om vilka fördelarna är med att kunna engelska skiljer sig dock inte så mycket mellan grupperna: det viktigaste för alla är att kunna göra sig bättre förstådd i utlandet, följt av att kunna förstå musiktexter och otextade TV-program på engelska och att lättare få kontakt med människor från andra länder.

8.3 Elever med utländsk bakgrund

Som tidigare nämnts är andelen elever som är födda i ett annat land och/eller i huvudsak talar ett annat språk än svenska hemma betydligt större i Sverige än i de andra länderna i undersökningen, undantaget Tyskland (se sid. 47). Heterogeniteten i denna kategori elever är dock så stor att den knappast låter sig rubriceras som en grupp. Ett exempel är följande: totalt 132 elever, alltså ungefär 10 procent av hela urvalsgruppen, är födda i ett annat land än Sverige och finns i 48 av de medverkande klasserna/skolorna. Nio av dem uppger ett engelsktalande land, de övriga kommer från 45 andra länder belägna i samtliga världsdelar. Hur många av ungdomarna som är adopterade eller barn till utlandssvenskar framgår inte, ej heller varför eller vid vilken ålder de kom till Sverige. De oftast angivna födelseländerna är Somalia, Irak och Bosnien.

Om man ser till den elevkategori som svarar att de mest talar något annat språk än svenska hemma, är förhållandet följande: totalt rör sig detta om 150 elever vid 43 olika skolor. Nio av dem uppger engelska som huvudsakligt umgängesspråk i familjen, de övriga har 34 andra förstaspråk (varav ett är teckenspråk). De största enskilda språkgrupperna är arabiska, spanska och somaliska. Vad gäller språklikhet med engelska, kan konstateras att ett antal germanska språk finns representerade, men också romanska och slaviska. En betydande andel av de uppgivna modersmålen är dock icke-indoeuropeiska, vilket innebär att de till sin grundstruktur är mycket olika engelska. Likaså kan noteras att mer än hälften av de elever i undersökningen som i huvudsak talar ett annat språk än svenska hemma har modersmål med andra alfabet än det latinska.

Överlappet mellan de två kategorierna är betydande, vilket innebär att de flesta elever i den här gruppen både är födda utanför Sverige och talar ett annat språk än svenska hemma. En jämförelse kategorierna emellan visar dock på en viss skillnad i provresultat, så till vida att eleverna som uppger ett annat dagligt språk än svenska presterar bättre resultat i engelska än de som är födda i ett annat land (total lösningsfrekvens 63 respektive 59 %). Detta bör analyseras i relation bl.a. till *exposure* och undervisning. Den betydande heterogeniteten i respektive kategori framgår dock tydligt i analyserna. Det kan vidare nämnas att lösningsproportionen för elever födda i Sverige och/eller med svenska som huvudsakligt språk är 69 procent i båda fallen.

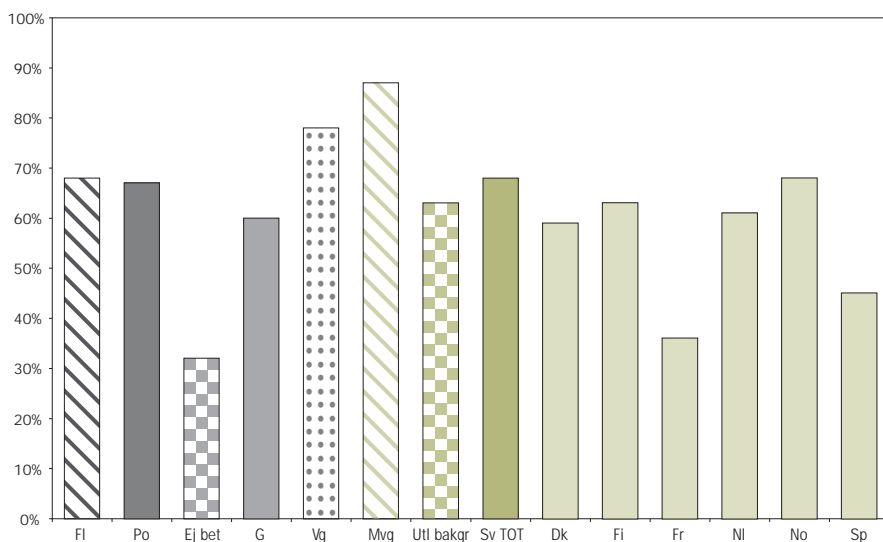
Eleverna utan helsvensk bakgrund och/eller anknytning presterar sålunda något sämre resultat än övriga elever i urvalsgruppen. Detta har även noterats i tidigare undersökningar, t.ex. rörande ämnesproven i engelska, matematik och svenska 1998 (Skolverket, 1999a) och i en fördjupad analys av svensk läsförståelse i samband med PISA-studien 2000 (Skolverket, 2003). Resultatskillnaderna i *Assessment of English* är dock förhållandevis små mellan

elever med olika härkomst. Det kan också nämnas att de svenska eleverna med utländsk härkomst presterar resultat som står sig mycket väl i jämförelse med totalresultaten i de andra länderna i undersökningen (se nedan).

Vad gäller elevernas bedömning av uppgifters svårighetsgrad och av sina egna kunskaper i engelska finns inga nämnvärda skillnader mellan elever med olik etnisk eller språklig bakgrund. Däremot framträder vissa skillnader i elevenkäten. Det framgår bl.a., som tidigare nämnts, att elever med utländsk bakgrund inte sällan börjat något senare med engelska i skolan. De har också något lägre betyg än sina svenskfödda kamrater. Likaså visar det sig att de inte bedömer sina föräldrars kunskaper i engelska lika högt som övriga. Andelen föräldrar som inte uppges kunna någon engelska alls är t.ex. mycket större i denna kategori än i övriga. Vad gäller fritidsvanor tycks elever med utländsk härkomst titta väsentligt mer på TV, men för övrigt finns inga stora skillnader i grad av *exposure*. Slutligen kan nämnas att det finns en svag tendens att ungdomar med utländsk bakgrund anser sig ha lärt sig mer engelska utanför skolan än övriga elever.

8.4 Kommentarer till undergruppernas resultat

I Figur 6 ges en översikt över de procentuella totalresultaten på *Assessment of English*-provet för de olika undergrupperna i det svenska elevurvalet. En sammanslagning har här gjorts av de två variabler som visar på anknytning till annat land och/eller språk. Stapeln 'Utl bakgr' representerar alltså de sammanlagt 182 ungdomar i studien (13 %) som antingen är födda utomlands, talar något annat språk än svenska hemma eller hör hemma i båda kategorierna. Individuer som nämnt engelskspråkigt land eller det engelska språket har inte räknats med. Någon stapel för elever med svensk härkomst har inte inkluderats, eftersom dessa elevers resultat endast obetydligt skiljer sig från det svenska totalmedelvärdet (1 % högre såväl totalt som per delområde). Till höger visas också samtliga deltagande länders resultat, dvs. det procentuella totalmedelvärdet i de övriga deltagarländerna.



FI = flickor, *Po* = pojkar; *Ej bet*, *G*, *Vg*, *Mvg* = betyg i engelska vt år 8; *Utl bakgr* = elever med utländsk bakgrund; *Sv TOT* = procentuellt totalmedelvärde, Sverige; *Dk*, *Fi*, *Fr*, *NI*, *No*, *Sp* = procentuellt totalmedelvärde, Danmark, Finland, Frankrike, Nederländerna, Norge, Spanien

Figur 6. Procentuella totalmedelvärden, Sverige med undergrupper samt övriga länder

Analyserna av de olika svenska undergruppernas resultat på provet visar alltså att flickor och pojkar totalt sett presterar ungefär lika bra, medan skillnaderna är betydande mellan elever med olika betyg i engelska på våren i skolar 8. Vad gäller de elever som ibland refereras till som invandrarelever kan konstateras att deras resultat ligger under det svenska totalresultatet, men att skillnaden är ytterst måttlig. Vidare framgår i Figur 6 att de allra flesta svenska undergruppsresultat står sig mycket väl i internationellt perspektiv, t.ex. de som presterades av de svenska eleverna med betyget Godkänd och eleverna med utländsk bakgrund.

Slutligen kan konstateras att analyser av de olika undergruppernas resultat på provets olika delar bekräftar det som noterats i andra sammanhang, inte minst i ämnesproven för år 9 (Erickson, 2003), nämligen att ungdomar i Sverige idag har mycket goda receptiva kunskaper. Det kan t.ex. nämnas att de svenska elever som inte fick något betyg i engelska på våren i år 8 presterar bättre resultat på hörförståelsedelarna än genomsnittet elever i Spanien och Frankrike. Om man slår samman hör- och läsförståelsedelarna i *Assessment*-studien till en receptiv summa, vilket görs i ämnesprovet för år 9, visar det sig också att de svenska eleverna med betyget Godkänd presterar ett bättre resultat än alla deltagande länder utom Norge. Det svenska totalresultatet inom det receptiva området är också det bästa av alla.

Resultat från lärarenkäten

9 Resultat från lärarenkäten

Lärarenkäten i *Assessment of English*-studien (Bilaga 5) var i stort sett gemensam och i samtliga länder utom i Frankrike och Nederländerna avfattad på engelska. De sammanlagt 28 frågorna handlade om lärarna själva och deras utbildning, deras undervisning och deras uppfattningar om sin yrkessituation. Enkäten var nykonstruerad för 2002 års studie.

9.1 Lärarna själva

Sammanlagt 70 svenska lärare vid lika många skolor besvarade enkäten. 80 procent av dem var kvinnor, 20 procent män. Medelåldern var 46 år med en variation mellan 27 och 63 år. Den övervägande majoriteten (94 %) hade lärarutbildning, somliga i kombination med en annan utbildning.

Medelvärdet för antal akademiska poäng i engelska var 60, men alla har inte besvarat denna fråga. I genomsnitt hade lärarna undervisat drygt 16 år i engelska, varav 12 år på den nuvarande skolan. 70 procent sade sig ha påbörjat sin universitetsutbildning med avsikt att bli lärare i engelska.

Två frågor handlade om vistelsetid i engelskspråkiga länder. En av dem gällde längre kurser innan man blev lärare, den andra allmän vistelse, orelaterad till studier. Svaren visar att endast 11 procent av lärarna uppgav att de deltagit i en mer än halvårslång kurs i ett engelskspråkigt land före eller under utbildningen. Något fler, 26 procent, hade av andra skäl bott i ett engelskspråkigt land mer än sex månader. Ytterligare en fråga handlade om längre kompetensutvecklingskurser i engelska (mer än 30 tim) under de senaste fyra åren, i Sverige eller utomlands. Endast 14 procent av lärarna uppgav sig ha deltagit i en sådan.

Den internationella studien

De svenska lärarna i studien har många likheter med sina europeiska kolleger. I alla länderna utom Nederländerna är det stora flertalet engelsklärare kvinnor, i Finland t.o.m. över 90 procent. Medelåldern ligger på 44 år. Andelen lärare över 50 år störst i Norge och Sverige, medan de flesta under 40 finns i Spanien. Generellt är det en erfaren yrkesgrupp: medelvärdet för tiden som engelsklärare är 17 år och för antal år på nuvarande skola 11. Ungefär lika stor andel i alla länder, ca två tredjedelar, visste redan när de påbörjade sin universitetsutbildning att de ville bli lärare.

Det finns emellertid också uppenbara skillnader mellan lärarna i de åtta länderna, inte minst vad gäller tid i ett engelskspråkigt land. Sverige ligger här klart under genomsnittet, t.o.m. lägst på frågan om minst sex månaders engelskstudier i språkområdet. Även de finska och danska lärarna tycks i huvudsak ha studerat i hemlandet. Endast lärarna i Frankrike och Spanien har i någon större utsträckning läst engelska t.ex. i England. De ligger också högt

vad gäller allmän vistelsetid i ett engelskspråkigt land, medan Nederländerna, Finland och Sverige ligger lägst. De tyska lärarna är de som allra oftast tillbringat en längre tid i ett engelsktalande land (86 %). Även vad gäller längre kompetensutvecklingskurser i engelska under de senare åren tycks det stå sämst till i norra Europa: i detta fall har samtliga skandinaviska länder små andelar jakande svar.

9.2 Lärarnas undervisning

Nästan alla de svenska lärarna i undersökningen (94 %) undervisar i kommunala skolor, i relativt stora grupper. De medverkande klasserna består i genomsnitt av 24 elever. Lärarna har i genomsnitt 17 lektioner i veckan, varav sju i engelska. Samma information ges av lärarna som av eleverna, nämligen att de aktuella klasserna i regel har två eller tre lektioner engelska i veckan, något oftare två, och att dessa i medeltal är 52 minuter långa. Lärarna uppger att planering av en engelsklektion tar runt en halvtimme.

94 procent använder en *textbook* i sin undervisning, vilket förmodligen betyder någon form av läromedel. Övrigt relativt ofta förekommande är egenproducerat material av olika slag, ljudkassetter, andra böcker än läroboken samt olika typer av tidningar. Svaren visar vidare att språklaboratorier i princip är obefintliga i svensk skola idag. Något mera förvånande kan det tyckas att även datorer tycks vara tämligen ovanliga företeelser i språkundervisningen. Över 40 procent av lärarna säger sig t.ex. aldrig använda Internet i engelskundervisningen, och bara 14 procent att de gör det ofta eller mycket ofta.

Lärarna ger, i likhet med eleverna, bilden av en undervisning där engelska är det klart dominerande språket i klassrummet: tre fjärdedelar säger sig själva använda engelska mer än halva tiden, nästan hälften över 75 procent av den sammanlagda lektionstiden. Lärarna uppger sig också i stor utsträckning uppmuntra sina elever att tala engelska både i och utanför klassrummet. Det senare tycks dock vara något som eleverna inte riktigt uppfattar (se sid. 50). Överhuvud taget tycks ambitionen vara uttalat kommunikativ: eleverna uppmuntras t.ex. mycket ofta att utveckla kommunikativa strategier och att arbeta tillsammans i par eller grupper. Lärarna tycks inte i någon nämnvärd omfattning nivågruppera eleverna i engelskundervisningen. Till sist kan konstateras att det ojämförligt vanligaste är att de svenska lärarna ger sina elever en engelskläxa i veckan: 71 procent säger sig göra detta, medan endast en fjärdedel ger läxa varje lektion.

Den internationella studien

Medelvärde för antal elever per klass ligger i den internationella undersökningen på 22. De största grupperna rapporteras från Nederländerna och Spanien (25), de minsta från Danmark (18) och Finland (20). Vad gäller antalet undervisningstimmar per vecka, räknat i klocktimmar, ligger Sverige, tillsammans med Norge, lägst med 17 timmar. Det högsta antalet, 22 timmar i veckan, rapporterar de finska lärarna i studien. Lärarna i Sverige, Norge och Danmark undervisar så gott som alltid i två eller fler ämnen, medan övriga i regel är ettämneslärare.²³ Följaktligen har de nordiska lärarna i regel sju-åtta engelsklektioner i veckan, övriga mellan 16 och 19. Detta är givetvis en åter spegling av lärarutbildningarna i respektive land.

Användningen av läromedel i engelskundervisningen tycks i det närmaste vara total: 96 procent av samtliga medverkande lärare rapporterade användning av en *textbook* i sin undervisning. Vad gäller övriga resurser är skillnaderna små mellan länderna. Till exempel är inspelade ljudkassetter mycket vanliga. Man kan förmoda att dessa ofta är kopplade till läromedlet, men detta framgår inte i svaren. Internetanvändningen är liten överallt, allra minst i Frankrike och Spanien. Om de svenska lärarna kan sägas att de verkar använda egenproducerat material och "bredvidläsningsmaterial" i större utsträckning än sina europeiska kolleger, men att det tycks sjungas lite mindre än i övriga engelsklassrum i Europa! De svenska lärarna är de som använder det engelska språket allra mest under lektionerna. Även de danska och norska lärarna ligger högt på denna fråga, medan det motsatta förhållandet råder i synnerhet i Nederländerna, där bara 15 procent av lärarna säger sig tala engelska mer än halva lektionstiden.

Svaren på frågan om arbetet med engelska i klassrummet uppvisar stora likheter mellan länderna. Lärarna ger hög prioritet åt att uppmuntra eleverna att använda sin engelska, att utveckla inlärningsstrategier och att arbeta tillsammans. Tematiskt samarbete med lärare i andra ämnen tycks vara mycket ovanligt överallt liksom utbytesprojekt med andra länder. Två frågor ställdes om bedömning: huruvida lärarna använde bedömning för pedagogiska syften och om man fäste avseende vid elevernas självbedömning. Svaren på dessa båda frågor är ganska lika i alla länder, nämligen att pedagogisk anpassning av bedömningsmetoder tycks vara vanligare än aktiv användning av elevernas självbedömning. De svenska lärarnas svar skiljer sig i detta avseende inte nämnvärt från övriga länder. Engelsklärarna i Sverige tycks däremot i ännu större utsträckning än sina europeiska kolleger stimulera till aktiviteter på engelska, och de är också något mindre benägna att följa läromedlets uppläggning än övriga lärare i studien.

²³ De finska och spanska lärarna rapporterar viss tvåämnesundervisning, men engelska är det klart dominerande ämnet; inga uppgifter föreligger vad gäller de tyska lärarna i undersökningen.

Vad gäller antalet läxor i veckan skiljer sig Sverige markant från de andra länderna i studien genom att i mycket stor utsträckning rapportera en läxa per vecka medan övriga tycks ge uppgifter till varje lektion. Totalmedelvärdet för 'Varje lektion' var 68 procent, medan de svenska lärarna låg på 25 procent. Svaren kan botten i olika förståelse av frågans formulering men återspeglar sannolikt också en annorlunda syn bland de svenska lärarna på läxors utformning och funktion.

9.3 Lärarnas uppfattningar

De svenska lärarna tror i mycket stor utsträckning att deras elever uppskattar deras arbete: 78 procent svarar *reasonably*, 17 procent *highly*. Situationen är dock betydligt mindre positiv vad gäller synen på hur samhället värderar läraryrket. Här svarar 42 procent *reasonably* och bara en enda lärare i undersökningen *highly*. Närmare 60 procent känner alltså att läraryrket är mycket lite eller inte alls uppskattat. Ytterst få säger sig dock vilja lämna yrket om tillfälle bjuds, men bara hälften avvisar tanken helt. Vad gäller förhållandet till sina kolleger, både på det yrkesmässiga och på det personliga planet, är de svenska lärarna mycket nöjda. Samarbetet och stödet tycks vara gott, liksom samsynen i pedagogiska frågor.

Lärarna ombads kommentera provuppgifterna i undersökningen. Svaren visar att de ansåg hörförståelseuppgifterna mycket lätta. Läsförståelsen bedömdes som klart mera krävande och uppgifterna som provade språklig korrekthet svårast. Eleverna uppgavs vara vana vid alla provtyperna.

Den sista frågan i enkäten var öppen och avsåg de utmaningar lärarna ansåg sig stå inför i sitt yrke. Här nämns bl.a. egen kompetensutveckling samt ett antal ramfaktorer som tid, material och undervisningslokaler som viktiga förutsättningar för ett gott arbetsklimat och goda resultat. Flera lärare talar också om vikten av att finna vägar att på bästa sätt hjälpa var och en av eleverna att öka inte bara sina kunskaper i engelska utan också sin motivation och självförtroende, något som inte är lätt i de stora elevgrupper som det ofta handlar om. Följande citat från några enkäter är tämligen representativa för vad många lärare framförde:

- *Teaching pupils with a very wide range of knowledge in the same classroom at the same time*
- *How do I meet each and every pupil's needs?*
- *To make each student find his/her individual learning strategy – to develop from his/her personal level*
- *Give time for each student to talk about goals and strategies to reach them*
- *Too large groups for effective language teaching/learning*

- *To encourage my pupils to use their English even if they don't find the right word – to explain in English*
- *To practise grammar in a sensible way*
- *Lack of good material... makes it difficult to vary my way of teaching*
- *Getting in touch with the world outside the classroom.*

Den internationella studien

Jämfört med sina europeiska kolleger är de svenska lärarna, tillsammans med de danska, de som känner sig allra säkrast på att eleverna uppskattar deras arbete. Klart mera tveksamma är lärarna i Frankrike och Spanien. Dessa är också de som allra mest ifrågasätter samhällets uppskattning av professionen. Bland övriga är de svenska lärarna mest tveksamma, medan lärarna i Finland är de som i störst utsträckning känner att samhället värderar deras yrke.²⁴ Förhållandet kolleger emellan tycks vara gott i samtliga länder.

Frågan om provuppgifterna ställdes inte på samma sätt i de olika länderna, varför jämförelser är svåra att göra. Det är dock uppenbart att de svenska lärarna jämförelsevis anser hörförståelsedelarna mycket lätta och de lingvistiska uppgifterna något svårare än genomsnittet.

9.4 Kommentarer till lärarenkäten

Svaren i enkäten visar att det i flera avseenden finns betydande likheter mellan de svenska lärarna och deras europeiska kolleger både vad gäller bakgrund, undervisning och uppfattningar. Generellt handlar det om en medelålders, tämligen välutbildad, erfaren, till stora delar kvinnlig yrkesgrupp, som trivs bra med elever och kolleger men som har uppenbara tvivel vad gäller samhällets uppskattning av lärarprofessionen. Den undervisning de bedriver har ett starkt inslag av textarbete liksom en uttalad ambition att eleverna skall lära sig att använda sin engelska för kommunikativa syften. Vissa olikheter mellan länderna är dock också värda att notera. Detta gäller t.ex. hur lång tid lärarna vistats i engelskspråkiga länder under och efter sin utbildning. Här ligger de svenska lärarna mycket lågt internationellt sett liksom vad gäller längre kompetensutvecklingskurser. Det torde både allmänt sett och utifrån resultaten i denna studie vara svårt att hävda vare sig positiva eller negativa samband mellan lärares vistelsetid i målspråksområdet och kompetensutveckling och deras elevers prestationer. Uppenbarligen interagerar även i detta sammanhang en mängd faktorer. Däremot kan man fundera på om ovanstående har någon relation till den uppenbara skepsis de svenska lärarna känner inför samhällets uppskattning av läraryrket. Förklaringarna till det senare är

²⁴ Inga svar har redovisats för de tyska lärarna.

dock givetvis komplexa, varför enkla slutsatser även i detta fall bör undvikas. Vidare analyser förefaller dock mycket angelägna och bör inkludera även andra ramfaktorer av ekonomiskt, pedagogiskt och administrativt slag.

Överensstämmelsen mellan svaren i den svenska lärarenkäten och elevenkäten är god, vilket i sig är positivt. Båda parter ger intryck av en undervisning i engelska, som också till stor del är en undervisning på engelska, dvs. med engelska som det dominerande arbets- och umgängesspråket. Innehåll och arbetssätt beskrivs också på tämligen likartade sätt: undervisningen har en klart funktionell inriktning, läromedel spelar en viktig roll, medan t.ex. datorer används sparsamt. Vidare bekräftas att lektionerna i engelska gått från det tidigare traditionella 3 x 40 min. per vecka till något färre men längre pass. Att det vanliga i Sverige är en läxa i veckan kan säkerligen förstås på flera sätt. Dels beror det på vad man lägger i begreppet *homework* – stort eller smått – men det handlar förmodligen också om annat. Ett visst samband finns säkert med många lärares ambition att stimulera eleverna till att ta större ansvar, och att det i detta sammanhang passar bättre med lite färre och mera rejäla uppgifter än med fler småläxor. Hela denna fråga är något som bör undersökas och diskuteras vidare.

Till sist bör det påpekas att enkäter givetvis har sina begränsningar. Detta gäller inte minst när målgruppen är så stor, spridd och heterogen som den i *Assessment of English*-studien. Lärarna undervisar i vitt skilda miljöer, både inom de åtta länderna och mellan dem, och det finns en uppenbar risk att enskilda frågor har uppfattats olika och dessutom haft olika grad av relevans. Vissa frågor kan också ha varit svåra att besvara eller upplevts känsliga av olika skäl. Det är t.ex. inte särskilt sannolikt att så många lärare skulle hävda att de aldrig eller ytterst sällan i sin undervisning *encourage [their] pupils to communicate in English eller take into account [their] pupils' likes and opinions*. På grund av detta kan svaren stundtals vara vanskliga att tolka.

**Sammanfattning
och slutsatser av
2002 års studie**

10 Sammanfattning och slutsatser av 2002 års studie

Assessment of English-studien är omfattande och många ytterligare analyser kan och kommer att göras av det datamaterial som föreligger, både i ett nationellt och internationellt perspektiv. Trots att mycket alltså återstår, kan det konstateras att resultaten som kommit fram är av stort intresse och att de förhoppningsvis kommer att leda till många diskussioner både på lokal, nationell och internationell nivå.

Provuppgifterna i undersökningen är begränsade och delvis av en typ som är mindre vanlig i vissa länder och/eller för vissa elever. Den mest uppenbara olikheten mot de svenska nationella proven är att fri muntlig och skriftlig interaktion och produktion över huvud taget inte prövas och att inga egentligt öppna svar finns i delarna som prövar receptiv kompetens. Inte heller finns i dagens nationella material uppgifter som *per se* prövar språklig korrekthet – detta eftersom formell språkkompetens inte är ett mål i sig utan snarare ett medel att nå de funktionella målen i de svenska kursplanerna. På det hela taget stämmer dock resultaten i *Assessment of English*-studien väl överens med vad som framkommit i de svenska ämnesproven, nämligen att svenska ungdomar idag är mycket duktiga på att förstå vad de hör och läser. Den muntliga färdigheten ligger högre än den skriftliga, men även vad gäller att skriva har de svenska eleverna i regel god kompetens (Erickson, 2003).

Jämfört med övriga länder ligger Sverige i topp vad gäller allt utom språklig korrekthet, där färdigheten relativt sett tycks vara något svagare – dock fortfarande på en nivå som är klart över genomsnittet i den internationella studien. I synnerhet på den läsförståelse som prövas presterar de svenska eleverna mycket goda resultat. Om man studerar ojämnheten, eller 'taggigheten' i kompetensprofilen, ser man att Sverige ingalunda är ensamt om att ha en viss diskrepans mellan de olika delförmågor som prövas. I Danmark presterar eleverna förhållandevis mycket bra på hörförståelse och väsentligt svagare på språklig korrekthet, medan förhållandet är det omvända i Finland, där poängen är relativt sett mycket högre vad gäller språklig korrekthet än hörförståelse osv. Denna ojämnheter i prestationerna har naturligtvis många orsaker, men såväl kursplanernas utformning som traditioner i språkundervisningen torde ha betydelse, liksom givetvis engelskans ställning i respektive land.

De svenska eleverna tycks ha en god förmåga att bedöma uppgifters svårighetsgrad och också en tämligen realistisk uppfattning om sina egna kunskaper. Skillnaderna mellan flickors och pojkars resultat är mycket små, vad gäller såväl kunskaper som attityder till engelska. Det finns en betydande spridning i de svenska provresultaten både mellan individer och skolor.

Internationellt sett är dock de svenska resultaten mycket jämna. De svenska elever som har utländsk bakgrund ligger visserligen som grupp resultatmässigt något under övriga elever, men deras resultat är mycket bra internationellt sett.

Jämfört med övriga länder i studien är Sverige det land där engelska tycks användas allra mest i undervisningen, både av lärare och elever. Avslutningsvis kan det också konstateras att de svenska lärarna och eleverna förefaller att trivas med varandra: 92 procent av eleverna tycker bra om engelska som skolämne och 95 procent av lärarna bedömer att eleverna värderar deras arbete. Dessa siffror ligger på topp i en internationell jämförelse, vilket naturligtvis är mycket glädjande.

Undersökningarna 1996 och 2002

11 Undersökningarna 1996 och 2002

Assessment of English-studien 2002 var delvis avsedd att vara en s.k. *repeat* av en motsvarande studie som genomfördes i Frankrike, Spanien och Sverige 1996 (Skolverket, 1998). På grund av vissa förändringar i elevurval, provuppgifter och bedömningsprinciper är emellertid möjligheterna till jämförelse över tid, i synnerhet av de svenska resultaten, begränsade. Nedan ges dock en kort redovisning av relationen mellan de två svenska undersökningarna.

11.1 Likheter och skillnader i material och genomförande

Det svenska urvalet 1996 bestod av elever på våren i årskurs 8, till skillnad från de båda andra länderna, där eleverna gick sista året i den obligatoriska skolan. Orsaken till det svenska beslutet att studera yngre elever var främst att en samordning då kunde göras med standardproven i engelska, som genomfördes i februari i åk 8. Det fanns vid denna tidpunkt tre olika grupperingar i engelska, allmän kurs (ak), särskild kurs (sk), eller icke kursuppdelade klasser (ik). Kursplanen var densamma för alla elever, men betyg sattes i respektive kurs och standarproven var helt eller delvis olika (Erickson, 1996). De svenska provuppgifterna i den internationella undersökningen var hämtade både från ak-provet och från sk-provet.²⁵ De enskilda elevernas resultat i undersökningen bestod dels av deras standardprovresultat, dels av resultat på övriga delar, som gavs som tilläggsprov efter standardprovet.

Ambitionen var att urvalet elever skulle vara representativt även vad gällde alternativkurstillhörighet. Detta lyckades till viss del, men 1996 års undersökning hade ett betydande bortfall, som gjorde undersökningsresultaten osäkra och som sannolikt ledde till en viss överskattning (Skolverket, 1998). I den slutgiltiga rapporteringen utslöts också elever som inte genomfört samtliga delar av undersökningen, inklusive elevenkäten, vilket ytterligare bidrog till bortfallet. Sammantaget innebär detta att 18 procent av de elever som valdes ut till 1996 års undersökning inte finns med i den slutgiltiga rapporteringen, att jämföras med ca 11 procent i 2002 års studie

Provuppgifterna 1996 och 2002 är i stort sett desamma. Vissa smärre förändringar har dock gjorts av instruktionerna, själva uppgifterna och av bedömningsprinciperna, vilket medför att jämförelser måste göras med försiktighet. De båda enkäterna till elever och lärare är i stort sett nykonstruerade i 2002 års undersökning. I Tabell 5 ges en översikt över undersökningarna 1996 och 2002.

²⁵ Från provet för allmän kurs: Uppg. 1, 2, 8; Från provet för särskild kurs: Uppg. 3, 10; Uppg 3 ingick också i standardprovet för icke kursuppdelade klasser.

Tabell 5. De svenska studierna 1996 och 2002

	1996	2002
Skolår / Tidpunkt	åk 8 / febr-mars	skolår 9 / nov
Antal skolor/klasser	40	71
Antal elever (rapp)	801	1 431
Elevbortfall (tot)	18 %	11 %
Könsfördelning	53 % flickor, 47 % pojkar	52 % flickor, 48 % pojkar
Grupper	18 % allmän kurs 68 % särskild kurs 14 % icke kursuppdelade ²⁶	Hela klasser
Provet/Poäng tot	10 delar / 75 poäng	10 delar / 79 poäng
Rapporterat	10 delar / 72 poäng ²⁷	8 delar / 65 poäng
Elevenkät	18 frågor	33 frågor
Lärarenkät / antal	24 frågor / 72 lärare	28 frågor / 71 lärare

11.2 Resultat på provuppgifterna

I Tabell 6 ges en översikt över de sammanlagt 9 uppgifter / 70 poäng som är rimligt jämförbara mellan undersökningarna 1996 och 2002. Följande påpekanden bör göras:

- Samtliga elevers resultat ingår i denna redovisning av 1996 års resultat, alltså även för de elever som inte genomfört samtliga uppgifter och besvarat elevenkäten och därmed inte finns med i den förra nationella rapporteringen (1998);
- Vissa uppgifter som uteslutits i 2002 års internationella studie har inkluderats i den internt svenska jämförelsen; detta gäller uppgifter som bedömts på ett enhetligt sätt 1996 och 2002 och som uppvisar rimlig reliabilitet i de svenska undersökningarna;²⁸
- Uppgift 3:4 krävde ett enklare svar 1996 än 2002 och finns därför inte med i jämförelsen;
- Uppgift 6 är ej inkluderad p.g.a. stora bedömningsproblem i båda undersökningarna;
- Uppgift 7:3 bedömdes annorlunda 1996 och 2002 och har därför inte inkluderats; två luckor i Uppg. 7 (7:5, 7:6) var nya i 2002 års studie och finns inte med i jämförelsen;

²⁶ Fördelning i hela riket läsåret 1994/95: 19 % ak, 71 % sk, 10 % ik.

²⁷ Uppg. 1, South Dinkley, i rapporteringen räknad som en uppgift/ett poäng.

²⁸ Uppg. 1, 2:1, 4:4, 5:3, 7:12.

Tabell 6. Jämförbara uppgifter 1996 och 2002; 70 poäng

UPPGIFT	Maxpoäng	Medelvärde (Lösningfrekv) 1996	Medelvärde (Lösningfrekv) 2002
HÖRFÖRSTÅELSE			
Uppg. 1: <i>South Dinkley</i>	4	3.40 (85 %)	3.72 (93 %)
Uppg. 2: <i>What are their jobs?</i>	7	5.67 (81 %)	5.95 (85 %)
Uppg. 3: <i>An American Friend</i>	5	3.15 (63 %)	3.22 (65 %)
SPRÅKLIG KORREKTHET			
Uppgift 4	4	3.48 (87 %)	3.48 (87 %)
Uppgift 5	4	2.64 (66 %)	2.92 (73 %)
Uppgift 7	9	5.22 (58 %)	5.31 (59 %)
LÄSFÖRSTÅELSE			
Uppg. 8: <i>Which Story?</i>	16	12.64 (79 %)	13.76 (86 %)
SKRIFTLIG PRODUKTION			
Uppgift 9	5	2.90 (58 %)	2.95 (59 %)
Uppgift 10: <i>Working in a Family</i>	16	7.36 (46 %)	8.32 (52 %)
TOTALT	70	46.50 (66 %)	49.72 (71 %)

Jämförelsen visar på ett bättre totalresultat 2002 än 1996. Detta gäller samtliga delområden och alla uppgifter utom nr 4, där ingen förändring tycks ha skett. De största relativa förbättringarna har skett på Uppgift 8 som prövar läsförståelse och på *cloze*-provet, Uppgift 10, de minsta inom området språklig korrekthet. Skillnaderna är dock i de flesta fall relativt små och bör inte övertolkas. Det kan också nämnas att skillnaden mellan flickors och pojkers resultat var större 1996 än 2002.

11.3 Elevenkäten

Den enkät eleverna besvarade i 1996 års undersökning skilde sig på väsentliga punkter från den som användes 2002. Det är därför inte möjligt att göra några närmare jämförelser av om eller hur elevernas uppfattningar förändrats. De frågor som trots allt är tämligen likartade visar dock inte på några större skillnader mellan de två åren, dock med undantag av att par- och grupparbete tycks ha blivit betydligt vanligare. Även i den första studien framgick det att TV och musik spelade en dominerande roll vad gällde kontakt med det engelska språket, men data- och TV-spel nämndes också av relativt många elever. Undervisningen i engelska beskrevs på ungefär samma sätt mellan åren, och eleverna 1996 var också mycket positiva till engelska, ansåg det viktigt att kunna språket bra och visade gott självförtroende vad gällde sina kunskaper. De ansåg, liksom sina kamrater sex år senare, att de lärt sig mer engelska i än utanför skolan, och det verkar inte som om den tid de ägnar åt sina läxor i engelska förändrats på något betydande sätt.

11.4 Lärarenkäten

Det var ungefär lika många lärare som besvarade enkäten 1996 och 2002, nämligen drygt 70. Eftersom eleverna i de allra flesta klasser på 90-talet gick i olika alternativkursgrupper, blev antalet lärare stort trots att själva studien var betydligt mindre. De två lärargrupperna uppvisar stora likheter: majoriteten är kvinnor med relativt lång yrkeserfarenhet och med mer än tio års tjänstgöring på den nuvarande skolan. Det förefaller dock som om lärarna 1996 i större utsträckning bott någon period i ett engelsktalande land, och de tycks också ha haft tillgång till mer kompetensutveckling än sina kolleger sex år senare. Eftersom frågorna i enkäten är olika formulerade, är det dock vanskligt att dra några definitiva slutsatser kring detta liksom en hel del annat. Det framgår dock klart att klasserna i 2002 års undersökning var större: medelvärdet 1996 var drygt 20, sex år senare runt 24.

Vad gäller material och metoder i undervisningen tycks skillnaderna mellan åren inte vara särskilt stora. Läromedel fortsätter att fylla en mycket viktig funktion, liksom egenproducerat material, medan, kanske något förvånande, användningen av datorer inte verkar ha ökat i någon nämnvärd omfattning. Möjligen kan det i 2002 års enkät spåras en ännu större fokusering av kommunikativa aktiviteter, men olikheten i frågorna är i detta fall betydande, vilket försvårar jämförelse och tolkning. Det som dock framstår som relativt tydligt är att lärarna 2002 säger sig tala ännu mer engelska under lektionerna än vad som uppgavs 1996.

Lärarnas tillfredsställelse med sina professionella och privata relationer med kolleger, samarbetet och samsynen i arbetslaget, är mycket stor vid båda undersökningstillfällena, ännu lite större 1996 än 2002.

11.5 Kommentarer

Jämförelser över tid är vanskliga. Det är mycket svårt, ibland inte möjligt, att hålla olika företeelser konstanta liksom att värdera i vad mån även till synes mindre förändringar i förutsättningar, material och genomförande påverkar resultaten. I det här aktuella fallet är det uppenbart att betydande skillnader föreligger mellan de båda undersökningarna vad beträffar elevernas ålder och/eller mängd undervisning i engelska, provsituationen, enkätfrågorna både till lärare och elever och även av själva provuppgifterna och de medföljande bedömningsanvisningarna. Allt detta omöjliggör jämförelser i en striktare bemärkelse. I linje med hela *Assessment of English*-studien är det dock fullt rimligt att peka på tendenser och att låta dessa bilda utgångspunkt för vidare analys. I detta sammanhang bör då även uppmärksammas att de båda elevgrupperna studerat merparten av sin engelska under olika kursplaner, eleverna 1996 enligt Lgr 80, deras kamrater 2002 enligt Lpo 94 och Kpl 2000.

Det kan konstateras att de svenska elevernas kunskaper i engelska mellan de båda undersökningstillfällena tycks ha utvecklats i en positiv riktning, mer så vad gäller receptiv kompetens än språklig korrekthet, men överlag positivt. Detta kan i och för sig ses som naturligt beroende på senareläggningen av studien i relation till elevernas ålder och undervisningstid, detta förutsatt att kunskaperna i engelska utvecklas kontinuerligt. Å andra sidan var bortfallet mycket större 1996, vilket uppmärksammas i rapporteringen från undersökningen, där det också varnas för att resultaten i åk 8 sannolikt var något överskattade (Skolverket, 1998). Utifrån detta är alltså troligen den reella förbättringen något större än vad som syns i jämförelsen. Huruvida resultatförändringen mellan undersökningstillfällena skall ses som positiv, självklar eller negativ, dvs. för liten, är ett exempel på en fråga som bör diskuteras. Möjligen kan också en viss parallell dras med den internationella jämförelsen i 2002 års studie, där samma typ av tidsskillnad finns inbyggd i materialet. De svenska och danska eleverna prövades t.ex. ungefär ett halvår före sina norska och finländska kamrater, och det är också i det fallet svårt att avgöra i vad mån eller hur mycket detta påverkar resultaten.

En förändring av de svenska lärarnas arbetssituation framskymtar i enkätsvaren från 1996 och 2002. Klasserna tycks ha blivit väsentligt större och mängden kompetensutveckling snarast mindre, och detta kan bl.a. relateras till lärarnas syn på värderingen av sin profession. Att diskutera resultat och information från de två tillfällena på detta sätt tycks väsentligt mera fruktbart än att jämföra resultat på decimalnivå.

Slutligen kan konstateras att den betydande differensen mellan de svenska resultaten och de i Frankrike och Spanien består. I synnerhet i relation till de franska resultaten har skillnaderna ökat jämfört med undersökningen 1996.

12 Slutord

Den här rapporterade undersökningen har ett officiellt namn som bara är delvis adekvat. Visserligen inkluderar den *the Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*, men det handlar om betydligt mer än så, och det är inte minst tilläggen till de rena provuppgifterna som gör studien intressant. Kunskaperna i engelska bedöms på ett tämligen begränsat sätt, men de nästan 12 000 europeiska 15-16-åringarna bidrar också med en mängd värdefull information utöver de rena provresultaten. De bedömer uppgifters svårighetsgrad, de skattar sina egna kunskaper i engelska och de ger information om sin bakgrund, sina fritidsvanor och sina uppfattningar om engelska som språk och skolämne osv. Vid sidan av det här delar deras sammanlagt 561 lärare med sig av sina erfarenheter och synpunkter. Allt detta ger sammantaget ett mycket digert och intressant material, som väl anknyter till projektets syfte, nämligen att öka kunskaperna om villkoren för och nivån i engelska i slutet av den obligatoriska skolan i några europeiska länder. Att det föreligger såväl provresultat som olika typer av enkätsvar ökar givetvis möjligheterna att förstå de olika förutsättningar som råder såväl inom som mellan länderna, och förhoppningsvis motverkar också mängden information ytliga tolkningar av resultat. Kunskap, lärande och undervisning är komplexa företeelser, som inte låter sig beskrivas i enkla termer.

Ur svenskt perspektiv förefaller det viktigt att inte slå sig till ro med att eleverna över lag är duktiga i engelska, trots att detta förvisso är fallet. Tvärtom måste vi fortsätta att finna vägar för *alla* elever att förbättra sin kompetens. Detta gäller både dem som har mycket svaga och dem som har mycket goda kunskaper. I "en skola för alla" skall verkligen alla ges möjlighet att utvecklas optimalt. Likaså är det mycket angeläget att inte bortse ifrån att klasserna är stora, resurserna begränsade och lärarna osäkra på om deras profession verkligen värderas i tillräcklig utsträckning i och av samhället. Sist men inte minst måste alla goda krafter förenas för att finna vägar att med ännu större effektivitet ta tillvara engelskans unika ställning i vårt land som ett språk som förvisso inte är främmande utan i stället synnerligen frekvent och mycket väl befäst.

Referenser

- American Psychological Association (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington D.C: American Educational Research Association.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. S. (1989). The construct validation of self-ratings of communicative language ability. I *Language Testing*, 6.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3. From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Erickson, G. (1996). *Lärare och elever tycker – om standardprovet i engelska*. Skrifter från avdelningen för språkpedagogik, nr 14. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Erickson, G. (1998). Test-taker feedback – Elevers synpunkter som del av arbetet med nationella prov i engelska. I B. Ljung och A. Pettersson (red.), *Perspektiv på bedömning av kunskap*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Erickson, G. (1999). Från Sp 8 till Äp 9 – om utvecklingen av ett nytt nationellt prov i engelska i grundskolan. I *Papers on LANGUAGE – Learning, Teaching, Assessment. Festskrift till Torsten Lindblad*. Rapport nr 1999:02. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Erickson, G. (2003). Ämnesprovet i engelska. I Skolverket, *Ämnesproven skolar 9, 2002*. Stockholm: Skolverket.

Eriksson, R. (1993). *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language.* Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 92. Göteborg: Göteborgs universitet.

Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing. Towards a theory of educational assessment.* London: The Falmer Press.

Holec, H. (Ed.) (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application.* Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.

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

Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (Eds.) (2003). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin: Authentik.

Messick, S. A. (1989). Validity. I Linn, R. L. (ed.), *Educational Measurement.* New York: American Council on Education/Macmillan.

Myndigheten för skolutveckling (2003). *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola – Resultat av en kvalitativ jämförelse.* (www.skolutveckling.se/publikationer/).

Oscarson, M. (1993). *Engelska i årskurs 9. Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan.* Rapport nr 1993:16; Skrifter från avdelningen för språkpedagogik 12. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Oscarson, M. (1999). Estimating language ability by self-assessment: A review of some of the issues. I *Papers on LANGUAGE – Learning, Teaching, Assessment. Festskrift till Torsten Lindblad.* Rapport nr 1999:02. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Shrauger, J. S. & Osberg, T. M. (1981). The relative accuracy of self-predictions and judgments by others in psychological assessment. I *Psychological Bulletin*, 90, 2.

- Skolverket (1998). *Undervisning i engelska. En jämförelse mellan tre EU-länder: Frankrike, Spanien och Sverige*. Rapport nr 154. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1999a). *Ämnesproven skolår 9 1998 – Analys av resultaten*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1999b). *Kommunikativ förmåga i främmande språk*. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98). Skolverkets rapport, dnr 95:2063. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2000a). *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygsriterier, kommentarer*. Gy2000:18. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b). *Grundskolan. Kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2003). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i 10 länder*. Stockholm: Skolverket (Rapport 227).
- Smith, K. (1997). *Self-Assessment as an Alternative Assessment Approach in the Learning of English as a Foreign Language in Israel*. PhD Dissertation, Bar-Ilan University, Israel.
- Sundh, S. (2003). *Swedish School Leavers' Oral Proficiency in English. Grading of Production and Analysis of Performance*. Acta Universitatis Upsaliensis. *Studia Anglistica Upsaliensia* 123. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Tholin, J. (1992). *Att lära sig lära – engelska*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna; Lpo94, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Bilaga 1. Methodological Overview

(sid. 21-23 i den internationella rapporten; <http://cisad.adc.education.fr/rev/>)

Educational background

	Denmark	Finland	France	Germany	The Netherlands	Norway	Spain	Sweden
Years of English instruction (test group)	6	7 for pupils speaking Finnish/ 5 for pupils speaking Swedish	4: A few may have started at Primary School, too	Group 1: 5 Group 2: 6	6	6	8	6: Some may have had instruction before grade 3, too
Length of a lesson	45 minutes	45 minutes	55 minutes	45 minutes	45-50 minutes	45 minutes	55 minutes	Flexible
Minimum number of English lessons/hours during compulsory education	680/510	640/480	432 lessons	Group 1: 635/476 and 800/600 Group 2: 920/690	550/445	570/428	450 hours	480 hours
Test implementation in relation to the end of compulsory education	8 months before	2 months before	1 month before	Group 1: 9-10 months before Group 2: 1 month after	Group 1: 1 month before Group 2: 9 months before	2-3 months before	1 month before	7 months before
Time set aside for the test incl. Selfassessment and questionnaire	90 minutes	90 minutes, excl. time for self-assessment	90 minutes	Both groups: 45 minutes (only for the test)	90 minutes	120 minutes	120 minutes	120 minutes
Central Proficiency areas	Communication skills Language and usage Language learning Cultural and social relations	Skills: everyday language communication Knowledge: the target language and its culture, the countries, people and cultures of the language area Attitudes: Learning-to-learn skills	Three main objectives: linguistic, cultural and intellectual. Priority is the ability to communicate Cultural and grammatical skills are means to that end.	Varies between participating states	Skills in the 4 skills plus linguistic awareness and intercultural orientation	Encountering the spoken and written language, Using the language, Knowledge of the English language and its cultural context, Knowledge of one's own language-learning	Communicative skills Reflection on language that comprises language functions and grammar Socio-cultural aspects	Receptive skills Productive skills Interactive skills Cultural awareness Reflection (taking responsibility for one's own learning)

Sampling

	Denmark	Finland	France	Germany	The Netherlands	Norway	Spain	Sweden
School sample/ population	102/ 1530	109/685	60/1500	13/3209 (4 states)	12/690 Some 40 schools were contacted but only 12 participated	90/851	124/6277	76/1352
Participating schools	91	109	51	13	12	65	123	71
Response rate for schools	89 %	100 %	85 %			72 %	99 %	93 %
Student sample	1551	1614	1135	Group 1:232 Group 2:226 ²⁹	1574	1526	2957	1616
Students – response rate	95 %	99 %	75 %	90,4 %	100 %	86 %	99,6 %	89 %
School types:								
Type I – sample/population	Public: 73/1018	Public Finnish: 99/641	Public: 100 % General education only	Hauptschule: 3/1429	VMBO: 616	Public: 100% Compulsory lower secondary	Public: 73/3356	Public: 95/87 %
Type II – sample/population	Private: 29/512	Public Swedish: 10/44		Realschule: 2/667	HAVO: 537	–	Private: 51/2921	Independent: 5/13%
Type III – sample/population	–	–		Gymnasium: 4/653	VWO: 421	–	–	–
Type IV – sample/population	–	–		Integrierte Gesamtschule: 4/460	–	–	–	–
Participation mandatory for schools	Yes	Yes	Yes	No	No	No	No	No
Simple random selection	Yes	No	Yes	No	No	Probability proportional to size	No	No
Stratified selection	–	Yes	–	Yes		–	Yes	Yes
Representative for all strata	–	Yes	–	No (too small)		–	Yes	Yes

²⁹ not all students did the whole test.

Validation

	Denmark	Finland	France	Germany	The Netherlands	Norway	Spain	Sweden
Test results validated by expert in English	No	Trained graduate student of English codes the test results	Pupils' own teachers	Trained students coded the test results	Coding by graduate student	An extended codebook is followed	Experts selected by a specialised firm	Trained graduate students of English coded the test results
Technical registration according to the international codebook	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
Manual keying of data	No	Pupils' background questions and teachers' questionnaire	Yes	In cases of doubt	Yes	Yes	Yes	Yes
Scanning of data	Yes	Yes	No	Yes	No	No	No	No
Reasons for discarding respondents ³⁰	Inconsistencies in replies; outliers in statistical sense	No respondents discarded	Pupils who completed only 1 sequence	No respondents; Less than 1 year instruction in German language (non-German mother tongue)	Inconsistencies in replies, outliers in statistical sense	Blank/Obstruction	No respondents discarded	No respondents discarded

³⁰ e.g. blank, doublets, obstruction etc.

Bilaga 2. Deltagande svenska skolor, Assessment of English 2002

Bergaskolan	Åkersberga	Nyhamnsskolan	Nyhamnsläge
Sjökarbyskolan	Åkersberga	Härlövskolan	Kristianstad
Nibbleskolan	Järfälla	Söndrebalgs skola	Hjärnarp
Skolhagenskolan	Täby	Apelskolan	Ullared
Äppelviksskolan	Bromma	Almers skola	Varberg
Adolf Fredriks musikklasser	Stockholm	Vallhamra skola	Sävedalen
Maria Elementarskola	Stockholm	Sotenässkolan	Kungshamn
Björkhagens skola	Johanneshov	Nyboskolan	Tibro
Bredbyskolan	Spånga	Vättleskolan	Angered
Alzahraa Idealiska akademi	Huddinge	Lindhagaskolan	Mölnadal
Nytorpsskolan	Johanneshov	Tärnan	Vänersborg
Pershagenskolan	Södertälje	Fristadskolan	Fristad
Nyckelskolan	Södertälje	Mariaskolan	Mariestad
Eklidens skola	Nacka	Forsens skola	Tidaholm
Rissneskolan	Sundbyberg	Södermalmsskolan	Kristinehamn
Hagalundsskolan	Solna	Djurgårdsskolan	Kristinehamn
Tallbackaskolan	Solna	Vivallaskolan	Örebro
Högsätra skola	Lidingö	Rättviksskolan	Rättvik
Aspenskolan	Tierp	Hälsinggårdsskolan	Falun
Gränbyskolan	Uppsala	Klockarskolan	Säter
Gottsundaskolan	Uppsala	Stenbergaskolan	Ljusne
Djurgårdsskolan	Eskilstuna	Iggesunds skola Örnen	Iggesund
Hedebyskolan	Vagnhärad	Ljustadalens skola	Sundsbruk
Grosvadskolan	Finspång	Vibackeskolan	Alnö
Trojenborgsskolan	Skänninge	Ytterlännässkolan	Bollstabruk
Lundåkerskolan	Gislaved	Ängetskolan	Örnsköldsvik
Fågelforsskolan	Skillingaryd	Svenstavik åk 1-9	Svenstavik
Attarpsskolan	Bankeryd	Castorskolan	Bjurholm
Ångarydsskolan	Tranås	Vindelälvs skolan	Sorsele
Storpskolan	Blentarp	Hembergsskolan	Vilhelmina
Ringsjöskolan	Höör	Carlshöjdsskolan	Umeå
Humleskolan	Bromölla	Brännans skolan	Skellefteå
Örkenedskolan	Lönsboda	Norrhammarskolan	Skellefteå
Videdalsskolan	Malmö	Innanbäckens skola	Kalix
Östratornskolan	Lund	Kräkbergsskolan	Södra Sunderbyn
Västervångskolan	Landskrona		

Bilaga 3. Utvärdering av kunskaper i engelska i slutet av grundskolan

Skolverket

DANMARK – FINLAND – FRANKRIKE – NEDERLÄNDERNA –
NORGE – SPANIEN – SVERIGE – TYSKLAND

ELEVHÄFTE A+B

Skola: _____

Namn: _____

Klass: _____

2002

Utvärdering av kunskaper i engelska i slutet av grundskolan

Skolmyndigheterna i åtta europeiska länder (Danmark, Finland, Frankrike, Nederländerna, Norge, Spanien, Sverige och Tyskland) har beslutat om en kartläggning av kunskaper i engelska som första främmande språk i grundskolans sista år. Elevernas ålder, antal skolår med undervisning i engelska och skol- och undervisningsmässiga förhållanden är relativt likartade i de länder som deltar. I Sverige genomförs undersökningen i skolår 9.

Undersökningen är en uppföljning av en tidigare undersökning från 1996 i Frankrike, Spanien och Sverige.

Syftet med denna utvärdering är att jämföra elevers kunskaper i de åtta europeiska länderna. För de länder som deltog 1996 är målsättningen också att studera utvecklingen av engelsk kunskaper under åren som gått. För att kunna göra detta är proven som nu används desamma som användes 1996. Uppgifterna kan därför verka något annorlunda än de du är van vid.

Resultaten från undersökningen kommer att vara användbara för skolmyndigheterna både nationellt och i ett europeiskt sammanhang i en tid då samarbetet på utbildningsområdet i Europa ökar. Kunskaper i engelska är av stor betydelse för att klara sig i dagens samhälle.

Vi ber dig därför att göra ditt allra bästa i denna utvärdering.

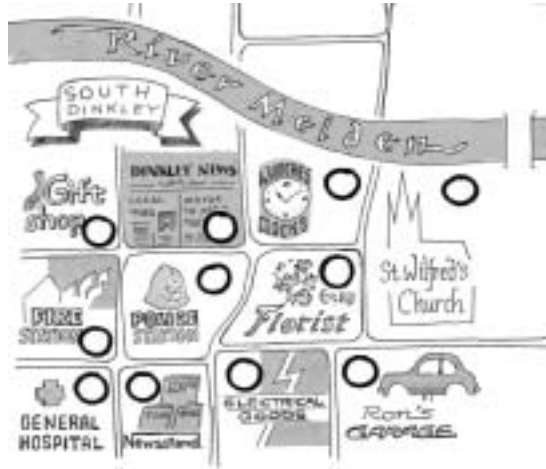
Efter varje uppgift ber vi dig att tala om hur svår du tyckte uppgiften var. Du gör detta genom att sätta kryss i en ruta.

I självbedömningsdelen och elevenkäten ber vi dig att uttrycka dina åsikter så exakt som möjligt. Dina svar är mycket viktiga som del av analysen av resultaten. Inga av de resultat som publiceras kommer att kunna spåras tillbaka till dig. Det är säkrat genom Datainspektionens regler.

I. HÖRFÖRSTÅELSE

Uppgift 1: SOUTH DINKLEY

Här är en karta som föreställer staden Dinkley. Titta noga på den och följ instruktionerna på CDn.



Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt
Ganska svår Mycket svår

Uppgift 2: WHAT ARE THEIR JOBS?

Du får höra en instruktion och sju korta scener. Svara genom att sätta ett kryss i cirkeln vid det riktiga yrket. Varje scen spelas bara upp en gång.

1. What's the woman's job?

- a. police officer
- b. housewife
- c. photographer
- d. secretary
- e. hairdresser

2. What's the man's job?

- a. photographer
- b. police officer
- c. mechanic
- d. taxi driver
- e. doctor

3. What's the woman's job?

- a. housewife
- b. painter
- c. doctor
- d. veterinary surgeon
- e. dentist

4. What's the woman's job?

- a. nurse
- b. photographer
- c. hairdresser
- d. housewife
- e. dentist

5. What's the man's job?

- a. police officer
- b. taxi driver
- c. sailor
- d. fireman
- e. car salesman

6. What's the woman's job?

- a. photographer
- b. painter
- c. housewife
- d. dentist
- e. hairdresser

7. What's the man's job?

- a. airline pilot
- b. police officer
- c. car salesman
- d. taxi driver
- e. sailor

Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt
Ganska svår Mycket svår

Uppgift 3: AN AMERICAN FRIEND

Lyssna noga! Skriv slutet av meningarna allt eftersom uppgifterna kommer på CDn. Skriv sifferuppgifterna med siffror!

Du får bara höra telefonmeddelandet en gång.

1. The friend's first name is _____
2. Her last name is _____
3. Cathy's telephone number is _____
4. Cathy's address is _____
5. You can phone the apartment after _____
6. Cathy will be back on _____

Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt Ganska svår Mycket svår

II. SPRÅKLIG KOMPETENS

Uppgift 4

Ringa in det alternativ som ger en riktig mening.

1. There isn't ____ milk left in the fridge.

1) many	2) every	3) a little	4) any
---------	----------	-------------	--------

2. I have ____ money.

1) every	2) a lot of	3) a few	4) any
----------	-------------	----------	--------

3. We go skiing ____ weekend.

1) all	2) no	3) every	4) some
--------	-------	----------	---------

4. I don't know ____ people who can speak Japanese.

1) most	2) no	3) many	4) much
---------	-------	---------	---------

Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt Ganska svår Mycket svår

Uppgift 5

Ringa in det ord som ger en riktig mening. (Tecknet Ø betyder inget ord, alltså att luckan ska vara tom.)

1. They are fond of ____ science fiction films.

1) the	2) a	3) Ø	4) an
--------	------	------	-------

2. I've bought you ____ interesting book.

1) a	2) Ø	3) an	4) some
------	------	-------	---------

3. Did you like ____ book I gave you ?

1) an	2) the	3) Ø	4) a
-------	--------	------	------

4. In my new school there are ____ very young teachers.

1) Ø	2) an	3) the	4) a
------	-------	--------	------

Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt Ganska svår Mycket svår

Uppgift 6

Skriv slutet på de två följande samtalen.

1. **Sandra:** – What time is my train leaving?

Jim: – What did Sandra ask?

Tom: – She _____

2. **Mark:** – Dr Trickey will come tomorrow.

Jim: – What did Mark say?

Tom: – He _____

Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt Ganska svår Mycket svår

Uppgift 7

Läs först igenom hela texten och skriv sedan in de riktiga tidsformerna av verben inom parentes.

Do you know what happened to me recently?

A week ago, when I (come) _____ home in the evening, I (find) _____ a little note on the kitchen table saying:

"Dear Bob, Granny (just ring) _____. She is sick. I (tell) _____ you how she feels when I (be) _____ back. You (find) _____ some food in the kitchen. Doris".

I (sit) _____ down at the table and (start) _____ eating. I (enjoy) _____ it. A little later, I (go) _____ to bed and shortly after I (feel) _____ very sick. When Doris arrived home, she exclaimed: "I am not surprised you're sick. You (eat) _____ the dog's dinner!"

Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt Ganska svår Mycket svår

I. LÄSFÖRSTÅELSE

Uppgift 8: WHICH STORY?

Varje beskrivning nedan (1-16) passar ihop med en av de sex korta tidningsartiklarna på nästa sida. Vilken artikel passar till vilken beskrivning? Skriv bokstaven som står vid artikeln (A, B, C, D, E eller F) i rutan till höger om varje beskrivning. Obs! Flera beskrivningar kan höra till samma artikel. Du kan därför behöva skriva samma bokstav flera gånger.

Exempel: A boy was playing A

1. A train was attacked

2. A person working on a ship

3. A building on fire

4. A child who played in the toilet

5. Somebody who didn't want to run over animals

6. An interview with a boxer

7. Two young criminals

8. A person who hurt her leg

9. A boy who had to visit a fire station

10. A football supporter who was taken to hospital
11. A long race in an unusual place
12. A very brave girl
13. A man who thinks he is a winner
14. A child who was helped by firemen
15. A traffic accident on a country road
16. A girl who saved some animals

A. Potty trained

FIREMEN switched on their flashing blue lights to keep a year old toddler amused while they cut a toilet seat from his head.

Kim Smith got stuck while playing at his home in Easington, Durham. Firemen carried him to the station and used a saw to free him. Afterwards they rewarded the patient tot by letting him sit in the engine driver's seat.

B. Teenager rescues horses

A TEENAGER led five horses and a foal to safety after people set fire to a stable.

Niki Willis, 17, of Streatham, freed the trapped animals as the timber building in Stockwell went up in flames. Minutes before she had seen two youths running from the stable.

Detective Sergeant Roy Caines at Brixton Police said: "It took a lot of courage to do what she did."

Four stalls were destroyed in the blaze, which caused 15,000 worth of damage.

C. Fan hurt

A MAN was seriously ill in hospital today after being hit by a rock thrown at a train packed with Brighton football fans. The stone was hurled at the 9.31 p.m. Brighton to Portsmouth train near Shoreham.

D. Honeyghan isn't worried

DONALD CURRY is one of the sporting world's hardest hitters, but for Britain's Lloyd Honeyghan, who challenges the American for the championship title on Saturday, he is "just another man".

"I don't feel any extra pressure going up against Curry," said Honeyghan. "He is just another man and I'm walking out of Atlantic City with his title."

E. Running water

RUNNER David Hannah, 23, was unable to take part in his local Torbay marathon in Devon yesterday because he was at sea as assistant purser aboard the royal Princess cruiser liner off the coast of Canada-so he ran the distance 110 times round the deck instead.

F. Shepherd hit by car

A WOMAN motorist swerved to avoid a flock of sheep and ended up knocking down a woman who was helping them along a lane at Hedley-on-the-Hill, Northumberland. Diane Potts, 25, of Currock Hill, Hedley, was treated for minor leg injuries at Shotley Bridge Hospital and was allowed to go home later. The car driver, Alma Cameron, 57, of North View Terrace, Halfway, Prudhoe, was unhurt.

Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt Ganska svår Mycket svår

Uppgift 9

Skriv det som saknas i dialogen nedan. Det är en diskussion mellan två personer om en film. Läs först hela dialogen och titta noga på det som står skrivet före och efter strecken innan du skriver. Använd orden i parentes där det finns en sådan.

Jean: I went to the cinema yesterday.

Robert: _____?

Jean: I saw "Mrs Doubtfire".

Robert: Did you like it?

Jean: Yes. (I/ very much) _____

Robert: Did you really?

Jean: Yes, I did.

Robert: Personally, I _____ that sort of film.

Jean: O.K! That's why I (not ask) _____ to come.

Robert: I see. Who did you go with, then?

Jean: I _____

Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt Ganska svår Mycket svår

Uppgift 10: WORKING IN A FAMILY

Läs texten nedan. Det är en lucktext där enstaka ord saknas. Skriv in det ord du tycker passar bäst i sammanhanget. Oftast passar bara ett ord, men ibland finns det flera möjligheter.

Exempel: I meningens "You must come and _____ us soon" kan du skriva antingen "see" eller "visit". **Skriv bara ETT ord i varje lucka.**

One possibility to go abroad is to work as an au pair, that is helping with everyday things in a family, looking after the children etc. In this sort of job you get full board and pocket _____. The chance of working as an au pair has been welcomed _____ thousands of young people. They come from many different _____ outside Britain, for instance Holland, Sweden and France. After maybe ten years at school many of them want to _____ their English. But young people cannot usually afford to live away from home having some kind of work which can provide them with _____ least the necessities of life.

For a lot of these young people the chance to practise the language is not as important _____ the wish to enjoy the freedom of being _____ from home. The excitement of living in a large city like London is also a big attraction. Usually, the relationship the au pair and the family they work for develops into warm and lasting friendship. To avoid problems, it is extremely _____ that those who take jobs of this kind should have reached the _____ of eighteen and should be well able to look _____ themselves. If possible, they should stay with a family that has a good reputation and that they _____ something about, perhaps through a friend who _____ already worked there. Then living as an ordinary _____ of the family and studying part-time will result in both a deeper understanding of the British _____ of life and a better knowledge of the English language.

Jag tyckte att den här uppgiften var

Mycket lätt Ganska lätt Ganska svår Mycket svår

II. SJÄLVBEDÖMNING I ENGELSKA

Läs påståendena nedan och avgör om det som beskrivs är MYCKET LÄTT (1), GANSKA LÄTT (2), GANSKA SVÅRT (3) eller MYCKET SVÅRT (4) för dig att göra. Ringa in det som stämmer bäst.

Skulle du ha problem att förstå något påstående kan du fråga din lärare.

<i>For me the following is...</i>	<i>very easy</i>	<i>rather easy</i>	<i>rather difficult</i>	<i>very difficult</i>
1. I can understand instructions and questions or requests in everyday English.	1	2	3	4
2. I can understand the main aspects of stories and short stories, if they deal with themes which are familiar to me from school and free time.	1	2	3	4
3. I can get information which is important to me from radio and TV programmes, if they deal with familiar topics.	1	2	3	4
4. I can understand radio and TV programmes, CDs or cassette programmes even if I do not know all the words.	1	2	3	4
5. I can read through texts to find out what they are all about or if they are useful.	1	2	3	4
6. I can understand texts written by other young people and react to their contents.	1	2	3	4
7. I can understand literary texts well enough to be able to say something about them.	1	2	3	4
8. I can choose texts from brochures, magazines, newspapers etc., and get information from them which I need to use for example in a project.	1	2	3	4
9. I can express my own opinion in writing about a drawing, picture or painting.	1	2	3	4
10. I can describe a journey, a weekend, an event or a party in a personal letter.	1	2	3	4
11. I can write down questions for an interview and report from it.	1	2	3	4
12. I can take notes from a text or lecture in order to report about it.	1	2	3	4
13. I can write texts that are perfectly understandable, even though they may contain some mistakes.	1	2	3	4

Tack för din medverkan!

Bilaga 4. Utvärdering av kunskaper i engelska i slutet av grundskolan

Skolverket

DANMARK – FINLAND – FRANKRIKE – NEDERLÄNDERNA –
NORGE – SPANIEN – SVERIGE – TYSKLAND

ELEVENKÄT

Den här undersökningen handlar om engelska, men inte bara om den engelska du möter i skolan, utan också i många andra situationer i livet.

Vi vill få reda på vilka möjligheter du har att få kontakt med det engelska språket, vad du tycker om engelska och när du använder engelska. Vi är intresserade av vad du personligen tycker om frågorna vi ställer.

Det tar ca 20 minuter att fylla i elevenkäten.

När en linje (.....) kommer efter en fråga ska du svara på linjen. Annars sätter du kryss i en ring eller sätter en ring runt den siffra du tycker stämmer bäst.

Skola: _____

Namn: _____

Klass: _____

1. När är du född? Månad: År:..... 94% födda 1987

2. Kön: 52% flicka 48% pojke

3. I vilket land är du född? ...90% Sverige

4. Vilket språk pratar du mest hemma? ...89% svenska

5. Vilken är dina föräldrars högsta utbildningsnivå? (%)

Sätt kryss för det som passar.

	Pappa	Mamma
A. Folkskola/grundskola	17	12
B. Gymnasium eller motsvarande	32	30
C. Kortare utbildning på universitet/högskola	17	26
D. Universitet/högskola mer än 3 år	34	32

6. Vilket var ditt senaste betyg i engelska?

5% -
43% G
41% VG
11% MVG

7. I vilken klass började du med engelska?

Skolår

14% 1
19% 2
48% 3
17% 4
2% (annat skolår)

8. Lär du dig andra språk än engelska i skolan?

Om du gör det, skriv vilket/vilka.

74% Ja
26% Nej

9. Har du någon gång bott längre än 6 månader i ett land där du använde engelska för att göra dig förstådd?

3% Ja
97% Nej

10. Har du någon gång varit på semester längre än en månad i ett land där du använde engelska för att göra dig förstådd?

14% Ja
86% Nej

11. Hur bra är dina föräldrar och syskon i engelska? (%)

	Pappa	Mamma	Syskon			
			1	2	3	4
A. Mycket bra	28	25	38	23	25	23
B. Bra	39	45	35	36	29	29
C. Inte så bra	19	20	14	18	17	13
D. Dålig	7	5	5	6	6	6
E. Mycket dålig	4	3	2	6	8	5
F. Kan inte engelska	3	3	5	11	15	23
G. Hur gamla är dina syskon?		

12. Vilka slags medier använder du?

Svara på frågan utifrån din egen användning, även om du inte har tillgång till mediet hemma. Skriv ett kryss för det du använder.

	TV	Video	Dator (spel)	Dator (Internet)
Hur många timmar i veckan använder du det?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m =	...13,2...	...3,6...	...8,0...	...7,7...

13. Lyssnar du på radioprogram på engelska utanför skoltid?

12% Ja
88% Nej

14. Ser du på engelska TV-program utanför skoltid?

57% Ja, med svensk textremsa
7% Ja, utan svensk textremsa Båda ja-svaren...35%
1% Nej, aldrig

Om du ser på engelska program utan svensk textremsa, hur ofta gör du det?

15% Varje dag
42% Någon gång per vecka
43% Någon gång per månad

15. Ungefär hur många timmar per vecka lyssnar du på musik.

Skriv ned det totala timtalet under en vecka (radio, CD och andra medier).

m = 26 timmar

16. Vilket slags musiktexter lyssnar du mest på, engelska eller svenska?

Sätt kryss för det som passar dig bäst.

- 82% Mest med engelsk text
- 15% Lite mer med engelsk text
- 2% Lite mer med svensk text
- 1% Mest med svensk text

17. Hur gör du när du stöter på okända och svåra ord i engelskspråkiga sammanhang?

Ringa in det som stämmer bäst. (%)

Okända ord	Mycket ofta	Ofta	Ibland	Aldrig
A. Gissar utifrån sammanhangen	35	32	31	2
B. Slår upp i ordbok	11	26	50	13
C. Frågar någon	23	44	30	3
D. Gissar utifrån ordets sammansättning	12	28	49	11
E. Bara fortsätter läsa/prata	9	20	53	18
F. Gissar utifrån kunskaper om ämnet	12	32	49	7

18. Vilka möjligheter har du till kontakt med det engelska språket utanför skolan?

Nedan är en lista med möjligheter till kontakt med engelska. Ringa in den siffra som stämmer bäst. (%)

Kontakt med engelska genom	Mycket ofta	Ofta	Ibland	Aldrig
A. Föräldrar	6	9	38	47
B. Syskon	4	8	37	51
C. Vänner	7	18	50	25
D. Musik på radio	55	28	13	4
E. TV/Video	68	27	5	1
F. Kassetter/CD	56	26	14	4
G. Bio	34	31	33	3
H. Dagstidningar	1	5	43	52
I. Veckotidningar	1	6	41	51
J. Böcker	5	13	49	33
K. Dataspel	30	22	26	22
L. Internet	41	33	22	3
M. Utlandsresor	23	22	35	21

19. Vad tycker du om det engelska språket?

- 64% Mycket bra
- 32% Ganska bra
- 3% Inte så bra
- 1% Inte alls

20. Vad tycker du om engelska som skolämne?

- 50% Mycket bra
- 42% Ganska bra
- 6% Inte så bra
- 2% Inte alls

21. Hur viktigt är det för dig att kunna engelska?

- 75% Mycket viktigt
- 23% Ganska viktigt
- 2% Inte så viktigt
- 0% Inte viktigt

22. Vilka är fördelarna med att kunna engelska? (%)

Nedan följer en lista med fördelar. Markera hur mycket du håller med om varje påstående genom att ringa in en av siffrorna 1-4.

Fördelar med engelska	Håller med...		Håller inte med...	
	helt	ganska mycket	så mycket	alls
A. Jag kan göra mig bättre förstådd i utlandet	80	16	3	1
B. Jag kan förstå musiktexter bättre	65	30	5	0
C. Jag kan lättare hantera datorn och annan teknisk utrustning	57	33	9	2
D. Mycket läter bättre på engelska	31	39	25	5
E. Ofta finns inte ett passande svenskt ord eller uttryck	20	38	35	6
F. Jag behöver engelska för framtida studier	48	35	15	3
G. Jag kommer lättare att få ett bra jobb	50	36	12	2
H. Jag kan läsa engelska böcker	50	34	13	3
I. Jag kan förstå otextade engelska TV-program	69	26	5	1
J. Jag kan lättare få kontakt med människor från andra länder	71	22	5	2
K. Jag kan få tillgång till det som är nytt inom vetenskap och teknologi	31	40	23	6

23. Har du engelska som undervisningsspråk i något annat ämne?

Om Ja, helt eller Ja, delvis ange också ämne/ämnena.

88% Nej

4% Ja, helt 8% Ja, delvis

24. Hur många engelsklektioner har du i veckan?

m = 2.7 lektioner

25. Hur lång är en vanlig lektion i engelska på din skola?

m = 54 minuter / mdn = 60 minuter

26. Hur mycket tid i veckan använder du sammanlagt för att göra dina läxor i engelska?

m = 74 minuter / mdn = 60 minuter

27. Vad är vanligt på engelsklektionerna? Hur ofta händer följande? (%)

Ringa in det du anser stämmer bäst.

Situation	Mycket ofta	Ofta	Ibland	Aldrig
A. Läraren pratar själv	27	47	25	1
B. Läraren pratar med en eller två elever i taget	7	23	54	16
C. Eleverna arbetar i grupper	11	34	47	8

28. Hur vanligt är det att engelska används på lektionerna?? (%)

Användning av engelska	Mycket ofta	Ofta	Ibland	Aldrig
A. Läraren pratar engelska	60	28	10	2
B. Läraren pratar engelska med en eller två elever i taget	14	26	44	16
C. Eleverna arbetar i grupper och pratar engelska	16	28	43	13

29. Hur ofta används följande hjälpmedel på engelsklektionerna? (%)

Användning av hjälpmedel	Mycket ofta	Ofta	Ibland	Aldrig
A. Ljudband/kassetter/CD	26	40	30	4
B. Videokassetter	3	9	57	31
C. Datorprogram	1	3	16	80
D. Tidningar, tidskrifter, serier	2	10	52	36
E. Internet	2	5	28	65
F. Bredvidläsningsböcker	6	17	48	29
G. Engelsktalande besökare	2	3	19	77

30. Hur ofta händer följande i engelsklassrummet? (%)

Ringa in det alternativ du tycker stämmer bäst.

Situation i klassrummet	Mycket ofta	Ofta	Ibland	Aldrig
A. Läraren och eleverna följer lärobokens upplägg och uppgifter	36	44	16	4
B. Läraren förbereder uppgifter och aktiviteter klassen är intresserad av	11	31	47	11
C. Läraren uppmuntrar eleverna att ställa upp egna mål för lärandet	15	34	39	12
D. Eleverna lyssnar inte på vad läraren säger	5	13	59	23
E. Klassen arbetar med ämnesövergripande projekt på engelska	2	16	58	24
F. Läraren ger extra hjälp till de elever som behöver det	19	43	30	8
G. Läraren säger tydligt ifrån när eleverna lämnar in slarvigt utförda uppgifter	19	41	34	6
H. Din klass deltar i ett utbytesprogram med en skola i utlandet	3	4	11	83
I. Klassen jobbar med dramatisering/rollspel	1	5	35	59
J. Läraren uppmuntrar eleverna att arbeta mycket med engelskan	21	41	32	6
K. Läraren uppmuntrar eleverna att prata engelska i klassrummet	47	34	15	4
L. Läraren uppmuntrar eleverna att prata engelska utanför klassrummet	8	12	33	47

31. Hur bra läser du svenska texter? (%)

Ringa in det alternativ du tycker stämmer bäst.

Svenska texter	Stämmer helt	Stämmer ofta	Stämmer delvis	Stämmer inte
A. Jag läser svenska texter bra och lätt	75	20	4	1
B. Jag förstår alla ord när jag läser på svenska	45	47	7	1
C. Meningsbyggnaden i svenska texter är lätt att förstå	59	33	8	0
D. Det är enkelt att få sammanhang när jag läser svenska texter	70	25	5	0
E. Jag förstår innehållet i svenska texter utan problem	75	20	5	0

32. Hur bra läser du engelska texter? (%)

Ringa in det alternativ du tycker stämmer bäst.

Engelska texter	Stämmer helt	Stämmer ofta	Stämmer delvis	Stämmer inte
A. Jag läser engelska texter bra och lätt	36	45	17	2
B. Jag förstår alla ord när jag läser på engelska	6	51	34	9
C. Meningsbyggnaden i engelska texter är lätt att förstå	21	45	30	4
D. Det är enkelt att få sammanhang när jag läser engelska texter	33	43	21	3
E. Jag förstår innehållet i engelska texter utan problem	33	40	23	4

33. Hur har du lärt dig engelska?

Hur mycket av din engelska har du lärt dig i skolan? Hur mycket har du lärt dig genom media (t. ex. TV, tidningar och Internet) och på annat sätt (t. ex. genom resor och kontakter med engelsktalande personer)?

Ange ungefärliga procentsatser. Du skriver '100' om du tror att du lärt dig all den engelska du kan i skolan. Du skriver '0' om du tror att du inte lärt dig något av det du kan i skolan. Ange den procentandel du tycker stämmer bäst. Summan ska bli 100 %.

- A. Undervisning i skolan: ...55 %
 B. Inflytande från media: ...32 %
 C. Övrigt ...16 % (*ojusterade värden*)
 = 100

Tack för din medverkan!

Bilaga 5. Utvärdering av kunskaper i engelska
i slutet av grundskolan

Skolverket

DANMARK – FINLAND – FRANKRIKE – NEDERLÄNDERNA –
NORGE – SPANIEN – SVERIGE – TYSKLAND

LÄRARENKÄT

Skola: _____

ASSESSMENT OF PUPILS' ATTAINMENT IN ENGLISH
IN EUROPEAN COUNTRIES
2002

Teacher Questionnaire

1. Gender

20% Male
80% Female

2. Your age (In years) m = 46

3. What qualifications (academic or professional) do you hold?

Degree held (tick off)

1% No formal degree
88% Teacher education

Please specify: _____

4% Other – 6% Teacher ed. + other

Please specify: _____

Qualification in English in Swedish credits (=”poäng”) or equivalent (terms, courses, etc.):

mdn = 60

4. How long have you been teaching English (including this year)?

m = 16 years

5. How long have you been teaching English at your present school (including this year)?

m = 12 years

6. Before becoming a teacher, did you complete any course of studies (6 months minimum) in an English speaking country?

11% Yes
89% No

7. Have you stayed for more than six months in an English speaking country for different reasons from those related to your studies?

26% Yes
74% No

8. As a teacher, have you taken part in any in-service courses (more than 30 hours each) for the teaching and learning of the English language during the last four years?

14% Yes
86% No

9. If your answer to the previous question is YES, please indicate their duration and where they took place. Specify the theme of the course(s) under F if it does not fit in one of the categories below.

Type of course	Total amount of hours	Where did it take place?	
		English speaking country	Specify other country
A. Refresher courses in linguistics			
B. Refresher courses in didactics			
C. Applying new technologies to the teaching of English			
D. Courses in dealing with mixed ability in English language classes			
E. Courses in English literature			
F. Others (specify) [e.g. course in a European framework]			

10. Did you choose your university studies with the intention of becoming a teacher of English?

70% Yes
30% No

11. If you had the chance, would you leave the teaching profession?

9% Yes
51% No
39% I do not know

12. Do you think society values the teaching profession?

6% Not at all
51% Very little
42% Reasonably
1% Highly

13. Do you think your pupils value your work?

1% Not at all
3% Very little
78% Reasonably
17% Highly

14. Type of school where you teach.

94% Public
4% Independent
2% Other

15. How many pupils are there in the target class for this test?

Boys: $m = 11.8$
Girls : $m = 12.6$
Total: $m = 24.4$

16. How many teaching periods of English does the target class have, and how many minutes does each period consist of?

Number of periods a week	Minutes in each period	Additional regular arrangements like theme work, period reading. Answer yes or no.
$m = 2.3$	$m = 51.7$	Yes: 54% No: 46%

17. How many hours a week do you teach?

English m = 7
Other subjects m = 10
Total number of hours a week m = 17

18. How much time do you normally devote to the preparation of each English lesson?

m = 31 minutes

19. Do you use a textbook to teach English to this group?

94% Yes
6% No

20. Indicate how often you use the following resources, together with or instead of textbooks:

Tick off the suitable number for the frequency you use it. (%)

1=Never/very rarely 2=sometimes 3=often 4=very often

Resources	1	2	3	4
A. Audio cassettes specially designed for learning English	4	28	43	25
B. Video cassettes specially designed for learning English	25	64	9	3
C. Computer programmes specially designed for learning English	61	33	6	0
D. Language laboratory	96	3	1	0
E. Games	13	66	20	1
F. Songs	23	64	11	1
G. Newspapers, magazines, comics	7	67	22	4
H. Audio cassettes with a varied content	30	49	17	3
I. Video cassettes with a varied content	21	60	17	1
J. The Internet	41	44	11	3
K. Audio recordings done by yourself	86	11	3	0
L. Video recordings done by yourself or by your colleagues	77	19	4	0
M. Other materials prepared by yourself or by your colleagues	3	24	34	40
N. Books for class/pleasure reading	3	46	41	10
O. Others (specify type and frequency)	13	37	37	13

21. How much English do you yourself speak during your English lessons, out of the total speaking time? Estimate the average percentage by ticking off.

- 7% 0 - 25%
 18% 26 - 50%
 29% 51 - 75%
 46% 76 - 100%

22. How often do you introduce the following in your teaching practice?

Tick off according to how often you do the following. (%)

1=Never/very rarely 2=sometimes 3=often 4=very often

Activities in class	1	2	3	4
A. On starting a lesson you first explain the new concepts/words/grammar, and then you organise appropriate activities in order to put this into practice	4	25	41	29
B. You follow the progression of the textbook	13	39	36	13
C. You use role-plays and simulations to create authentic communicative situations in the classroom	16	54	28	3
D. You encourage your pupils to communicate in English when they speak about their own learning, school work, and personal matters	0	14	34	51
E. You teach the pupils the essentials of the socio-cultural context of the countries where English is spoken	0	34	56	10
F. You use the Internet as part of your lessons	63	30	4	3
G. You take into account your pupils' likes and opinions in order to prepare the activities that are to be developed in class	1	41	43	14
H. You contact teachers of other subjects to use the themes they use in their respective classes.	23	50	16	11

Activities in class	1	2	3	4
I. You foster group or pair work dynamics in your class	0	28	43	29
J. You encourage your pupils to use the English language inside and outside the class	3	11	49	37
K. You teach your pupils to use situational language and to develop communicative strategies	1	21	47	30
L. You support your pupils in developing learning strategies in order to become autonomous in the learning process	0	23	50	27
M. You give priority to certain objectives and contents over others	6	25	55	14
N. You organise the class in different homogeneous groups according to the pupils' linguistic competence	34	33	22	10
O. You adjust assessment procedures for pedagogical purposes	0	43	48	10
P. When assessing your pupils you take into account their own self-assessment	11	40	42	6

23. How often do you arrange activities for pupils to use English in real situations: Tick off according to how often you do it. (%)

1=Never/very rarely 2=sometimes 3=often 4=very often

Activities for contact with English	1	2	3	4
A. You contact teachers in other countries to promote pen friends	64	31	4	0
B. You receive teachers and pupils from other countries to promote cultural exchanges	71	20	4	4
C. You organise exchanges with teachers and pupils from English speaking countries	86	9	6	0
D. You organise out of school activities to foster the practice of English	73	26	1	0
E. You set up discussion groups on the Internet	99	1	0	0

24. How often do you give your pupils homework in English?

- 1% Never
- 3% Monthly
- 71% Once a week
- 25% Every lesson

25. How would you grade your level of satisfaction with the following aspects of your relationship with your colleagues? Tick off. (%)

1=Very low 2=low 3=high 4=very high

Level of satisfaction	1	2	3	4
A. Professional relationships	1	7	55	36
B. Personal relationships	0	10	58	32
C. Climate of collaboration and support among colleagues	0	10	48	42
D. Level of agreement about teaching and evaluation criteria among colleagues	1	9	74	16

26. In your opinion, what is the level of difficulty of the present test administered to the target group. (%)

1=Very low 2=low 3=high 4=very high

Level of difficulty	1	2	3	4
A. Linguistic competence	5	35	55	5
B. Listening comprehension	30	58	12	0
C. Reading comprehension	6	47	47	0

27. Are the types of tasks used in the test familiar to your pupils? (%)

	Yes	No
A. Linguistic competence	88%	12%
B. Listening comprehension	94%	6%
C. Reading comprehension	95%	5%

Comments:

28. Indicate three challenges which you face as a teacher of English:

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR COOPERATION