

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003
Sammanfattande huvudrapport

Förord

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 har initierats av Skolverket för att få en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet, ett decennium som präglats av ett stort antal reformer på skolans område. I de fall detta har varit möjligt görs jämförelser med läget 1992, då den första större nationella utvärderingen av grundskolan genomfördes. Denna rapport; ”Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, sammanfattande huvudrapport” utgör en sammanfattning av resultatredovisningen. ”Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, huvudrapport” innehåller mer utförliga ämnesredovisningar och består av tre delar.

I föreliggande rapport ges en bakgrund till grundskolans utveckling under 1990- och början av 2000-talet, en beskrivning av utvärderingens uppläggning och genomförande och en kortare summering av de olika ämnesstudierna. Elevernas syn på skolan, arbetet med värdegrunden och dess genomslag i praktiken samt resultaten från de problemlösande uppgifterna behandlas i särskilda avsnitt. Därefter summeras de viktigaste resultaten. Mot denna bakgrund diskuterar Skolverket avslutningsvis några frågor och dilemman rörande grundskolans måluppfyllelse.

Konstruktionen av utvärderingsinstrument, analyser av insamlade data och rapportering från de ämnesstudier som ingått i utvärderingen har lagts ut som särskilda uppdrag på forskargrupper vid universitet och högskolor runt om i landet. Delta-gående forskare och institutioner finns redovisade i inledningskapitlet till del 2 ”Grundskolans ämnen”. Skolverket har centralt via en analysgrupp vid utredningsavdelningen tagit fram och genomfört analyser av gemensamma frågor i de olika ämnesenkäterna till lärare och elever och svarat för slutrapporteringen.

I analysgruppen har ingått Oscar Öquist (projektledare), Sten Söderberg (bitr. projektledare), Gunhild Bartholdsson, Daniel Gustavsson, Gunnar Iselau, Caroline Klingenstierna, Christian Lundahl, Gunilla Olsson, AnnSofi Persson-Stenberg (Myndigheten för Skolutveckling), Camilla Thinsz-Fjellström och Aina Tullberg.

Under arbetet har analysgruppen samrått med en referensgrupp bestående av Mikael Alexandersson, Luleå tekniska universitet, Sven Engström, Chalmers tekniska högskola, Joanna Giota, Göteborgs universitet, Grete Hovland, Læringscenteret i Norge, Sverker Lindblad, Uppsala universitet, Patrik Scheinin, Helsingfors universitet, Christina Segerholm, Umeå universitet samt Gunnar Åsén, Skolverket.

Under projektet har samråd även skett med Timplanedelegationen och Rådet för skolans måluppfyllelse.

Stockholm den 28 oktober 2004

Per Thullberg
Generaldirektör

Oscar Öquist
Undervisningsråd, projektledare

Den här rapporten

Rapporten är indelad i tre kapitel som i tur och ordning behandlar utvärderingens bakgrund och syfte, resultat samt en diskussion av resultaten.

Det inledande kapitlet beskriver varför en nationell utvärdering av grundskolan genomfördes 2003 och hur resultaten kommer att presenteras. Här ges också en översikt över de rapporter som utarbetats med undersökningen som underlag.

Kapitlet lyfter fram förändringar under 90-talet vilka är viktiga att beakta vid läsning och tolkning av resultaten. Här tecknas en bild av samhällsförändringar sedda dels ur ungdomars och dels ur skolans perspektiv. Därefter följer en beskrivning av det förändrade uppdraget i läroplan och kursplaner som en följd av övergången till mål- och resultatorienterad styrning av skolan samt av innebörden av den förändrade och förtydligade ansvarsfördelningen mellan stat, kommun, rektor och lärare. Avsnittet avslutas med en presentation av utvärderingens utformning, omfattning och genomförande.

Kapitel två redovisar undersökningens resultat. Kapitlet består av fyra resultatavsnitt samt en femte, sammanfattande del.

De fyra resultatavsnitten behandlar i tur och ordning värdegrunden, grundskolans ämnen, uppfattningar om grundskolan samt problemlösning. I *Värdegrunden* redovisas mönster i elev-, lärar-, rektors-, och föräldrasvar på frågor som rör värdegrunden i praktiken. *Resultat från ämnesundersökningarna* består av sammanfattningar av resultaten från de ämnesutvärderingar som olika forskargrupper genomfört på Skolverkets uppdrag. I *Uppfattningar om grundskolan* redovisas mönster i elev-, lärar-, och i vissa fall rektors- och föräldrasvar på frågor om skolan, ämnena och undervisningen. I *Problemlösning* sammanfattas den ämnesövergripande utvärdering som gjorts av elevers problemlösande förmåga. Ämnesundersökningarna och elevers problemlösande förmåga redovisas mer utförligt i Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – huvudrapport (ämnesredovisning).

Det sammanfattande avsnittet *Undersökningens huvudresultat* innehåller bl.a. korta sammanfattningar av resultaten i de 16 utvärderade ämnena samt andra centrala resultat. Detta avsnitt är en summering inför diskussionen.

I rapportens tredje och avslutande kapitel förs en diskussion över den samlade resultatbilden. Här diskuteras ett antal teman och områden som Skolverket funnit särskilt angelägna att lyfta fram. Kapitlet inleds med en sammanställning av god måluppfyllelse och positiva resultat samt bristande måluppfyllelse och mindre goda resultat.

Innehåll	
Kapitel I INLEDNING.....	9
Varför en nationell utvärdering av grundskolan år 2003?	9
Resultatredovisning	10
Förändringar ur ett ungdomsperspektiv	11
Förändringar ur ett skolperspektiv	12
Uppdrag och ansvar.....	14
Förändrat uppdrag	14
Förändrat ansvar.....	17
Utvärderingen	21
Utformning och genomförande.....	21
Ramar och begränsningar	24
Kapitel II Undersökningens resultat.....	27
Inledning	27
Värdegrunden	29
Värdegrunden i praktiken	29
Elevernas värderingar	34
Resultat från ämnesundersökningarna.....	37
Inledning	37
Bild.....	38
Engelska.....	39
Hem- och konsumentkunskap.....	41
Idrott och hälsa.....	43
Matematik	45
Musik	46
Naturorienterande ämnen.....	49
Samhällsorienterande ämnen	50
Slöjd.....	55
Svenska och svenska som andraspråk.....	57
Uppfattningar om grundskolan	62
Attityder till ämnena	62
Arbetsätt, kommunikation och undervisning	69
Samverkan mellan ämnen	75
Inflytande och hjälp	78
Mål, bedömning och betyg	81

Problemlösning	90
Målen för problemlösning och förändringar i dessa	90
Årskurs 9	90
Årskurs 5	92
Undersökningens huvudresultat	95
Värdegrunden.....	95
Ämnena	96
Lärarkompetens och undervisningskvalitet	105
Arbetsformer och elevinflytande	106
Bedömning och betyg	106
Del III Diskussion	109
Inledning	109
Satsningen på processmål och värdegrundsmål har slagit igenom	112
Nya mål slår inte igenom i undervisningen i de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena	114
Stor målträngsel i grundskolan	114
Eleverna värderar skolans ämnen olika	115
Stora och ökande könsskillnader i flera ämnen	117
Stor andel lärare utan lärarutbildning	118
Mer av individuellt arbete	119
Kunskapsbedömningen problematisk	120
Slutord.....	121
Bilaga 1	123
Kommunala grundskolors utveckling 1992-2003 i siffror	123
Organisation.....	123
Resurser.....	124
Resultat	128
Bilaga 2	130
Lärarnas ämnes- och pedagogiska utbildning i år 7-9	130
Referenslista	133

Kapitel I INLEDNING

Varför en nationell utvärdering av grundskolan år 2003?

Skolverket har statens uppdrag att följa upp och utvärdera skolväsendet och lämna förslag till regeringen om åtgärder för att vidmakthålla och stärka uppfyllandet av de nationella målen.

I syfte att skapa en helhetsbild av den svenska grundskolans verksamhet och måluppfyllelse genomfördes 1992 en första större nationell utvärdering av grundskolan. Den gav en bild av skolans verksamhet och av elevernas kunskaper vid slutet av grundskolan.

Sedan 1992 har samhället genomgått stora förändringar, vilka påverkat såväl vuxnas som de ungas livsvillkor. Skolan har fått ett förnyat uppdrag och ändrade förutsättningar.

Mot bakgrund av denna utveckling beslutade Skolverket 2001 att genomföra en ny nationell utvärdering våren 2003 (NU-03). Syftet var att skapa en gemensam utgångspunkt för statliga insatser genom att ge ett helhetsperspektiv på grundskolans måluppfyllelse och de faktorer som påverkar denna. Inriktningen är att klargöra om eleverna utvecklar de kvaliteter i sina kunskaper som de statliga styrdokumenterna anger, samt vilka utvecklingsriktningar som, i jämförelse med tidigare utvärderingsresultat, kan urskiljas generellt och i enskilda ämnen. Särskilt viktigt är att få underlag för att klarlägga situationen för de elever som inte når målen. Väsentligt är även att klarlägga effekten av den i de nya styrdokumenterna starka betoningen av värdegrundsmålen. För att få perspektiv på måluppfyllelsen lyfter utvärderingen fram de agerandes, dvs. elevens, lärarens, rektors och föräldrarnas bild av verksamheten. Detta ger möjlighet till en bred och ingående belysning av skolornas verksamhet och måluppfyllelse.

Den nationella utvärderingen har huvudsyftet att, som underlag för nationella beslut om grundskolan,

- ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan, ämnesvis och i ett övergripande perspektiv,
- visa på förändringar sedan den nationella utvärderingen 1992,
- peka på behov av insatser.

Resultatredovisning

NU-03 är en nationellt och internationellt unik utvärderingssatsning. Den innefattar de flesta av skolans ämnen, har starkt fokus på måluppfyllelse men ger samtidigt möjlighet till perspektivskiftet, samt beskriver både nuläge och förändring över tid. Genom kopplingar mellan ämne, lärare och elever, samt även med rektor och föräldrar, ges möjligheter att i fördjupade analyser se väsentliga samband och sammanhang.

NU-03 syftar till att ge en bred och ingående bild av måluppfyllelsen i respektive ämne. Den vill även ge en samlad bild av variationer, samband och utvecklingsriktningar i grundskolans verksamhet. Genom detta ligger den till grund för nationella beslut, men är även en utgångspunkt i kommuners och skolors förbättringsarbete, i rektors- och lärarutbildningar och i andra utvecklingssammanhang.

Skolverket svarar för övergripande analyser och slutredovisning av resultaten. De olika ämnesanalyser som genomförts av elva forskargrupper vid universitet och högskolor utgör underlag för Skolverkets tolkning och redovisning. Därutöver kommer Skolverket att publicera ett antal fördjupade, ämnesdidaktiskt inriktade, rapporter för vilka respektive forskargrupp svarar. Det rika empiriska materialet ger möjligheter till att närmare studera orsakerna till resultatbilden. Skolverket kommer därför under innevarande år och 2005 att publicera ett antal tematiska rapporter. En särskild teknisk rapport som närmare behandlar bl.a. datainsamlings- och bortfallsfrågor kommer också att publiceras.

Resultatet redovisas i nedanstående rapporter och studier.

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – sammanfattande huvudrapport

Denna rapport riktar sig främst till beslutfattare på olika nivåer och beskriver läge och behov av insatser. Den syftar till att ge en första samlad, främst deskriptiv och översiktlig resultatbild samt i ett avslutande avsnitt öppna för diskussion av resultaten som utgångspunkt för utvecklande insatser i grundskolan.

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – huvudrapport (ämnesredovisningar)

Här redovisas Skolverkets bild av förändring och nuläge i ämnena vad gäller undervisning och måluppfyllelse, samt i syftet att klargöra ämnesspecifika behov av förstärkande insatser. Rapporten kommer att publiceras i november 2004.

Ämnesrapporter

Ämnesrapporter, främst riktade till pedagoger och avsedda bl.a. som ämnesdidaktiskt kompetensutvecklingsmaterial, kommer att publiceras som separata ämnesrapporter tidigt år 2005.

Fördjupade temarapporter

Den nationella utvärderingen ger möjligheter till fördjupade analyser. Fem sådana har planerats. Två av dessa kommer att behandla lärarens betydelse för elevens resultat samt olikheter i elevers förutsättningar och resultat. Dessa kommer att publiceras 2005.

Vad har hänt i samhälle och skola efter 1992 års utvärdering?

Under 1990-talet genomgick Sveriges välfärdssamhälle en kris, karakteriserad av en djup ekonomisk nedgång och oro på arbetsmarknaden. Vid denna tid, 1994, började de flesta elever som deltar i denna undersökning sin skolgång. De har tillbringat nio år i en skola som ställts inför stora och nya utmaningar.

Som bakgrund till de resultat som presenteras i denna rapport tecknas nedan en bild av samhällsförändringar dels ur ungdomars och dels ur skolans perspektiv.

Förändringar ur ett ungdomsperspektiv

De allra flesta av de ungdomar som deltar i denna utvärdering föddes 1987 och 1991. För den vuxna befolkningen innebar 1990-talet i relation till tidigare en samhällsekonomisk nedgång och en ökad osäkerhet, för ungdomarna är detta den enda samhällstillvaro de känner till. Ungdomarna har under 1990-talet upplevt en samhällsutveckling som givit dem andra möjligheter än de föregående generationerna givits. Samtidigt har de även mött hinder, som inte alls i samma grad funnits med i bilden för tidigare generationer.

Den ökande mångfalden innebär fler perspektiv och fler valmöjligheter. Ungdomarna har växt upp i ett samhälle som alltmer präglas av, och får sin energi från mångfald i livstolkning, livsmönster, fritidsaktiviteter och på köpmarknaden. De har stora möjligheter att se och pröva alternativ till sin nuvarande livshållning. Mångfald innebär även att omvärlden kan upplevas som relativ och osäker. Detta, i samverkan med ökande skillnader mellan ungdomars levnadsvillkor socialt, kulturellt och socioekonomiskt och önskan om stärkt identitet, kan innebära risk för förenklade synsätt och ökade motsättningar.

Kommunikationsmöjligheterna har exploderat. Datorn och mobiltelefonen har medfört helt andra möjligheter att hålla sig informerad, att agera och att utveckla en identitet i sociala sammanhang. De har också inneburit nya sociala kontaktvägar och bidragit till att sudda ut gränser mellan det nära och det globala. 1990-talets kommunikationsmöjligheter och det ökade mediautbudet har givit nya språkmönster och nya kunskapskällor. Samtidigt är ungdomarna utsatta för starka marknadskrafter och ett intensivt informationsflöde. Spänningen, och ofta spännvidden mellan dessa möjligheter, visar på vikten av att utveckla en inre självtillit och ett gott fotfäste i värdegrund och kunskaper.

Framtiden har blivit svårare att förutspå. Globala skeenden kan mer än tidigare påverka de näraliggande förutsättningarna. Samtidigt som traditionella vägvägar för studier och yrken inte längre alltid fungerar, öppnar sig nya men ofta osäkrare möjligheter. Om bilden av framtiden känns osäker innebär detta naturligtvis en större anspänning. Insikten om vikten av att stå på egna ben, osäkerheten om vilka meriter som väger tungt på en allt mer konkurrensutsatt arbetsmarknad och spanandet efter den chans som leder till framgång, innebär en stark påfrestning för många ungdomar.

Kanske har möjligheten att hålla sig á jour, att ur mångfalden ständigt välja varor och livsstilar i kombination med en osäker framtidsbild, mer än tidigare inneburit att ungdomar i högre grad än tidigare har fokus på livet här och nu. Samtidigt möter ungdomarna en skola som har som tradition att forma eleven för framtiden, men som i sitt uppdrag har stark betoning på att ta utgångspunkt i elevernas nuvarande erfarenheter, intressen, förutsättningar och behov. Denna situation gör det viktigt att, som en bakgrund till den nationella utvärderingens resultat, lyfta fram de förändringar som ägt rum inom skolan under 1990-talet.

Förändringar ur ett skolperspektiv

Skolan har genomgått liknande förändringar som det övriga samhället. Ofta ligger skolans förändring något steg efter, vilket innebär att skolan även påverkats av omgivande sektors omställningar. På så sätt har förändringar i det sociala skyddsnetet, i arbetsmarknad, IT-utveckling och friare marknadskrafter på olika sätt påverkat skolans egen verksamhetsutveckling.

Den s.k. kommunaliseringen av skolan 1991 innebar att kommunerna fick driftansvar för skolan. Detta innebar i flertalet kommuner omorganisation av skolverksamheten. Ett långsiktigt läraravtal slöts år 1996 mellan Kommunförbundet och de fackliga organisationerna i syfte att ge goda förutsättningar för skolutveckling. Under 1990-talet bildades allt fler skolor med annan huvudman än kommunen, s.k. fristående skolor. Samtidigt genomfördes en valfrihetsreform vilken gav föräldrar och elever rätt och möjlighet att välja skola bland såväl kommunala som fristående skolor.

Det gemensamma i skolornas inre utveckling under 1990-talet var, i överenskomsten mellan arbetsgivare och fackliga organisationer en övergång till en skolverksamhet baserad på arbetslag. Lärarna ansvarar tillsammans för en grupp elevers utveckling och lärande där gemensamma målanalyser, planering och utvärdering förväntas vara reguljära inslag i arbetet.

Samtidigt med skolornas inre förändringar, sviktade de ekonomiska förutsättningarna för skolans verksamhet. Det statsfinansiella krisläget ledde till besparingar i de flesta kommuner och då även i skolverksamhetens budget. 1990-talet präglades därför i många kommuner av rationaliseringar och omorganisationer i skolverksamheten.

Medan staten tydliggjorde och skärpte skolans uppdrag för rektor och lärare och bl.a. införde en lägsta målnivå, innebar besparingskraven på kommunerna att lärartätheten i skolorna minskade med i genomsnitt 20 procent mellan 1991 och 1996. Därtill sjönk andelen behöriga lärare. Detta skedde samtidigt som den ekonomiska krisen medförde oro på arbetsmarknaden och därmed även oro i många elevers livssituation. Den sociala delen av lärararbetet ökade i omfattning och tyngd. Även om situationen efter år 2000 inneburit en sakta återhämtning av vuxentätheten i skolorna är nuläget i mycket präglad av den prioritering av sociala insatser som skolan fick och får göra. Återhämtningen har inte automatiskt inneburit fler lärare. Vuxentätheten har främst ökat vad gäller icke pedagogiskt utbildad personal.

De omfattande förändringarna inom skolan och den diskussion dessa föranlett, såväl nationellt som lokalt, har medfört att skolan är mer uppmärksammad idag i media och samhällsdebatt än för tio år sedan. Samtidigt har de ansvariga blivit allt aktivare. Staten har på ett annat sätt än tidigare ställt frågor om resultat och värderat och reagerat på den bild som getts. Skolan finns nu med på den kommunala dagordningen såväl vad gäller resultatbild, vid budgetförhandlingar och som en faktor för kommunens dragningskraft för inflyttning och företagsetablering. Föräldrarna har större förutsättningar att ha ett aktivare förhållningssätt till sina barns skola bl.a. genom utvecklingssamtal, möjlighet att välja skola samt ökad information om skolans verksamhet. Eleverna har, bl.a. genom tydligare målskrivningar i styrdokumentet och genom de kunskapsrelaterade betygskriterierna, fått ökad möjlighet att förstå och påverka sin lärsituation.

Utvecklingen från början av 1990-talet har även inneburit ett närmande och en ökad dialog mellan de ansvariga. Mål- och resultatorienteringen tillsammans med allt tydligare styrdokument har varit bidragande orsaker. Staten har, bl.a. genom Skolverket, en ökad dialog med kommunerna om deras ansvar för skolans verksamhet och resultat. Genom kommunaliseringen och kraven på kvalitetsredovisningar har kommunikation mellan kommunpolitiker och de professionella i skolan blivit nödvändig. Kontaktytan mellan rektor och personalen har ökat genom ett större frirum och decentralisering av ansvar. Tillkomsten av arbetslag har givit en arena för gemensamma samtal och möjligheter till mer utvecklade relationer och ett mer informellt förhållningssätt. Uppdraget till lärarna att utforma lokala mål och bedömningskriterier ger förutsättningar för pedagogiska samtal. Föräldrarna har genom bl.a. utvecklingssamtal fått ökad kännedom om sina barns skolgång. Elevernas förutsättningar för delaktighet och dialog med sina lärare har många sätt ökat bl.a. genom skolornas arbetslagsorganisation och de mer uppfostrande skrivningarna i styrdokumentet om elevernas rätt till inflytande över sin studiesituation. Sammantaget har skolan under 1990-talet i olika former givits förutsättningen att utveckla ett fördjupat demokratiskt förhållningssätt.

Bilden av ett närmande mellan de berörda är dock ej generell. Det finns fortfarande stora skillnader inom skolor, mellan skolor och mellan olika huvudmän.

Uppdrag och ansvar

De nationella styrdokument som gällde vid den nationella utvärderingen 1992 (NU-92) har ersatts av nya. Som en bakgrund till resultatpresentationen ges i följande avsnitt en bild av de huvudsakliga förändringarna vad gäller uppdragets inriktning och innehåll samt innebörden av den förändrade ansvarsfördelningen.

Förändrat uppdrag

Den nationella läroplanen för grundskolan, Lgr 80, som gällde vid tidpunkten för NU-92, var ett samlat dokument med tre avsnitt; Mål och riktlinjer, Timplaner samt Kursplaner. I det dokument som efter ett riksdagsbeslut 1992 benämns läroplan, Lpo 94, anges övergripande mål och riktlinjer för utbildningen i de obligatoriska skolformerna. Kursplaner och timplaner finns i separata dokument. Lpo 94 gäller för grundskolans del sedan läsåret 1995/96 och tillhörande kursplaner sedan 1996/97. Läroplanen anpassades år 1998 att också omfatta förskoleklass och fritidshem. Kursplanerna reviderades år 2000.

Läroplanen

Redan ett yttre betraktande av Lpo 94 ger signaler om förändringar jämfört med tidigare läroplaner. Läroplanen omfattar endast drygt tio sidor. Innehållet utgörs av mål och riktlinjer, tydligt och direkt riktade till de professionella i skolan. Signalorden är ”mål att sträva mot” och ”mål att uppnå”, och för riktlinjerna ”läraren skall ...” och ”alla som arbetar i skolan skall...”. Läroplanen avslutades med att tydligt peka ut att rektor, som pedagogisk ledare och chef för lärarna, har ansvar för skolans resultat. Lpo 94 skiljer sig från tidigare läroplaner genom att målen är utformade på individnivå. Skolans ansvar att uppmärksamma varje individ framhävs genom att orden ”varje elev” återkommer i riktlinjerna. Samtidigt betonas vikten av att eleverna utvecklas i samspel med varandra.

Läroplanen är tunn men tydlig. Dess införande innebar möjligheter till en gemensam och samlande ansats för den omorganisation av skolverksamheten som börjat i många kommuner. Därtill åskådliggjorde den samtida utgivningen av Lpo 94 och läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, vikten av kontinuitet mellan grundskola och gymnasieskola. De båda läroplanerna var till stor del lika i innehåll och struktur och distribuerades i ett gemensamt häfte. Genom tillkomsten av förskolans läroplan Lpfö 98, och anpassningen 1998 av Lpo 94 till förskoleklass och fritidshem, fullföljdes helhetsperspektivet. De tre läroplanerna länkar i varandra och genomsyras av samma syn på kunskap, utveckling och lärande.

Värdegrundsuppdraget var framträdande redan i Lgr 80. Betydelsen av att skolan utvecklar varje elevs demokratiska kompetens är än tydligare uttryckt i den nuvarande läroplanen. Målsättningen att ”Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar” åtföljs av tydliga mål att sträva mot och riktlinjer för skolans personal. Värdegrundsuppdraget blev mer framhåvt 1998 vid revideringen av Lpo 94, då mål och riktlinjer för

”Normer och värden” blev inledningsavsnitt, genom att det bytte plats med avsnittet ”Kunskaper”.

Den nuvarande läroplanen uttrycker tydligare än föregångaren statens grundläggande kunskapssyn. ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet”.

Lpo 94 innebar en ökad betoning av funktionella kunskaper, vilket innebär att de värderas utifrån sin vikt och användbarhet för personlig utveckling, för samhällsmedborgarskap och som en grund för fortsatt utbildning. Utgångspunkten är eleven, vilket tydliggörs genom att de första målen att sträva mot i avsnittet ”Kunskaper” anger att varje elev ska utveckla nyfikenhet och lust att lära, utveckla sitt eget sätt att lära och sin tillit till den egna förmågan. Därefter uttrycks vikten av samspel med andra, samt att kunna använda sina kunskaper som redskap. Det är särskilt kunskapernas konstruktiva, kontextuella och funktionella aspekter som betonas i läroplanen. Läroplanen anger även i ett särskilt avsnitt, mål att uppnå, de grundläggande mål som varje elev ska ha uppnått efter avslutad grundskola.

Kursplanerna

Läroplan och kursplaner är kopplade till varandra och ska läsas tillsammans som en helhet. Både läroplanen och kursplanerna ska ligga till grund för undervisningen. Kursplanerna konkretiserar läroplanens mål.

Innehåll

Kursplanernas uppbyggnad är uttryck för ansvarsfördelningen mellan staten och de professionella i skolan. Genom att ange mål samt förväntat resultat ställer staten krav på utbildningens kvalitet och likvärdighet. Hur målen ska uppnås, dvs. val av innehåll och metod, avgörs av läraren. Staten ställer dock genom läroplanen övergripande krav även på den lokala verksamhetens utformning. Planering av undervisning och utvärdering ska ske tillsammans med eleverna och med utgångspunkt i elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. De grundläggande värdena ska inte bara genomsyra undervisningen, utan även organisation, samordning av undervisning i olika ämnen samt val av arbetssätt. Det är således mål och riktlinjer i läroplanen som anger principerna för hur skolarbetet ska bedrivas.

Inriktningen bort från detaljerade anvisningar hade påbörjats i tidigare kursplaner. De kursplaner som gällde från läsåret 1995/96, och än mer i den reviderade versionen från år 2000, har i allt högre grad uteslutit konkreta anvisningar om metoder och val av konkret innehåll.

De nya kursplanerna innebar även förändringar i ämnesstrukturen. Den största förändringen från Lgr 80 gällde orienteringsämnena, som från att i Lgr 80 beskrivits i ett gemensamt block nu delades upp i separata ämnen. Därtill utgick ämnena barnkunskap och maskinskrivning. Vid den senaste revideringen år 2000 ändrades

till följd av förändrade målsättningar beteckningen för ämnet idrott till idrott och hälsa samt för hemkunskap till hem- och konsumentkunskap. Även i de andra skolämnena innebar revideringen förändringar av kursplanerna år 2000 förändringar av inriktning och tonvikt. Jämfört med varandra har ämnena olika karaktär och återspeglar olika kunskapsteoretiska utgångspunkter. Samtidigt kompletterar de varandra och bildar en helhet, som svarar mot läroplanens mål.

Kursplanerna för respektive ämne är strukturerade på likartade sätt. De uttrycker genom ”mål att sträva mot” ämnesundervisningens inriktning genom att formulera de kunskapskvaliteter som ska uppnås. I ”mål att uppnå” anges den miniminivå av kunskaper i ämnet som alla elever ska uppnå i årskurs 5 och i årskurs 9. Därtill uttrycker kursplanerna tydligare än tidigare syftet med ämnet och ämnets karaktär.

Kursplanens ”mål att uppnå” har starkt präglat och påverkat skolans verksamhet under 1990-talet. ”Mål att uppnå” blev något av ett signalbegrepp, på gott och ont. Staten markerade på ett helt nytt sätt det förpliktande i styrdokumentet och gav alla ansvariga en gemensam bild av en minsta resultatnivå för varje elev. Den prägel som begreppet ”mål att uppnå” satte på skolverksamheten fick även mindre önskvärda effekter. I praktiken kunde det vara så att den miniminivå av kunskaper som uttrycktes i ”mål att uppnå” styrde ämnesundervisningens inriktning, inte som det var tänkt de kunskapskvaliteter som uttryckts i mål att sträva mot. Särskilt uppmärksammade blev ”mål att uppnå” för ämnena engelska, matematik och svenska då betyg i dessa ämnen gav behörighet till gymnasieskolans nationella program.

Betygssättning

Kanske är det med förändringarna i bedömningsanvisningar, och särskilt med ett nytt betygssystem, som skolan upplevde den största markeringen av övergången till en mål- och resultatorienterad verksamhet. Förr signalerade betygen kunskapsläget i relation till andra elever, nu visar det på varje elevs kunskapsnivå i förhållande till uppställda mål. Det s.k. relativa betygssystemet, graderat i betygssteg 1- 5, hade sedan 1963 präglat skolans verksamhet. 1995/96 infördes ett nytt, kunskapsrelaterat betygssystemet med betygsstegen Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Det mest utmärkande var dock att elever även kunde bli utan betyg, vilket markerade att de ännu inte nått minimikunskaperna i ämnet. Detta var något helt nytt.

Betygen har, på ett helt annat sätt än tidigare, fått en innehållslig referens och har därför kunnat bli underlag för samtal om bedömning både mellan de professionella och med elever och deras föräldrar. På så sätt har den förändrade betygssättningen bidragit till en tydligare bild än tidigare av de kunskaper som ska uppnås och utvecklas.

Timplanen

En viktig förändring i Lpo 94 var att statliga bestämmelser togs bort vad gäller hur undervisningstiden i olika ämnen ska fördelas över årskurser. I Lgr 80 angavs antalet lektioner och innehållet i ämnens undervisning inom tre ”stadieramar”; låg-, mellan- och högstadiet. I Lpo 94 anges inte hur undervisningstiden i olika ämnen

ska fördelas över årskurser. Utbildningens omfattning i tid anges numera som ett totalt garanterat antal klocktimmar för respektive ämne för hela grundskolan, sammanlagt 6 665 timmar. Kommunerna, som beslutar om hur utbildningen ska genomföras, kan således fatta olika beslut om i vilka årskurser undervisningen ska förläggas. Den lokala planeringen styrs dock av att det i ämnernas kursplaner finns mål för kunskapsinhämtandet vid slutet av femte och nionde årskursen. Förändringarna i ämnernas tidstilldelning mellan de två läroplanerna innebar att den minsta omfattningen i tid (den garanterade tiden för lärarledd undervisning) har minskats för bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik samt slöjd, liksom för de naturorienterande ämnena inklusive teknik. De samhällsorienterande ämnena har sammantaget fått ett ökat utrymme i timplanen. För svenska, engelska och matematik har endast smärre förändringar skett.

Förändrat ansvar

Ansvarsfördelningen mellan staten, kommunen, rektor och lärarna har blivit tydligare genom förändringen till en mål- och resultatorienterad verksamhetssyn. I linje med detta är elevernas ansvarstagande tydligare betonat i styrdokumentet än tidigare. Även föräldrarnas del i ansvaret för sina barns skolgång är klart framhåvt.

Eftersom varje nivå's ansvarstagande är av stor betydelse vid bedömningen av konsekvenser och åtgärder till följd av den nationella utvärderingens resultat, följer nedan en kort översikt över den förändrade ansvarsfördelningen.

Staten och Skolverket

Staten, dvs. riksdagen och regeringen, har det samlade och övergripande ansvaret för kvalitet och likvärdighet i den svenska grundskolan. De nationella målen för skolan anges i skollagen och i läroplanen. Från slutet av 1980-talet och med allt större genomslag under 1990-talet har staten förändrat tonvikten i sin styrning från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Det innebar i ett första skede att centralt utformade bestämmelser, öronmärkta resurser och detaljerade regler och anvisningar hur verksamheten skulle utformas drastiskt minskade i anslutning till kommunaliseringen. Istället lades tonvikten på att precisera målen för skolan och det resultat verksamheten förväntades uppnå. Staten ska vara tydlig med vad skolan förväntas uppnå, men endast i begränsad omfattning ange hur detta ska gå till. Staten ansvarar dock fortfarande för att övervaka det nationella kravet på kvalitet, nationell likvärdighet och den enskildes rättssäkerhet i skolan. Efterhand som den statliga granskningen har konstaterat bristande kvalitet och stora variationer mellan skolors förutsättningar och resultat, har staten i slutet av 1990-talet ingripit genom olika centrala styrande åtgärder. Detta skedde bl.a. i form av ökade generella statsbidrag och därefter riktade statsbidrag till kommunerna i syfte att öka lärartätheten. Ett annat viktigt centralt initiativ för kvalitet och likvärdighet var satsningen på IT i skolan (ItiS). Som ett led i statens kvalitetsansvar ålades 1997 kommuner och skolor att årligen genomföra kvalitetsredovisningar och Skolverket fick nya uppgifter som innebar kvalitetsgranskningar. Det senare utvecklades 2002 till inrättandet av

en särskild utbildningsinspektion inom Skolverket, som på kommun- och skolnivå granskar kvalitet, kvalitetsarbete samt hur elevernas rättigheter upprätthålls.

Skolverket har från 1990-talets början på olika sätt sökt att manifesteras sin ambition att verka för nationell kvalitet och likvärdighet. En av de tydligaste insatserna var erbjudandet till skolorna 1995 om nationella ämnesprov i årskurs 5. Materialet var både ett stöd för läraren i dennes kunskapsbedömning och en pedagogisk impuls i riktning mot styrdokumentens mål. Skolverkets verksamhet är idag en faktor som berör de verksamma i kommuner och skolor i en annan utsträckning och på annat sätt än vid dess tillkomst i början av 1990-talet. Dels gäller det statens intresse att följa upp och utvärdera skolverksamheten. Kravet på kvalitetsredovisningar, en ökad inspektionsverksamhet, samt upprepade nationella utvärderingar är exempel på detta. Dels har Skolverket sedan myndighetens inrättande haft i uppdrag att stödja och stimulera en god och likvärdig skolutveckling, vilket även det har accentuerats genom riktade medel och genom att skolorna via Skolverkets hemsidor kan nå aktuell information, statistik och utvecklingsmaterial. Den stimulerande och stödjande delen accentuerades 2003 genom tillskapandet av Myndigheten för skolutveckling. Denna fick uppdraget att stödja kommuner och andra huvudmän i deras utveckling av förskola och skola, samt bl.a. ansvara för rektorsutbildningen.

Kommunen

Kommunalisering av skolan innebar att kommunfullmäktige blev huvudman för kommunens skolor. För fristående skolor är det den enskilda huvudmannen som är ansvarig. Huvudmannen har driftansvaret och en stor frihet att avgöra hur verksamheten ska organiseras för att de riksgiltiga målen ska uppnås. Kommunerna ska, med stöd av det generella statsbidraget, svara för att skolan får de resurser och de förutsättningar i övrigt som behövs. Kommunen ansvarar för att verksamheten genomförs i enlighet med det statliga uppdraget. Statens krav på kommunens ansvarstagande manifesterades vid kommunaliseringen i åläggandet om en av kommunfullmäktige antagen skolplan. Efterhand har kommunens övergripande ansvar för resultaten accentuerats. Särskilt tydligt är detta genom att huvudmannen i en årlig kvalitetsredovisning ska beskriva i vilken mån de nationella målen för utbildningen har uppnåtts och redogöra för vilka åtgärder som den avser att vidta om målen inte har uppnåtts.

Kommunens övertagande av ansvaret för skolverksamheten har inte skett utan problem. De brister som funnits i kommuners ansvarstagande kan illustreras av att ett relativt stort antal kommuner till en början inte följde åläggandet om kvalitetsredovisning. En stor del av kommunernas agerande kan förklaras av det svåra statsfinansiella läget i mitten av 1990-talet, vilket innebar att flertalet kommuner skar ner resurserna till grundskolan. Mellan åren 1991 och 1996 minskade de totala kostnaderna per elev med cirka tio procent. Den del av kostnaderna som läggs på undervisning, främst lärarpersonal, minskade under samma period med 20 procent. Därefter har en återhämtning sakta skett, understött av extra statsbidrag till personalförstärkning.

Rektor och lärare

Rektors uppdrag har i och med Lpo 94 starkt förändrats. Den statligt reglerade delen av uppdraget innebar att rektor är pedagogisk ledare och chef för lärarna. Rektors uppgift är att ansvara för skolans resultat och därvid svara för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Samtidigt tillkom med kommunaliseringen olika kommunala uppdrag till rektor. Exempelvis var det inte ovanligt att rektorerna fick ansvar för lokalerna och att personalansvaret utvidgades till att gälla fler personalgrupper på skolan. Kraven att rektor, ofta med minskade ekonomiska resurser, skulle hålla en budget i balans blev tydligare. I praktiken kunde rektor komma i en valsituation mellan röda siffror i skolans ekonomiska bokslut eller röda siffror i det pedagogiska bokslutet. Skolornas rektorsbyten under 1990-talet är mer frekventa än tidigare.

Lärarens uppdrag har också blivit tydligare. Staten riktar sig genom läroplanen direkt till lärarna, "Läraren skall...". Uppdragen i läroplan och kursplaner uttrycker de mål som ska gälla för undervisningen och klargör det förväntade resultatet. Detta gäller normer och värden samt kunskaper. Mål och riktlinjer ges även till läraren vad gäller elevernas inflytande, kontakter med föräldrar, samverkan med lärare för yngre och äldre elever, underlag för elevens fortsatta utbildning samt hur bedömning och betygssättning ska gå till.

Staten ger genom läroplanen och i kursplanerna det pedagogiska uppdraget direkt till läraren, inte genom rektor eller huvudman. På detta sätt uttrycks ett stort förtroende för lärarens kompetens att konkretisera uppdraget och finna de bästa vägarna för eleverna att nå uppsatta mål.

Samtidigt som läroplanen innebar ett förtydligt läraruppdrag, genomgick skolan stora och påtagliga förändringar. Kommunalisering och nya fackliga läraravtal medförde nya förutsättningar. Lärarnas tid på skolan reglerades och lönesättningen kopplades till individuell prestation. 1990-talet kännetecknades av inre omorganiseringer av skolorna, där lärarna ofta på ett helt annat sätt än tidigare var med i processen. Arbetslag innebar möjligheter till ökad samverkan och gemensamt ansvarstagande. Samtidigt innebar ett ökat friutrymme och en ofta decentraliserad organisation en situation med utökade administrativa och sociala uppgifter.

Föräldrar

Även föräldrarnas ansvar blir mer tydligt under 1990-talet. Lärarna och vårdnadshavarna har enligt läroplanen ett gemensamt ansvar för elevens skolgång. Läraren åläggs att samverka med och kontinuerligt informera vårdnadshavarna, vilket kan initiera dialog och samverkan med dessa.

Utvecklingssamtalens införande har tydliggjort föräldrarnas ansvarstagande för sitt barns skolgång. Utvecklingssamtalen innebär att föräldrar, elev och lärare på jämställd grund delar ansvaret för att stärka elevens möjligheter till god kunskapsutveckling. Föräldrarna har härigenom på ett tydligare sätt än tidigare involverats i sina barns skolgång.

Föräldrarnas möjligheter att vara medansvariga i sitt barns skolgång stärks även genom att läroplanen och kursplanerna gör skolans mål mer tydliga, genom att närheten till beslutande politiker i och med kommunaliseringen har ökat och genom större möjlighet att välja skola.

Elever

Elevperspektivet i skolan kan under 1990-talet beskrivas som en fortsatt övergång från eleven som objekt för lärarens agerande till eleven som agerande subjekt. Elevernas ansvar manifesteras genom att läroplanen framhåller att det är just elevernas ökade ansvarstagande som ska utvecklas i skolan. Det är således skolans ansvar att utveckla elevernas ansvar. Även om läroplanen beskriver att eleverna ska utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra, framhävs mer än tidigare att eleverna ska få möjligheter att ta initiativ och ansvar och ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.

En av de stora linjerna i den statliga styrningen är att eleverna ska ha inflytande över sin studiesituation. Varje elev ska utveckla ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö. Grundtanken är att eleverna ska utvecklas kunskapsmässigt och socialt genom att ta ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att få ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Målen i läroplaner och kursplaner, och inte minst betygskriterierna, ska därför vara gemensamma utgångspunkter för eleverna och deras lärare vid planering och utvärdering av undervisningen.

Här kan cirkeln slutas genom en erinran om att det är just att främja elevernas utveckling till kunniga och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar, som är det statliga huvudsyftet med grundskolan.

Utvärderingen

Utformning och genomförande

Utformning

Utvärderingen omfattar årskurs 5 och årskurs 9 med tyngdpunkt på den senare. 16 av grundskolans ämnen ingår i utvärderingen. Därtill ingår särskilda prov för att bedöma elevernas s.k. problemlösande förmåga - att söka och kritiskt granska information, att dra slutsatser och generalisera, samt att förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser. I utvärderingen har använts enkäter, ämnesprov och processtudier. Totalt ingick i undersökningen cirka 10 000 elever och 1 900 lärare vid 197 skolor. I årskurs 9 genomfördes även en föräldraenkät. De olika ämnesanalyserna har genomförts av forskargrupper vid universitet och högskolor. Skolverket svarar för gemensamma enkäter och instrument, planläggning samt analyser och slutredovisning av det insamlade underlaget.

Utvärderingen har syftet att, mot bakgrund av 1990-talets intensiva reformperiod, ge en nulägesbild av grundskolans måluppfyllelse i förhållande till styrdokumentens mål, klargöra förändringar sedan den nationella utvärderingen 1992 samt peka på behov av insatser på olika ansvarsnivåer.

Utvärderingen utformades för att motsvara dessa krav. Utgångspunkten är nuvarande läroplan och ämneskursplaner. Där dessa sammanfaller med det innehåll som mättes vid den nationella utvärderingen 1992, samt i förekommande fall i de mer riktade nationella utvärderingar som genomfördes 1995 (UG-95) och 1998 (US-98), är de tidigare resultaten referenspunkt för att klargöra förändringar över tid. Allt kan inte upprepas beroende på de förändringar som skett i läroplan och ämnens kursplaner. Urvalet av prov och enkätfrågor grundar sig på om dessa fortfarande är adekvata, är möjliga att upprepa samt har bedömts ha tillförlitlighet i sin mätförmåga. Därtill utgörs utvärderingen till stora delar av nykonstruerade uppgifter och enkätfrågor, föranledda av nya målsättningar i läroplan och kursplaner, av förändringar i skolverksamheten samt av det utvidgade syftet med utvärderingen.

Skolverket har, som ett led i genomförandet, uppdragit åt elva forskargrupper, tillika ämnesföreträdare, vid universitet och högskolor att ansvara för urval och kompletterande nykonstruktion av provuppgifter, samt för de ämnesspecifika enkätfrågor som grund för de 16 ämnesstudier som ingår i utvärderingen. Därtill har en särskild forskargrupp ansvarat för studie av elevers problemlösning. Forskargrupperna har svarat för genomförande och analyser av ämnesprov, processtudier och ämnesenkäter inom sina respektive ämnen. Med ovan nämnda utgångspunkter har forskarna lagt upp studierna på olika sätt, anpassade till ämnets karaktär. Skolverket har svarat för kompletterande mätningar vad avser generella enkäter till elever och lärare, samt för de likalydande frågorna i ämnesenkäterna. Skolverket har svarat för utformning av rektorsenkät, skolenkät samt för enkäten till deltagande elevers föräldrar.

Vid konstruerandet av enkätfrågorna har strävan varit att ge underlag för en fördjupande och perspektivrik bild av verksamhet och måluppfyllelse. En del i detta har varit att elever, föräldrar, lärare och rektor har besvarat likartade frågeområden. Detta gör det möjligt att göra kopplingar mellan hur föräldrar, lärare, elever och skolledning, knutna till samma undervisningsgrupper och skolor, svarat inom samma frågedomäner. Det är även möjligt att analysera resultat från samma elevers svar på kunskapsfrågor och attitydfrågor inom flera av grundskolans ämnen, och på så vis se variationen inom och mellan grupper och klasser och att följa hur enskilda elevers resultat varierar över ämnena.

I flera ämnesstudier användes förutom enkäter och prov också processtudier på ett mindre urval elever för att fånga in mer kreativa aspekter av lärarnas undervisning och elevernas kunskaper. Styrkan med processtudierna är att eleven som reflekterande subjekt kommer mer i centrum.

I utformningen har även vägts in att såväl inriktning som uppläggning av utvärderingen ska upplevas kunna vara till nytta för de berörda i skolorna vid deras utformning av sin lokala uppföljning och utvärdering.

Särskild fokus i undersökningen ligger på lärarens, lärsituationens och elevens självbilds betydelse för kunskapsutvecklingen. Undersökningen har även anpassats för att ge underlag att bedöma inverkan av faktorer som kön samt etnisk och socioekonomisk bakgrund på elevers attityder och lärande.

I stora delar innebär NU-03 en utveckling i förhållande till NU-92.

- Till skillnad mot 1992 och 1995 är syftet att inte bara beskriva situationen ämne för ämne, utan också att teckna en helhetsbild av läge och resultat vid grundskoletidens slut. Med detta syfte planades undersökningen för att möjliggöra så många kopplingar som möjligt mellan ämnen, deltagande grupper och metoder för uppgiftsinsamling. Tekniskt innebar detta att vissa delar av elev- och lärarenkäterna utformades så att samma frågeområden och frågor ställdes både till elever och lärare i varje ämne.
- Fler metoder än tidigare har använts. Exempel härpå är en variant av portföljmetodik inom ämnena bild och slöjd i årskurs 9 samt problemlösande uppgifter i grupp inom ramen för utvärderingen i årskurs 5.
- En stor förändring jämfört med 1992 var att i större skala pröva uppgiftsinsamling via dator. Enkäter till lärare och rektorer besvarades uteslutande via dator. På de skolor i urvalet som hade adekvat utrustning i tillräcklig omfattning (hälften av de 120 skolorna) besvarade eleverna enkäterna via dator. En kunskapsöversikt gjordes rörande eventuella skillnader av insamling via dator i förhållande till besvarande via pappersformulär. Inget framkom som tydde på att valet av svarssätt skulle påverka utfallet på något avgörande sätt. Efterföljande kontroller av bl.a. bortfall och insamlingsmetod bekräftade detta.¹

¹ Tillvägagångssättet och erfarenheter från Internetbaserade datainsamling beskrivs närmare i en kommande teknisk rapport.

- 1992 genomförde Skolverket på plats en bedömning av deltagande skolor. Detta har nu ersatts genom insamlande av data om skolan, en rektorsenkät samt att nya frågor lagts in i lärar-, elev- och föräldraenkäterna.
- Föräldraenkäten tillställdes elevernas föräldrar per post med Statistiska Centralbyrån (SCB) som distributör av formuläret. Detta innebär att det är möjligt att studera samband mellan elevernas och föräldrarnas synsätt samt föräldrarnas bedömning av verksamheten vid sina barns skolor.
- För att minska uppgiftslämnarbördan för både elever och lärare gjordes ansträngningar att i tillämplig utsträckning lägga in de uppgifter som skulle upprepas från 1992 i de nationella ämnesproven i svenska, matematik och engelska som gavs våren 2003.

Genomförande

Det statistiska urvalet av skolor, elever och lärare har i stort följt upplägget från 1992. Samma ämnen och i stort sett samma forskargrupper har ingått i båda utvärderingarna. Även tidplanen för uppgiftsinsamlingen och informationen till skolorna lades upp på likartat sätt. Samtliga deltagare är anonyma. Utvärderingens uppläggning gör det dock möjligt att göra kopplingar mellan olika nivåer, t.ex. mellan eleven och dennes lärare, läraren och dennes rektor.

Utvärderingen genomfördes under senare delen av våren 2003 i årskurs 9. 16 av grundskolans ämnen utvärderades och särskilda prov på elevernas problemlösande förmåga genomfördes. I utvärderingen användes enkäter, ämnesprov och processstudier. Totalt ingick 6 788 elever, deras föräldrar samt 1 688 lärare på 120 skolor i undersökningen.

I årskurs 5 genomfördes 2003 en mer begränsad utvärdering med samma ämnesområden som 1992, svenska, matematik och engelska. Den omfattade 3 455 elever och 205 lärare. Till stor del användes samma, eller likvärdiga, uppgifter som 1992. Detta ger möjlighet att både få en trend- och en nulägesbild av måluppfyllelsen i de tre ämnena. Ett delurval elever gjorde även två typer av gruppuppgifter av problemlösande karaktär.

En av uppgifterna i svenska i årskurs 5 ingår även i svenskprovet i årskurs 9 med syfte att särskilt klarlägga utvecklingen av läsförståelse under grundskolans senare del.

Nedan följer en sammanställning av undersökningsinstrument, antal respondenter och bortfall

Tabell 1.1 Instrument och bortfall i årskurs 5.

<i>Instrument</i>	<i>Urvalsstorlek</i>	<i>Bortfall %</i>
Elevens häfte	3 455	4,8
Lärares häfte	205	10,2

I årskurs 5 undersöks ämnena svenska, engelska och matematik. Elevers häfte består av enkäter och prov i sammantaget elva delar. Ett delurval elever gjorde även gruppuppgifter av problemlösande karaktär.

Tabell 1.2 Instrument och bortfall, årskurs 9.

<i>Instrument</i>	<i>Urvalsstorlek</i>	<i>Bortfall %</i>
Allmän elevenkät 1	6 788	10,2
Allmän elevenkät 2	6 788	10,2
Allmän lärarenkät	1 688	17,4
Föräldraenkät	6 788	24,1
Rektorsenkät	120	0
Skolenkät	120	0

I årskurs 9 genomfördes elev- och lärarenkäter i 16 ämnen; bild, biologi, engelska, fysik, geografi, hem- och konsumentkunskap, historia, idrott och hälsa, matematik, musik, religion, samhällskunskap, slöjd, so, svenska samt svenska som andraspråk.

I 13 ämnen genomfördes ämnesprov; biologi, engelska, fysik, kemi, matematik, musik, svenska samt sex prov relaterade till de samhällsorienterande ämnena.

Processtudier genomfördes i bild, hem och konsumentkunskap, matematik, musik, slöjd och problemlösning. I svenska, engelska och matematik genomfördes de nationella proven. Utöver detta samlades registerdata in från SCB om föräldrarnas utbildning, elevernas slutbetyg och rektorernas utbildning.

Tabell 1.3 Urvalsstorlek i respektive undersökningsgrupp i årskurs 9.

<i>Respondent</i>	<i>Antal</i>
Skolor	120
Klasser/undervisningsgrupper	288
Klasser/undervisningsgrupper per skola	1-4
Elever	6 788
Lärare	1 688
Förälder	6 788
Rektorer	120

Ramar och begränsningar

De mål som gäller för svensk grundskola är mycket omfattande. Det har därför varit nödvändigt att som underlag för utvärderingen göra ett urval av de mål grundskolan ska uppnå och sträva mot. De val som slutligen gjordes utgick från de mål

som prioriterades i styrdokumenterna både 1992 och 2003, från mål som har särskild prioritet i läroplanen samt från de mål som betonades vid revideringen av kursplanerna år 2000. Vid uttalanden om måluppfyllelsen i ämnena är det alltså viktigt att erinra om att det hela tiden är ett val, ett utsnitt av målen som studerats, utifrån vilka elevernas och lärarnas insats bedömts. Å andra sidan ska det inte ha någon betydelse vilka mål som uppmärksammas i en utvärdering av skolan. Kvaliteten ska förväntas vara lika god oavsett åt vilket håll man riktar blicken.

Då en upprepning av mätningen från 1992 är ett övergripande syfte med utvärderingen lägger detta en viktig begränsning på vilka ämnen som kan ingå. Det hade givetvis varit en styrka för helhetsbilden om också ämnena teknik, elevens språkval och modersmålet (hemspråksundervisning) kunnat inrymmas i projektet. Franska och tyska ingick i utvärderingen av grundskolan 1995 och signalerade brister i elevernas kunskaper och i undervisningens organisering. Vad gäller ämnena spanska och teknik är kunskapsläget oklart, något som i sig motiverar en kompletterande nationell utvärdering.

Urvalsdesignen för årskurs 9 har medfört att stora skolor är överrepresenterade. För att få nationellt representativa resultat behöver man därför vikta resultaten². Ibland har dock inte viktade resultat använts. Vid dessa tillfällen framgår det av texten att det är urvalet resultaten gäller och inte hur de ser ut på nationell nivå.

Det ringa antalet fristående skolor i urvalet har ej medgivit några särskilda analyser av fristående skolor i förhållande till de kommunala skolorna.

En nationell utvärdering av den typ det här är fråga om kräver en diskussion kring validitet och reliabilitet. Vissa av frågeställningarna är mer eller mindre ”inbyggda” i ansatsen, andra är av mer metodisk och mätteknisk art. Då utvärderingen vilar tungt på enkäter behöver problemen men också styrkorna med denna metodansats vägas in vid tolkningen av resultaten. Enkäter är tidskrävande att besvara och frågorna är ibland möjliga att tolka på olika sätt. Även om frågorna noga prövats ut både i expertgrupper och med de företrädare för de grupper som skulle besvara enkäterna, kvarstår en rad problem, varav vissa är specifika för denna utvärdering. Ett sådant handlar om den valda tidpunkten för genomförandet av prov och enkäter. Resultaten från de frågor som ställts till eleverna och provansvariga på skolorna om hur de uppfattat de olika utvärderingsinstrumenten pekar på ”provstress” under insamlingsperioden (mars-april 2003). Detta har sannolikt haft betydelse för elevernas motivation att ge sig i kast med nationella utvärderingens provuppgifter och enkätfrågor. Proven i den nationella utvärderingen har, till skillnad mot de nationella ämnesproven, inte haft inverkan på lärarens betygsättning av eleven. De medverkande forskarna har haft i uppdrag att väga in detta förhållande i sin tolkning av resultaten.

² Viktning av resultat innebär att elever som har gått på små skolor, och därmed har haft lägre sannolikhet att komma med i urvalet, har haft större påverkan på resultaten än de elever som har gått på stora skolor. Lärarnas resultat har inte viktats. Detta beror på att det inte har varit möjligt att beräkna lärarnas inklusionssannolikhet. Se närmare särskild teknisk rapport.

En styrka i NU-03 är att bortfallsgruppen kunnat beskrivas i förhållande till de elever som deltagit i undersökningen. Analysen visar tydligt att bortfallsgruppen har lägre betyg (mätt som genomsnittligt meritvärde) än svarandegruppen, bortfallsgruppens genomsnittliga meritvärde är 164 och svarandegruppens 211. Detta beskrivs mer ingående i en kommande teknisk rapport. De resultat som presenteras bör tolkas i ljuset av dels en teoretisk/förmodad ”överskattning” genom att det är en relativt sett stor andel elever med låga betyg i bortfallsgruppen och dels en teoretisk/förmodad ”underskattning” på grund av att motivationen att göra sitt bästa kan antas ha varit svagare bland delar av de elever som deltagit.

En begränsning med enkätfrågor är att de har lättare att mäta kvantitativa kunskaper än kvalitativa, förståelseinriktade. Svårigheten att göra fördjupande uppföljande frågeställningar och beroendet av elevens förmåga att förstå frågeställningen samt att uttrycka sig skriftligt innebär ett särskilt hänsynstagande vid tolkningen av svaren. Dock har enkätuppgifter betydande styrkor, bl.a. genom att ge möjlighet för varje elev och lärare att reflektera över och ge svar på samma frågeställning.

Ordens och begreppens tidsbundenhet och skiftande valörer gör att utfallet på flera av våra frågor måste tolkas och förstås inom den verklighet där ungdomar lever i dag, och jämförelser med utfall bakåt i tiden måste göras i förhållande till då gällande kulturella sammanhang.

Styrkan med en nationell utvärdering med tillräckligt stor bredd och statistisk bärkraft, är att den har stora möjligheter att skapa översiktsskildringar och visa på samband som är svåra att få syn på i det lokala eller kommunala perspektivet.

Kapitel II Undersökningens resultat

Inledning

I denna del redovisas undersökningens övergripande resultat. Skolverket vill med denna första rapport dels ge en bild av grundskolans olika ämnen, dels av grundskolan som helhet - nuläge och förändringar över tid. I redovisningen betonas vissa frågor av särskilt intresse för den statliga styrningen av grundskolan, medan andra frågor behandlas mer översiktligt. Det stora dataunderlaget ger möjligheter att belysa en rad andra frågeställningar utöver de som tas upp här. Ett centralt område som endast berörs i begränsad utsträckning är variation. Rapporten redovisar en deskriptiv bild av huvudresultaten där den variation som fokuseras i stor utsträckning begränsats till skillnader mellan ämnen samt i relativt stor utsträckning även könsskillnader. Kompletterande och fördjupade temarapporter planeras.

I resultatredovisningen används begreppen teoretiskt och praktiskt-estetiskt inriktade ämnen. Med teoretiskt inriktade ämnen avses svenska, engelska, matematik, biologi, fysik, kemi, samhällskunskap, geografi, historia, religionskunskap samt integrerad so-undervisning. De praktiskt-estetiskt inriktade ämnena omfattar bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd.

De samhällsorienterande ämnena är undersökta på två sätt i NU-03. Dels ämnena var för sig; samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi, dels som ämnesövergripande so-undervisning, ett gemensamt så kallat blockämne. Nedan avser begreppet ämnesövergripande so-undervisning de elever som enligt lärarna undervisas och betygsätts i blockämnet so. När samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi presenteras avses svar från de elever som enligt lärarna i huvudsak läst och betygsatts ämnesuppdelat, om inget annat anges. Begreppet samhällsorienterande ämnen (so-ämnen) används som samlande beteckning för de fyra so-ämnena, oavsett om de läses separat eller ämnesövergripande.

De naturorienterande ämnena har inte undersökts som ämnesblock i NU-03 utan endast som de separata ämnena biologi, fysik och kemi.

Vid tolkningen av resultaten bör läsaren påminnas om att urvalet av elever, som tidigare framgått i inledningen, kan bedömas som riksrepresentativt. Motsvarande kan dock inte sägas om lärarsvaren, varför viss försiktighet bör iakttagas vid tolkningen. Lärarutsagorna bygger i vissa ämnen på ett relativt litet antal lärare. I vart och ett av ämnena svenska, engelska och matematik har cirka 300 lärare besvarat frågorna, cirka 150 lärare per so-ämne, cirka 80 lärare per no-ämne och slöjd, cirka 60 lärare i hem- och konsumentkunskap och idrott och hälsa och 30 lärare i bild och musik.

Resultatredovisningen har delats in i fem avsnitt som redovisar följande:

- I *Värdegrunden* redovisas mönster i elev-, lärar-, rektors- och föräldrarsvar på frågor som rör värdegrunden i praktiken samt bilder av värdegrundens förankring hos eleverna.

- I *Resultat från ämnesundersökningarna* redovisas korta sammanfattningar av resultaten från de ämnesutvärderingar som olika forskargrupper genomfört på Skolverkets uppdrag. Forskargrupperna har valt olika uppläggning på ämnesstudierna. Detta återspeglas i de korta sammanfattningarna som redovisas här. Ämnesutvärderingarna redovisas utförligt i "Nationella utvärderingen av grundskolan – huvudrapport" (ämnesredovisningar). Under år 2005 kommer forskargruppernas egna ämnesrapporter att presenteras.
- I *Uppfattningar om grundskolan* redovisas mönster i elev-, lärar- och i vissa fall rektors- och föräldrasvar på frågor om skolan och undervisningen.
- I *Problemlösning* sammanfattas den ämnesövergripande utvärdering som gjorts av elevers problemlösande förmåga. Även denna utvärdering redovisas mer utförligt i "Nationella utvärderingen av grundskolan – huvudrapport" (ämnesredovisningar).
- I *Undersökningens huvudresultat* sammanfattas de huvudsakliga iakttagelserna från föregående avsnitt. Detta avsnitt är en summering inför rapportens avslutande del *Diskussion*.

Värdegrunden

I grundskolans styrdokument har fokus traditionellt legat på skolans kunskapsförmedlande uppdrag, men i de senaste läroplanerna för grundskolan - Lgr 80, och i synnerhet Lpo 94 - har värdegrunden alltmer betonats som en väsentlig del i skolans uppdrag och som ett perspektiv i all undervisning. De värden som lyfts fram i läroplanen är ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta”. Uppgiften att förmedla och hos eleverna förankra dessa grundläggande värden ska ske i överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism.

Läroplanen och kursplanerna är kopplade till varandra och ska läsas som en helhet. Läroplansmålen, däribland värdegrunden, kommer på olika sätt och i olika utsträckning till uttryck i grundskolans olika ämnen. Resonemang om värden måste föras kring ett innehåll. Tillsammans utgör ämnena en helhet. Vad gäller värdegrunden har de samhällsorienterande ämnena ett särskilt ansvar för att utveckla elevernas medborgerliga förmågor. Frågan är om skolan skapar värderingsstrukturer som gynnar en god kunskapsutveckling?

I detta avsnitt redovisas en bild av medvetenhet och prioriteringar vad gäller värdegrunden hos föräldrar, rektorer och lärare samt elevernas uppfattning om hur det fungerar i praktiken.³ Utvärderingen har, inom ramen för utvärderingen av de samhällsorienterande ämnena samt de s.k. problemlösande proven sökt få en bild av elevernas värderingar, och eventuella trendförskjutningar. Dessa resultat redovisas här medan resultat avseende elevernas demokratiska förståelse redovisas i utvärderingen av de samhällsorienterade ämnena.

Värdegrunden i praktiken

Medvetenhet om värdegrunden enligt föräldrar, lärare och rektorer

Värdegrundsmålen erbjuder särskilda problem när man vill utvärdera skolans arbete. Förändringar av värden är kopplade till skeenden i omvärlden och rörelser i tiden som ligger långt utanför skolans räckvidd. Samtidigt är uppgiften att utveckla och befästa grundläggande värden hos eleverna ett av skolans viktigaste mål.

NU-03 ger generellt en bild av en medvetenhet och hög prioritering av värdegrunden hos föräldrar, rektorer och lärare. Ungefär åtta av tio rektorer på deltagande skolor och en lika stor andel föräldrar menar att den egna/barnets skola är mycket eller ganska bra på att utveckla elevernas/barnets förmåga att ta ställning i etiska frågor om rätt och orätt.

³ I avsnittet Värdegrunden i praktiken avses enbart svar gällande årskurs 9. I avsnittet Elevernas värderingar redovisas resultat gällande både årskurs 5 och 9.

De deltagande lärarna⁴ har fått ta ställning till vilken betydelse olika nationella styrdokument har för deras undervisning. En stor andel lärare menar att de nationella styrdokumenterna har mycket eller ganska stor betydelse för undervisningen (kursplanens mål att sträva mot 88 %, läroplanens mål 89 % och kursplanens mål att uppnå 93 %).⁵

Föräldrarna till eleverna i undersökningen har fått ta ställning till vilken vikt grundskolan ska lägga vid olika uppgifter. De områden som störst andel föräldrar vill att skolan ska lägga mycket stor vikt vid (mellan 80 och 90 procent av föräldrarna), är att skolan ska lära eleverna vikten av att reagera mot mobbning och annat som gör att någon lider, att respektera allas lika människovärde, att vara nyfiken och tycka att det är roligt att lära sig samt att trivas med sig själv och ha ett bra självförtroende.

Generellt kan alltså sägas att föräldrar lägger stor vikt vid värdegrundsmålen, och att rektorer och lärare i sina svar på enkätfrågorna visar på en stor medvetenhet om läroplanens beskrivning av grundläggande värden och mål att sträva mot.

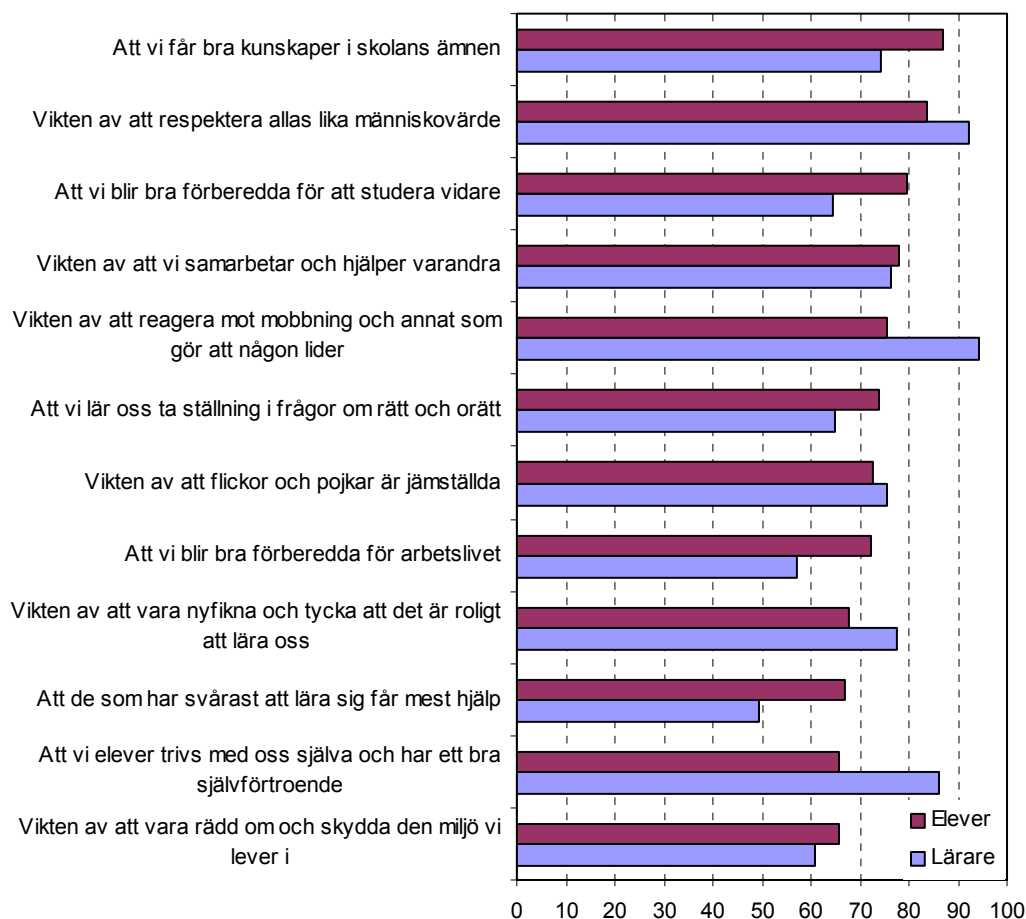
Värdegrundens genomslag enligt elever, lärare och rektorer

Eleverna och lärarna har fått göra en bedömning av hur värdegrunden fungerar i praktiken – eleverna genom att ange hur många lärare (alla/de flesta) som lägger vikt i sin undervisning på olika mål som grundskolan har, och lärarna genom att ange hur stor vikt (mycket stor vikt) de själva lägger vid dessa mål i sitt arbete med eleverna. Som framgår av diagram 1.1 är elevernas bild något mindre ljus än lärarnas.

⁴ Svaren grundar sig på frågor till lärarna per ämne vilket innebär att lärare som undervisar i olika ämnen förekommer en gång för varje ämne i redovisningen.

⁵ Skolverkets attitydundersökning (2004a) bekräftar, med sitt riksrepresentativa urval, att lärare i årskurs 1-9 ser en lika stor betydelse av läroplanen (85 %) som av kursplaner (86 %) och att det inte skett några större förändringar i dessa andelar över tid. Däremot tycks lärare i de lägre årskurserna ha ett större fokus på de övergripande målen.

Diagram 1.1 Andel elever och lärare som angett vikt vid värdegrundsfrågor i undervisningen.⁶ Här anges den exakta formuleringen i de påståenden eleverna fått ta ställning till.



En större andel av lärarna lägger vikt vid värdegrundsmålen än skolans kunskapsmål, och i större utsträckning än vad eleverna tycks uppfatta. De områden som störst andelar lärare lägger mycket stor vikt vid är att reagera mot mobbning (94 %), respekten för allas lika människovärde (92 %) och elevernas trivsel med sig själva och att de får ett bra självförtroende (86 %).

Elevernas svar ger en mer blandad bild än lärarnas. Fler än sex av tio elever menar att alla eller de flesta lärarna i sin undervisning lägger vikt vid grundskolans alla olika uppgifter i undervisningen, oavsett påstående. Det störst andel elever menar att alla eller de flesta lärarna lägger vikt vid är att eleverna får bra kunskaper i skolans ämnen, vikten av att respektera allas lika människovärde och att bli bra förberedd för fortsatta studier.

⁶ Eleverna fick besvara frågan "Hur många av dina lärare lägger vikt vid följande i undervisningen?". Svarsandelarna avser elever som anger alla eller de flesta lärarna. Lärarnas svar avser frågan "Vilken vikt lägger du vid följande i ditt arbete med eleverna?". Svarsandelarna avser lärare som anger mycket stor vikt. Elevsvaren avser viktade data medan lärarnas svar är oviktade.

Bilden fördjupas om vi också väger in hur eleverna uppfattar att det verkligen är på skolan generellt och i olika ämnen.

I alla ämnen menar majoriteten av eleverna att läraren behandlar flickor och pojkar lika. Det tycks dock vara vissa skillnader mellan ämnen i hur eleverna uppfattar att jämställdheten praktiseras. Idrott och hälsa samt hem- och konsumentkunskap är de ämnen där den största andelen elever, drygt 20 procent, menar att läraren inte behandlar pojkar och flickor lika. I hem- och konsumentkunskap är det en mindre andel pojkar (76 %) än flickor (82 %) som tycker det stämmer mycket eller ganska bra. I idrott och hälsa är det ett motsatt förhållande, men skillnaden är inte lika stor (pojkar 80 % och flickor 77 %).

Oavsett ämne anser en majoritet av eleverna att läraren tar deras synpunkter och förslag på allvar, mellan 65 och 77 procent. Det finns dock skillnader mellan ämnen. Störst andel elever som instämmer är det i slöjd, ämnesövergripande so- undervisning, religionskunskap och samhällskunskap.

När eleverna tänker tillbaka på de senaste åren i skolan så menar fyra av fem att det stämmer ganska eller mycket bra att de lärt sig diskutera, lyssna på andra och säga vad de tycker. Dock är det 20 procent som inte tycker att påståendet stämmer.

En fjärdedel av eleverna uppger att läraren eller någon annan vuxen genast ingriper om någon elev blir mobbad. 33 procent av eleverna menar att de ingriper efter några dagar, 35 procent efter längre tid och åtta procent att de aldrig ingriper. Eleverna tycks inte vara särskilt väl informerade om arbetet mot mobbning på skolan. På frågan om det finns någon grupp på skolan som ingriper mot mobbning om det skulle förekomma svarar 25 procent att de inte vet, 63 procent ja och 12 procent nej. Skolverkets attitydundersökning (2004a) visar att såväl elever, lärare som föräldrar ser en positiv utveckling över tid vad gäller arbetet mot mobbning på skolan. Hela 96 procent av lärarna i grundskolan uppger att skolan har ett handlingsprogram mot mobbning.

Även enligt Skolverkets utbildningsinspektion framhåller de flesta inspekterade skolorna vikten av arbetet med normer och värden i sina olika planeringsdokument. Inspektionsrapporterna visar dock också att skolorna kommit olika långt i sitt arbete.⁷

Rektors uppgift att hålla värdegrunden levande

Värdegrunden är formulerad i skollagen, läroplanerna och till viss del i kursplanerna, främst som allmänna skrivningar och mål att sträva mot. För att dessa mål ska bli styrande och vägledande krävs att skolan avsätter tid för att konkretisera dem. Om detta inte görs riskerar värdegrunden att stanna vid retorik. Skolans arbete med värdegrunden blir dessutom svårt att följa upp och utvärdera.

Lärare och rektorer på deltagande skolor ger en tämligen likartad bild av huruvida rektor lyckats hålla fokus på värdegrunden levande hos lärarna. Ungefär 70 procent i båda grupperna uppger att det stämmer mycket eller ganska bra att rektor håller

⁷ Skolverket (2004c).

dialogen om värdegrunden aktuell. Samtidigt uppger 30 procent av rektorerna att de inte lyckats hålla värdegrunden levande hos lärarna så mycket som de önskat.

Deltagande skolors rektorer har även fått ta ställning till hur skolans samlade arbetsinsats för att nå måluppfyllelse när det gäller olika uppgifter fungerar. Åtta av tio eller fler rektorer tycker att arbetsinsatsen är helt tillfredsställande eller acceptabel inom tio av tolv uppräknade områden, se tabell 2.1. Över 90 procent av rektorerna finner arbetsinsatsen på skolan vad gäller såväl arbete mot mobbning som att förbereda eleverna för fortsatta studier och att ge eleverna bra kunskaper i skolans ämnen helt tillfredsställande eller acceptabel. Av dessa är det 66, 41 respektive 54 procentenheter av rektorerna som uppger att arbetsinsatsen är helt tillfredsställande. Vad gäller värdegrundsfrågor kan särskilt noteras att var tionde rektor anger brister vad gäller skolans arbetsinsats när det gäller vikten av att respektera allas lika människovärde, var sjunde anger brister vad gäller att eleverna får lära sig att ta ställning i etiska frågor om rätt eller orätt och var femte rektor anger brister vad gäller jämställdhet mellan flickor och pojkar.

Tabell 2.1 Andel rektorer som angett skolans samlade arbetsinsats för att nå måluppfyllelse vad gäller följande.

	<i>Arbetsinsatsen är helt tillfredsställande eller acceptabel</i>	<i>Brister på vissa punkter eller många brister</i>
Vikten av att reagera mot mobbning och annat som gör att någon lider	95,8	4,2
Att eleverna blir bra förberedda för att studera vidare	95,0	5,0
Att eleverna får bra kunskaper i skolans ämnen	93,3	6,7
Att de som har svårast att lära sig får mest hjälp	88,9	11,0
Vikten av att respektera allas lika människovärde	88,2	11,8
Vikten av att samarbeta och hjälpa varandra	85,7	14,3
Att eleverna lär sig ta ställning i etiska frågor om rätt och orätt	83,2	16,8
Att få eleverna att trivs med sig själva och få ett bra självförtroende	82,3	17,6
Vikten av att flickor och pojkar är jämställda	79,9	20,2
Att eleverna blir bra förberedda för arbetslivet	79,8	20,1
Vikten av att vara rädd om och skydda den miljö vi lever i	67,2	32,7
Vikten av att vara nyfiken och tycka att det är roligt att lära sig	65,6	34,4

Enligt Skolverkets utbildningsinspektion saknas ofta rutiner för att systematiskt få en uppfattning om hur skolornas elever utvecklas mot att omfatta normer och värden enligt läroplanen.⁸ Av rektorerna på deltagande skolor i NU-03 menar knappt hälften att de skapat rutiner för att följa upp och utvärdera skolans resultat i förhål-

⁸ Skolverket (2004c).

lande till läroplanens övergripande mål (49 %) och att de skapat rutiner för att följa upp och utvärdera skolans resultat i förhållande till mål att uppnå i de olika ämnena (53 %). När det gäller båda typerna av mål är det drygt 40 procent av rektorerna som menar att de inte gjort detta så mycket som önskvärt. Lärarna uppfattar att rektor följer upp och utvärderar skolans resultat bättre vad gäller värdegrundsmål än kursplanemål. 55 procent av lärarna menar att detta stämmer mycket eller ganska bra för läroplanens övergripande mål och 41 procent för ämnens kursplanemål.

Elevernas värderingar

Bilder av värdegrundens förankring hos eleverna

Läroplanens mål och riktlinjer föreskriver att ”Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling.”. Vidare ska skolan ”sträva efter att varje elev respekterar andra människors egenvärde ... /och/kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen”.

Eleverna har fått ta ställning till samma etiska valsituationer, och om möjligt samma enkätfrågor, som ingick i de nationella utvärderingarna 1992 och 1995. De etiska valsituationerna innebär ställningstagande till fusk, att utnyttja situationer och tjäna pengar, att ta ställning till om hur lärarens tid för stöd till kamrater ska fördelas och om det är rätt att bryta lagen i vissa situationer.

Ett exempel på en valsituation där en elev för att komma in på ett attraktivt gymnasieprogram gynnar sig själv genom att fuska sig till ett bra resultat på ett viktigt prov. Andelen elever som finner detta acceptabelt har ökat från 19 procent 1992 till 29 procent 2003. Här är dock de som, stödda mot värdegrunden, hävdar att detta strider mot solidariteten lika många som tidigare (ca 40 %). De som stöder sig på regeln att det är förbjudet har dock minskat från 23 till 15 procent. Andelen elever som inte argumenterar från etisk synvinkel är vid båda tillfällena cirka 14 procent. Även om vissa reservationer kan göras, bl.a. utifrån om fuskets effekter har ändrats med nytt betygssystem, finns signaler även i elevernas svar på andra etiska situationer om viss förändring. Förändringsriktningen är att något större andel elever 2003 än 1992 ser till den egna situationen eller den egna gruppens välbefinnande. Därtill kan i några exempel urskiljas en större ovilja att ta ställning. Den huvudsakliga bilden är dock en bild av ett relativt oförändrat mönster.

En majoritet av eleverna omfattar i sina enkätsvar jämställdhetsmålet i läroplanen (80 %). I övrigt visar elevernas svar på uppfattningar som delvis går stick i stäv med skolans värdegrund. Vad gäller tolerans svarar nära var tredje elev att dödsstraff bör utdömas för mord. Toleransen mot att invandrare som är svenska medborgare och som begått brott ska få stanna i Sverige och mot att moskébyggnader får byggas är låg. En sådan tolerans hävdas endast av 31 procent respektive 46 procent av eleverna. En stor majoritet av eleverna vill t.ex. inskränka fri- och rättigheterna för personer med extrema politiska synsätt. En jämförelse med motsvarande frågor

ställda till den vuxna befolkningen indikerar emellertid att eleverna har en större beredskap att acceptera de grundlagsstadgade demokratiska fri- och rättigheterna än den vuxna svenska befolkningen.⁹ En jämförelse mellan elevernas svar på samma frågor om tolerans 1992 och 2003 visar på likartade mönster och svarsfördelning.

Upp emot 90 procent av eleverna visar genom sina svar i de etiska valsituationerna att de har ett uttalat etiskt tänkande, dvs. de visar i sitt ställningstagande att de uppfattat att en situation innehåller en etisk dimension, en uppfattning om rätt och orätt. På så sätt uppfyller de kursplanens mål att uppnå när det gäller att ”kunna föra etiska resonemang” om vad som är rätt respektive orätt. En stor majoritet av eleverna kan ”se konsekvenser av olika ställningstaganden”. Med detta är inte sagt att alla dessa elever argumenterar för eller följer den demokratiska värdegrunden, men den har betydelse vid deras ställningstagande. Genomgående hävdar majoriteten av eleverna ett förhållningssätt som överensstämmer med den demokratiska värdegrunden. Dock kan i vissa frågeställningar elevernas svar jämfört med 1992 tolkas så att en förskjutning skett mot ett ökat antal ställningstaganden till förmån för den egna individens personliga vinning.

Liksom 1992 är flickor i årskurs 9 generellt mer positivt inställda till värdegrunden och de demokratiska principerna än vad pojkar är. Visserligen har en del av skillnaderna mellan pojkars och flickors svar utjämnats från 1992 till 2003 på så sätt att flickornas svar närmat sig pojkarnas och pojkarnas närmat sig flickornas svar. I jämförelse med 1992 svarar flickorna i mindre utsträckning med argument som handlar om solidaritet och ärlighet, medan pojkarna använder dessa argument i större utsträckning. Fortfarande uttrycker flickorna större tolerans och empati än pojkarna som grupp. När det gäller demokratiska principer, t.ex. majoritetsprincipen, löser en betydligt större andel pojkar än flickor situationen att vara i minoritet med att lämna den demokratiska beslutsarenan. Pojkarna har här en stark övervikt i gruppen ”bryr mig inte”.

Även resultaten från de s.k. problemlösande proven i årskurs 5¹⁰ visar på tydliga könsskillnader i detta avseende: Fler pojkar än flickor sätter i sina svar sig själva i centrum och tenderar att bortse från andras hälsa och upplevelser. Resultaten kan också jämföras med annan forskning, som visar att flickor i denna ålder oftare visar empatisk förmåga och vilja ta en tredje persons perspektiv, än vad pojkar gör¹¹.

Med utgångspunkt i mål att uppnå där eleven ska ”förstå de gemensamma och grundläggande demokratiska värden som vårt samhälle vilar på samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbets- och beslutssätt”, är studiens slutsats att mycket återstår för att förankra och internalisera den demokratiska värdegrunden.

Utvärderingen visar ett behov att ytterligare uppmärksamma skolans hantering av läroplanens riktlinje att ”... utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet

⁹ Petersson, O, Hermansson J., Micheletti, M., Teorell, J. Westholm, A. (1998). *Demokrati och medborgarskap*. Demokratirådets rapport 1998, Stockholm, SNS Förlag.

¹⁰ De s.k. banan- respektive klassdiscouppgifterna, se vidare avsnittet Problemlösning.

¹¹ Tirri, K. & Kansanen, P. (2003).

och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen, ...”. Särskilt gäller detta pojkarna.

Bilden av att en stor del av elevernas svar inte överensstämmer med de demokratiska grundvärdena fokuserar frågan om hur värdegrunden i ämnesinnehållet uppmärksammas, och hur det etiska perspektivet vävs in som en naturlig del i ämnesundervisningen för att fördjupa förståelsen för och tillämpningen av det lärda.

Resultat från ämnesundersökningarna

Inledning

Det är inledningsvis viktigt att framhålla att de kunskapsbedömningar som har genomförts endast avser valda utsnitt av målen i ämnena, och inte speglar måluppfyllelsen i ämnena som helhet. Vid uttalanden om måluppfyllelsen i ämnena är det alltså viktigt att erinra om att det hela tiden är ett val, ett utsnitt av målen som studerats. Å andra sidan ska det inte ha någon betydelse vilka mål som uppmärksammas av ämnet. Kvaliteten ska förväntas vara lika god oavsett åt vilket håll man riktar blicken.

Kursplanerna har i flera ämnen ändrats betydligt sedan 1992, vilket påverkar möjligheterna till jämförelser över tid i ett stort antal ämnen. I vissa ämnen som i den allmänna debatten betraktas som "centrala" – svenska, matematik, engelska, naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen är det möjligt att iakttä och på ett mer bestämt sätt uttala sig om resultatutvecklingen under den senaste tioårsperioden. "Tydligheten" i dessa ämnen beror på att kunskapsmätningarna är repliker av de mätningar som genomfördes 1992 (och i förekommande fall 1995 och 1998). Jämförbarheten över tid är därför särskilt lätt att göra, avseende de utsnitt av kursplanemålen som undersökts. Det är dock inte möjligt att bedöma i vilken utsträckning förändringar i måldokumenterna sedan 1992, t.ex. starkare betoning av andra kompetenser än de som mätts i NU-03, har fått genomslag i de nyttjade mätinstrumenten.

I andra ämnen, t.ex. i bild, slöjd och hem- och konsumentkunskap har de anlitade forskarna, i varierande grad, förändrat sina mätinstrument i anslutning till tydliga förändringar i läro- och kursplanerna mellan 1992 och 2003. I slöjd och idrott och hälsa, har inga regelrätta kunskapsmätningar genomförts i NU-03, vilket är rimligt med tanke på hur gällande kursplaner i dessa ämnen är formulerade. I dessa ämnen har man istället för kunskapsmätningar ombett eleverna att ge sin uppfattning om vad de lärt. Det bör understrykas att Skolverket inte gjort någon övergripande principiell bedömning av vilka ämnen som lämpar respektive inte lämpar sig för en repeat av 1992 års undersökningsinstrument.

De samhällsorienterande ämnena är undersökta på två sätt i NU-03. Dels ämnena var för sig; samhällskunskap, historia, religionskunskap och geografi, dels som block, s.k. ämnesövergripande so-undervisning. De naturorienterande ämnena har inte undersökts som ämnesblock utan endast som de separata ämnena biologi, fysik och kemi.

Skolverket vill alltså därför sammantaget varna för att resultaten i de ämnen där resultaten kan jämföras över tid "övertolkas", i jämförelse med resultaten i de ämnen där detta inte har varit möjligt.

Bild

Målen för ämnet bild och förändringar i dessa

Kursplanen 2000 betonar i högre grad än tidigare ämnets kommunikativa karaktär. Detta står i samklang med den explosiva utveckling som bildkommunikation och bildanvändning har fått, inte minst genom data- och mediasamhällets snabba utveckling. Ämnet har därvid ett flertal viktiga uppgifter, både vad gäller att skola elever i att kommunicera via bilder och att kritiskt granska bilder. De forskare som genomfört utvärderingen i bild hävdar exempelvis att digital bildhantering kan ses som en ny och framtida viktig medborgerlig kompetens.

Förutsättningar för undervisningen

Bildämnet präglas av en tämligen hög personalomsättning bland lärarna liksom av stora undervisningsgrupper. Många elever uttrycker att bild är ett roligt och intressant ämne, men relativt onyttigt.

Undervisningsprocessen

Undervisningens uppläggning sker ofta i dialogform och uppskattas av många elever. I likhet med 1992 är det bildframställning som dominerar tidsanvändningen. Ungefär 60 procent av undervisningstiden används enligt lärarna till bildframställning för hand, en andel som är ungefär densamma som 1992. Samtidigt har den faktiska undervisningstid som står till förfogande minskat sedan 1992. I praktiken innebär det att den tid som står till buds för t.ex. bildanalys och bildkommunikation har minskat. Likaså förekommer digital bildhantering mycket sparsamt, vilket manifesteras i såväl brist på utrustning som lärares upplevda kompetens för att använda datormediet.

Undervisningsresultat

Utvärderingsresultaten tyder på att många elever har en genuin skapande energi som de använder sig av i sin bildframställning, men fokuseringen i deras föreställning om ämnet ligger snarare på den egna bildproduktionen än på att kommunicera via bilden. Bildarbetet blir därför ofta ett möte mellan elevens uppfinningsförmåga och idéer och de hantverksbaserade material och metoder som används i arbetet.

De bedömningar som gjorts av elevernas förståelse av konst- och mediebilder visar på en stor bredd i förståelse. Jämförelser med NU-92 är härvid inte möjliga på grund av att bedömningsinstrumenten har förändrats mellan mätningarna. När det gäller elevernas förmåga att bedöma konstbilder är förmågan att bedöma äkthet i det konstnärliga uttrycket större än deras förmåga att exempelvis placera in verket i ett estetiskt/konstnärligt sammanhang. Vad gäller mediebilder finns hos eleverna en relativt hög grad av medvetenhet om bildkommunikation, dvs. relationen mellan sändarens avsikt och mottagarens reaktion. Åtskilliga elever gör dessutom egna ställningstaganden till mediebilderna. Vad gäller frågor om "elementa" i bilduppbyggnad och bildreception i form av perspektiv- och färglära är dock måluppfyllelsen lägre.

Könsskillnaderna är stora; flickor är mer motiverade än pojkar och får högre betyg. Bild är, tillika med hem- och konsumentkunskap, det ämne som uppvisar störst betygsskillnader till flickornas fördel, uttryckt i andelen betyg som är Mycket väl godkänd. Skillnaden har också ökat under perioden 1998-2003.

Sammanfattande slutsats

Sammanfattningsvis framstår bild som ett ämne med viktiga uppgifter i ett samhälle där bildkommunikation – enligt den omvärldsanalys som redovisas - får en vidgad betydelse, men vars tid har minskat. Bildämnet tycks vara ”fast” i en tradition av bildframställning och fritt skapande. Denna tradition synes gynna flickor i högre grad än pojkar, och de mer intresserade och motiverade eleverna.

Ämnet står inför viktiga utmaningar och har en potential att utveckla såväl den i kursplanen från år 2000 framskrivna bildkommunikativiteten som pojkars intresse. Bristen på tid och digital utrustning samt bristen på utbildade lärare (som dock ingalunda är unik för bildämnet) kan dock försvåra detta.

Engelska

Målen för ämnet engelska och förändringar i dessa

Nu gällande läroplan, Lpo 94, anger som övergripande mål att uppnå bl.a. att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola ”... kan kommunicera i tal och skrift på engelska”. Som mål anges också att skolan ska sträva mot att varje elev ”... utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk och lär sig kommunicera på främmande språk”. Samma mål och krav gäller för alla elever. Den kommunikativa språksynen var vägledande även i den tidigare läroplanen, Lgr 80, där det fanns en kursindelning så att eleverna kunde välja s.k. allmän eller särskild kurs. Jämfört med Lpo 94 betonades den muntliga färdigheten något mindre.

Några förutsättningar för kunskapsresultaten

Eleverna i NU-03 mötte engelskan som skolämne tidigare än motsvarande elever i de nationella utvärderingarna under 1990-talet. Cirka 85 procent av NU-03-eleverna i årskurs 5 började med engelska i årskurs 3 eller tidigare och ungefär det samma gäller för eleverna i årskurs 9. Tidpunkten för att börja undervisningen i ämnet varierar också avsevärt mer i NU-03 än i NU-92.

Årskurs 5

Uppfattningen om hur svårt ämnet engelska är har hållit sig relativt konstant genom åren. De allra flesta eleverna i årskurs 5 tycker att engelska är ganska lätt eller mycket lätt medan ungefär en fjärdedel tycker att det är ganska svårt.

Pojkar och flickor kommer i varierande grad i kontakt med engelskan på fritiden. En större andel flickor än pojkar säger att de talar engelska i familjen och med and-

ra, medan betydligt fler pojkar läser engelsk text på Internet, chattar på engelska och, framför allt, spelar spel på engelska.

Enkätsvaren pekar på att en stor andel av de lärare som undervisar i årskurs 5 har kort eller ingen utbildning i engelska utöver gymnasieengelska. Trots detta upplever lärarna överlag inte några problem med att undervisa i engelska och de önskar inte mer fortbildning i ämnet.

Årskurs 9

Något fler än åtta av tio lärare i undersökningen har en lärarutbildning, men endast tre av fyra har formell utbildning i engelska. Det är en betydlig skillnad från NU-92 då cirka 90 procent hade ämnesbehörighet för att undervisa i engelska. Engelsklärrarnas ämneskombinationer har ändrats sedan 1992. Visserligen är det i grundskolans senare år vanligast att undervisa i engelska och svenska (NU-92 46 % och NU-03 57 %), men i dag är det nästan lika vanligt att undervisa i engelska och olika samhällsorienterande ämnen som att undervisa i engelska och andra språk såsom tyska, franska eller spanska.

Undervisningsprocessen

Många, både lärare och elever, anser att det är en trivsamt stämning på engelsklektionerna men att det ibland eller ofta är rörigt och högljutt.

Vissa av lärarna i årskurs 5 anser att de i undervisningen prioriterar den muntliga färdigheten framför läsandet och nämner de problem som speciellt lässvaga elever har. Enligt lärarnas svar på hur mycket tid man ägnar olika moment tycks emellertid tiden som ägnas åt skrivandet ha ökat väsentligt på tio år. I årskurs 9 används engelskan för muntlig kommunikation i klassrummet i större utsträckning idag än för tio år sedan.

Undervisningsresultat

Årskurs 5

Nästan tre fjärdedelar av eleverna i årskurs 5 har enligt NU-03 ett gott självförtroende när det gäller att klara sig tillsammans med människor som bara kan tala engelska. Pojkarna har större tilltro till den egna förmågan än flickorna.

Vid utvärderingen 1995 och 2003 gavs samma prov i fri skriftlig produktion. Resultaten visar att eleverna i årskurs 5 når bättre resultat på denna uppgift idag än 1995.¹² Betoningen av skrivandet i skolan verkar således ha gett viss effekt. Samtidigt har andelen elever som skriver mycket bra inte ökat.

Läsuppgiften 2003 var densamma som i en motsvarande utvärdering 1989. Eleverna skulle fylla i tolv ord som saknades i en text. Resultaten år 2003 är något sämre än 1989. En förklaring till detta kan vara att lärarna enligt enkätfrågor i den senare studien prioriterar den muntliga färdigheten framför läsandet. Samtidigt visar emel-

¹² Resultatet bör tolkas med stor försiktighet då bedömningen 2003 endast grundar sig på 53 uppsatser.

lertid resultaten enligt NU-03 att förmågan bland elever i årskurs 5 att förstå talad engelska är sämre än den var 1995. Lärarna bedömer elevernas förmåga att förstå talad engelska högre än vad provet utvisar.

Årskurs 9

Enligt enkätsvaren i NU-03 känner eleverna i årskurs 9 en tämligen stor trygghet i sina färdigheter i engelska. De vill och vågar använda engelska för att kommunicera både i och utanför skolan. Därmed har flera av målen i kursplanen för ämnet i den obligatoriska skolan uppnåtts.

I och med att hör- och läsförståelseproven i NU-03 är desamma som i NU-92 möjliggörs en jämförelse över tid. Resultaten visar att

- eleverna 2003 presterar minst lika bra när det gäller hörförståelse som eleverna 1992,
- eleverna 2003 presterar något sämre då det gäller att läsa och förstå text,
- det stora flertalet elever kan skriva fritt på engelska på ett enkelt men funktionellt sätt. Deras uttryck är språkligt lika korrekta som i NU-92 och uppsatserna med de bästa kvaliteterna visar att eleverna kan uttrycka och motivera sina åsikter och skriva om ämnen som är innehållsligt avancerade.

Sammanfattande slutsatser

Utifrån NU-03 och andra undersökningar verkar det inte ha någon stor betydelse för kunskaperna i engelska vid grundskolans slut vid vilken tidpunkt eleverna startat med engelska. Sett i relation till målen för lärandet i engelska och sett till den positiva inställning de flesta eleverna visar till engelskan under hela grundskoletiden verkar strategin att betona den funktionella och kommunikativa aspekten på lärandet vara framgångsrik.

Hem- och konsumentkunskap

Målen för ämnet hem- och konsumentkunskap och förändringar i dessa

Kursplanerna från år 2000 har bl.a. inneburit att hem- och konsumentkunskapsämnet fått ett vidgat ansvar i form av konsumentfrågor och att fyra övergripande perspektiv ska genomsyra all undervisning; resurshushållning, hälsa, jämställdhet och kultur. Ämnet har därmed fått ett flertal nya viktiga uppgifter jämfört med tidigare kursplaner. I den här delen av utvärderingen har i första hand resurshushållning, konsumentfrågor och jämställdhet kunnat studeras.

Förutsättningar för undervisningen

Lärarkåren i hem- och konsumentkunskap är relativt stabil, kvinnodominerad och har många år i yrket (i genomsnitt 23 år). Intentionerna i Kursplan 2000 tycks ha haft begränsat genomslag: Endast var tredje lärare i ämnet fäster stor vikt vid elevernas förmåga att göra medvetna val och underbyggda bedömningar, och bara var fjärde lärare prioriterar jämställdhet vid bedömning och betygssättning. Samtidigt

svarar dock sju av tio lärare att de lägger stor vikt vid elevernas förmåga till samarbete oavsett skillnader i kön och etnicitet.

Undervisningsprocessen

Ämnets upplevda vikt manifesterar sig bl.a. i en positiv hållning från såväl elever som föräldrar. Många elever anser, i likhet med NU-92, att ämnet är av nytta och användning för livet i hem och familj – vilket är ett av ämnets mål. Elevernas egna bedömningar visar vidare på en mycket hög grad av måluppfyllelse vad gäller samarbetsförmåga. De observationer som har genomförts i en processtudie stärker detta. Var sjunde förälder anser att det är ett av grundskolans viktigaste ämne, en högre andel än för t.ex. naturvetenskapliga ämnen och övriga s.k. praktiskt-estetiskt inriktade ämnen.

Elevernas inflytande är enligt dem själva relativt litet. Undervisningen framstår som traditionell, dvs. instruktion följt av arbete i grupp.

Undervisningsresultat

En mycket hög andel av eleverna svarar att de i ämnet har lärt sig att ta initiativ, lösa problem och känna tillit till egen förmåga. Måluppfyllelsen kan också bedömas vara god vad gäller utvecklingen av elevernas konsumentmedvetande. Tre fjärdedelar av eleverna menar att de har lärt sig att vara medvetna och kritiska i sina val och ställningstaganden. Däremot kan inte någon större förändring ses sedan 1992 vad gäller jämställdhet, vilket dels undersökts med en fråga om arbetsfördelning i en fiktiv situation och dels genom elevers arbete i en processuppgift. Data från processtudien indikerar vidare att ungefär hälften av eleverna visar god måluppfyllelse vad gäller resurshushållning medan motsvarande andel för hälsoperspektivet är drygt fyra av tio elever.

Av samtliga ämnen uppvisar hem- och konsumentkunskap störst betygsskillnad mellan flickor och pojkar. Skillnaden, mätt i andelen mycket väl godkända betyg, är till flickornas fördel och har ökat under åren 1998-2003. Skolan verkar vara den arena där en större andel pojkar än flickor skaffar sig kunskaper inom området. Varannan flicka anger att hon lärt sig lika mycket utanför som i skolans hem- och konsumentkunskap, jämfört med var tredje pojke.

Sammanfattande slutsatser

Hem- och konsumentkunskapsämnet har en stor potential att ta tillvara både elevers och föräldrars intresse, bl.a. genom att det behandlar områden som ligger nära elevernas vardag såsom t.ex. etiska frågor och frågor kring miljö, mat och måltider, hälsa och konsumtion. Det begränsade elevinflytandet är i detta sammanhang problematiskt, eftersom många elever anger att de inte själva i tillräcklig grad får påverka vilka frågor som behandlas.

I hem- och konsumentkunskap finns också goda möjligheter att praktisera ett jämställt förhållningssätt. Enligt läroplanen ska alla elever, oavsett kön, ges lika möjligheter att utveckla sin förmåga och sin kompetens för att en likvärdig utbildning ska nås. Elevernas stora intresse för ämnet ger goda förutsättningar för att nå detta mål.

Idrott och hälsa

Målen för ämnet idrott och hälsa och förändringar i dessa

Idrott och hälsa är ett av de ämnen där genomgripande förändringar skett i styrdokumentet sedan 1992. Kursplanen betonar ämnets ansvar för att arbeta med hälsa utifrån ett hälsoperspektiv som innefattar såväl fysiskt och psykiskt som socialt välbefinnande. Syftet med ämnet är att utveckla elevernas kunskaper om hälsa och om den egna livsstilens betydelse för hälsan. Ämnet ska bidra till att eleverna utvecklar fysiska, psykiska och sociala förmågor och välbefinnande samt främja en positiv självbild hos dem. Reflektion och samtal om hälsa har tillkommit som delar i ämnet. Kärnan i ämnet är fysisk aktivitet i form av idrott, lek och allsidiga rörelser utformade så att alla kan delta på sina egna villkor. Målen innefattar såväl kunskapskvaliteter och kompetenser som innehållsliga färdigheter och förmågor, exempelvis finns i mål att uppnå för årskurs 5 respektive årskurs 9 att eleven ska kunna simma och kunna delta i dans. Tanken är att eleverna genom att uppnå dessa mål utvecklar de kvaliteter och kompetenser som ämnet syftar till.

Förutsättningar för undervisningen

Elevernas intresse för ämnet är mycket stort och pojkar är mer intresserade än flickor. Idrott och hälsa är det ämne som minst andel elever anger som svårt i jämförelse med övriga ämnen. En majoritet av eleverna är motiverade och uppger att de gör sitt bästa, tar ansvar för sitt arbete, något som även detta gäller pojkar i högre utsträckning än flickor. En övervägande del av lärarna trivs med sitt yrke och ser som sitt mål för undervisningen att ge eleverna rekreation, möjliggöra för dem att uppleva rörelseglädje och att utveckla ett bestående intresse för fysisk aktivitet hos dem. Studien visar att ämnet har en fokusering på hälsa ur ett individuellt perspektiv.

Cirka 15 procent av eleverna, fler flickor men även många pojkar, verkar inte uppfatta att ämnet är till för dem. Läraren tycks i sin uppläggning av undervisningen utgå från den grupp elever som vill vara med, är fysiskt aktiva och tycker om ämnet.

Drygt var femte lärare bedömer i NU-03 att undervisningslokalerna/miljöerna inte är ändamålsenliga.

Undervisningsprocessen

Studien visar att såväl elever som lärare tycker att det viktigaste med ämnet är att ha roligt genom att röra på sig, följt av att lära sig samarbeta och att få prova på många idrottsaktiviteter. Det minst viktiga är enligt eleverna att tävla, och enligt lärarna är det minst viktigt att lära sig konkurrera och tävla samt att utveckla den kritiska förmågan.

Ämnet präglas av att man arbetar tillsammans genom exempelvis lekar och bollaktiviteter och att diskussion och reflektion är sällan förekommande. Detta kan tolkas som att inflytandet från idrottsrörelsen, som var starkt i ämnet idrott och Lgr 80 är

fortsatt stort i undervisningen. Elevernas inflytande är relativt lågt när det gäller att påverka innehåll och arbetssätt. Pojkar anser i högre utsträckning att de har inflytande än vad flickor gör. Få elever vet vad som står i kursplanen.

Undervisningsresultat

Cirka 93 procent av eleverna 2003 nådde enligt betygsresultaten målen i ämnet och cirka 20 procent fick betyget Mycket väl godkänd. Idrott och hälsa är det enda ämne där fler pojkar än flickor når målen i ämnet. Det är också fler pojkar än flickor som får de högsta betygen, som trivs bra och som anser att de får vara med och påverka innehåll etc.

De saker som högst andel elever anger att de lärt sig är ”att man mår bra av att röra på sig” samt att ”utföra olika idrottsaktiviteter”. Omkring var fjärde elev uppger att ämnet bidragit till ökad styrka och rörlighet, lusten att röra sig samt förmåga att samarbeta. Fler elever uppger att de är fysiskt aktiva på fritiden i utvärderingen 2003 i jämförelse med utvärderingen 1992.

Det är fler pojkar än flickor som uppger att de tycker att det är obehagligt att byta om tillsammans med andra (17,1 % respektive 10,6 %). Det är också, till skillnad mot vad tidigare studier visat, fler pojkar än flickor som uppger att de känner sig klumpiga.

I generella termer kan man säga att den fokusering på fysisk aktivitet som karaktäriserar ämnet, och som kännetecknas av ett positivt och aktivt deltagande, är en viktig grund för att få godkänt betyg i ämnet. ”Bara man är med så får man godkänt.” Anmärkningsvärt är att elever kan få de högre betygen trots att de inte uppnått kraven för betyget Godkänd, att de exempelvis inte kan hitta i skogen med hjälp av karta och kompass eller att de inte kan simma. Intressant är också att var fjärde elev menar att läraren inte ger dem rättvisa betyg.

En annan viktig aspekt rörande likvärdigheten är att de som är aktiva i idrottssammanhang på fritiden når de högre betygsnivåerna. Det är viktigt att uppmärksamma att detta ofta är såväl ekonomiskt som sociokulturellt avhängigt.

Sammanfattande slutsatser

Idrott och hälsa är ett ämne som majoriteten av eleverna tycker om och som inte upplevs som svårt. Det hälsoperspektiv som ämnet utgår från verkar ännu inte fått genomslag i undervisningen. Hur alla elever ska få utveckla fysiska, psykiska och sociala förmågor och välbefinnande samt utveckla en positiv självbild är viktiga frågor för ämnet framöver. Här behöver den grupp elever som verkar uppleva att ämnet inte är till för dem, vilka utgörs av en högre andel flickor och den grupp som ej är idrottsaktiva på fritiden, särskilt uppmärksammas.

Matematik

Målen för ämnet matematik och förändringar i dessa

Matematik som skolämne har i de senaste kursplanerna fått en vidgad innebörd och delvis ändrad karaktär. Tonvikten på det praktiska, vardagliga bruket av matematik har ökat. Det matematiska tänkandet och förmågan att både skriftligt och muntligt kommunicera kring matematik fanns redan i Lgr 80 men har kommit att få en allt större betydelse. I relation till en del andra ämnens kursplaner är målen att uppnå i matematik innehållsinriktade med beskrivningar av matematikens olika kunskapsområden.

Förutsättningar för undervisningen

Elevernas attityder till ämnet visar en splittrad bild. En jämförelse mellan 1992 och 2003 pekar mot en ökad polarisering i inställningen till ämnet. Elevernas lust att lära i matematik tycks ha ökat då en större andel 2003 anger att de skulle vilja lära sig mer i matematik. Å andra sidan tycker en majoritet av eleverna att de lär sig mycket onödigt i ämnet. Andelen elever som 2003 uppger att de är nöjda med sina prestationer i matematik har ökat parallellt med andelen som tror att de skulle ha kunnat vara bättre i ämnet om de bara ansträngt sig mer. Både andelen elever som tycker att de har fått arbeta med för många lätta uppgifter och andelen som tycker att de fått arbeta med för många svåra uppgifter har ökat jämfört med 1992.

En majoritet av eleverna ser matematik som ett viktigt och nyttigt ämne som de tror sig komma att ha användning av i framtiden, såväl vid fortsatta studier som i arbetslivet. Samtidigt upplevs matematik i relation till andra ämnen som ett svårt och ganska ointressant ämne där lektionerna går långsamt. En ökande andel elever är inte motiverade nog att göra sitt bästa och anger att de lätt ger upp inför svåra uppgifter. Elevernas självbild och betydelsen av denna har uppmärksamats tidigare och sannolikt är denna särskilt viktig i ett ämne som ofta beskrivs som något man är begåvad i eller inte. Om man inte förstår är tron att man faktiskt kan lära sig att förstå ett första nödvändigt steg.

Som grupp är matematiklärarna 2003 marginellt yngre, har lägre utbildning och en jämnare könsfördelning jämfört med tio år tidigare. En klart mindre andel av lärarna i matematik 2003 än 1992 har både lärarutbildning och ämneskompetens om minst 20 poäng.

Undervisningsprocessen

Läro- och kursplanens ökade betoning av kommunikation tycks inte ha slagit igenom i undervisningen. Istället framträder bilden av en allt mer isolerad och individualiserad undervisning där eleverna arbetar isolerat både från läraren och från de övriga studiekamraterna. Den i särklass vanligaste arbetsformen är att eleverna sitter och arbetar var för sig med lärobokens uppgifter. Enskilt arbete har blivit vanligare sedan 1992 och de gemensamma genomgångarna under lärarens ledning har minskat. Mönstret är detsamma både i årskurs 5 och 9. I båda årskurserna är det, jämfört med 1992, vanligare nu att elever i samma klass arbetar med läromedel på

olika svårighetsgrad. Läraren går runt i klassrummet och hjälper eleverna var för sig.

Undervisningsresultat

Kunskapsresultaten för 15-åringarna bedöms på grund av ett stort bortfall som osäkra men pekar entydigt på en försämring sedan 1992. Medelvärdet på ett identiskt prov är drygt ett poäng lägre, andelen svagpresterande elever har ökat och andelen högpresterande minskat. Skillnaden mellan pojkar och flickor var mycket liten vid båda mättillfällena vilket bekräftar bilden av ett ämne med små könsskillnader avseende såväl prestationer som betyg. Det försämrade utfallet för 11-åringarna sedan 1992 är desto mer tydligt. Medelvärdet för två matematikprov är lägre 2003. Försämringen märks såväl totalt som för respektive kön. För alla uppgifter gäller att eleverna löste uppgifterna rätt i större utsträckning 1992 än 2003.

Elevernas kunskaper har även undersökts i relation till kursplanens mål att uppnå. Via data från de nationella proven i matematik i årskurs 9 för åren 2001-2003 bedöms mellan 80 och 90 procent av eleverna klara vart och ett av kursplanens mål att uppnå. Cirka 90 procent av eleverna bedöms klara målen i taluppfattning och algebra, och cirka 80 procent bedöms klara målen i beräkning, geometri och statistik.¹³ Via lärarnas skattningar av måluppfyllelsen i årskurs 5 bedöms cirka 70 procent ha klarat alla mål att uppnå och minst 80 procent respektive mål. De kommande resultaten från de internationella studierna PISA och TIMSS¹⁴, båda genomförda våren 2003, kommer att komplettera bilden av kunskapsutvecklingen

En sammanfattande bild är att resultaten för såväl årskurs 5 och årskurs 9 har försämrats mellan 1992 och 2003. Målen om kommunikation, argumentation och begreppsförståelse är svärmätta, men ingenting i NU-03 tyder på att kunskaperna i matematik kompletterats av kunskaper om matematik. Det händer sällan att man diskuterar matematik i klassen, vare sig under lärarens ledning eller mellan elever sinsemellan. Matematikundervisningen tycks ha reducerats till en rad enskilda projekt där läraren lotsar eleven genom läroboken. Den lust att lära och betydelse av ämnet som eleverna trots allt ger uttryck för visar på en stor potential hos matematiken som skolämne.

Musik

Målen för ämnet musik och förändringar i dessa

Den senaste kursplanen omfattar mål såväl avseende praktiskt utövande och musikskapande som faktakunskaper och förståelseinriktade kunskaper i musik. Som motiv för ämnet framhålls musikens historiska kunskapstraditioner och musikens anknytning till ett aktuellt och dynamiskt musik- och kulturliv. Musikens internationella karaktär och starka förankring i barn- och ungdomskulturen samt musikens estetiska och kommunikativa möjligheter utgör vidare motiv för ämnet. Musikens

¹³ Hur stor andel elever som enligt denna beräkning klarar samtliga mål går inte att säga.

¹⁴ Resultaten från dessa två studier planeras bli offentliga i december 2004.

personlighetsutvecklande kraft lyfts fram i kursplanen och där det gemensamma musikutövandet ses som grunden för musikupplevelse och lärande.

I denna utvärdering har lärares ämnessyn och pedagogiska intentioner studerats utifrån fyra inriktningar; personlig och social utveckling, bestående värden och ideal, musikaliska kunskaper och färdigheter och musikalisk kommunikation och upplevelse. Inriktningarna lägger olika tyngdpunkter på mål, innehåll och arbetsformer i undervisningen. Det syns en tendens till att inriktningarna bestående värden och ideal respektive musikalisk kommunikation och upplevelse prioriteras av lärarna i mindre utsträckning än 1992. Däremot prioriterar läraren oftare personlig och social utveckling.

Förutsättningar för undervisningen

Elevernas intresse för musik är mycket stort enligt undersökningarna, både 1992 och 2003. De flesta uppskattar också skolans musikundervisning och ser den som ett viktigt inslag i skolarbetet. NU-92 visade att den då nya musiklejarprofilen med en bredare repertoar och anpassad undervisningsmetodik hade slagit igenom på grundskolans högstadium. I utvärderingen 2003 syns en ökning av musiklejare från den s.k. G/G-utbildningen (utbildning för grundskola och gymnasium) från 17 till 30 procent, medan antalet tvåämneslärare har sjunkit med nästan hälften. Musiklejarna i grundskolans årskurs 7-9 kan alltså numera sägas vara välutbildade med hög musikalisk kompetens. Det finns dock en svag tendens till att andelen behöriga musiklejare med adekvat utbildning verksamma i årskurs 9 minskat sedan 1992.

Utvärderingen visar att resurstilldelningen upplevs som otillräcklig av musiklejarna och att musikämnet upplevs ha låg status bland kollegor och sällan berörs i lärarlagsarbetet. Att det endast finns en liten tid till förfogande gör att undervisningen standardiseras och att det blir svårt att genomföra mer krävande övningar i klassen. Lokalernas utformning och bristande tillgång till instrument skapar svårigheter att organisera kreativa och musikskapande moment i undervisningen. I dessa avseende är mönstret detsamma i NU-92 och NU-03.

Undervisningsprocessen

Jämförelser mellan klasser med högst betygs-genomsnitt och klasser med lägst betygs-genomsnitt visar att elever i klasser med goda resultat beskriver en hög grad av överensstämmelse mellan det egna undervisningsinnehållet och den nuvarande Kursplan 2000 eller föregående Kursplan 1994 kärninnehåll. Utifrån elevernas angivelser av undervisningsinnehållet förefaller det dock som om ett lokalt utformat kärninnehåll, där kursplanemål som kan ses som ”mindre krävande”, har prioriterats. Höga betygs-genomsnitt kan därför delvis antas ha att göra med att lärarna prioriterat mål som är ”lätta” att uppnå.

Elevernas öppna svar i en enkät visar att musiken i skolan fungerar som ett andningshål ”där kan man slappna av och vara sig själv”. Samtidigt finns en antydning om att ämnet är omodernt och brister i genrebredd, ”den musik jag gillar finns inte med på lektionerna”. Det förefaller finnas en skillnad mellan vissa ungdomskultu-

rets musik och skolans musik. En fjärdedel av eleverna upplever att de skulle kunna visa sig bättre i ämnet om de bara fick chansen.

Undervisningsresultat

I utvärderingen av musikämnet ingick ett kunskapsprov, det s.k. ”Columbusprovet”, som avsåg att mäta kunskaper om musik från olika kulturer och tidsepoker. Provet var identiskt med ett motsvarande prov från 1992, och visar på en försämring i elevernas kunskaper om musik. Detta försämrade resultat kan dock ses som förväntat i enlighet med den ovan beskrivna tyngdpunktsförskjutningen i ämnets kursplan.

Det finns en tydlig samvariation mellan elevers betyg och i vilken utsträckning de musicerar på fritiden samt till föräldrarnas inställning till ämnet och föräldrarnas utbildningsnivå. Ämnets mål och lärarens bedömningar knyter an till sådana kunskaper som eleverna till stor del kan förvärva utanför skolan. Detta gäller dock inte alla tänkbara musikaliska genrer. Bland elever som ej uppnått målen för ämnet finns flera pojkar som önskar mer datoranvändning i musikämnet. Bristande resurser anges som orsak till den låga datoranvändningen. Utvärderingen indikerar ett försteg för de ungdomar som musicerar mycket på fritiden och en fördel för de som kommer från akademiska och kulturintresserade hem.

I det insamlade musikenkätmaterial har flickorna betydligt högre betyg i musik än pojkarna. En anmärkningsvärd detalj i betygsfördelningen är att dubbelt så många flickor som pojkar har det högsta betyget *Mycket väl godkänd*. Hälften av pojkarna (50 %) har betyget *Godkänd*. Nästan lika många flickor (44 %) har betyget *Väl godkänd* som också är det vanligaste betyget för flickorna. Något fler pojkar än flickor når ej upp till betygsmålen.

I elevenkäten fanns en fråga om var eleven tror att den lärt sig det mesta av vad den kan i ämnet. Ämnena musik och idrott och hälsa skiljer sig här markant jämfört med övriga ämnen då strax över 30 procent av eleverna svarar att de lärt sig nästan allt eller det mesta av vad de kan vid sidan av skolarbetet, och ytterligare drygt 30 procent svarar att de lärt sig lika mycket vid sidan av skolan som i skolan. Dessa ämnen kan i stor utsträckning sägas ”lära fiskar simma”, och delar därmed också ut formella meriter (betyg) på barns fritidsintressen.

En övergripande slutsats från utvärderingen är att det finns stora variationer i fråga om vilka kunskaper i musik som utvecklas hos eleverna i olika skolor, klasser och grupper i musikundervisningen i årskurs 9. Likaså finns stora skillnader i musiklärarnas arbetssituation och arbetsvillkor. En annan slutsats är att lärarna i relativt liten utsträckning använder läroplanen, lokala kursplaner och andra måldokument som utgångspunkt för undervisningen i musik. Utvärderingen ger indikationer på att lärarna i stor utsträckning är sin egen läroplan och sitt eget läromedel i musik.

Naturorienterande ämnen

Målen för de naturorienterande ämnena och förändringar i dessa

Enligt Lpo 94 ska skolan ge kunskaper i vidare mening än vad som skrevs fram i tidigare läroplan. Kunskaperna ska fungera i nya sammanhang. Undervisningen ska beröra och utmana eleverna. I de nya kursplanerna för naturorienterande ämnen har kunskapsuppdraget breddats och förtydligats jämfört med Lgr 80. Tre kunskapsaspekter lyfts fram: kunskap om natur och människa, naturvetenskaplig verksamhet samt kunskapens användning. I NU-03 undersöks elevers förståelse av naturvetenskapens begrepp, modeller och teorier dvs. den först nämnda kunskapsaspekten. För var och en av de tre aspekterna finns dels ämnesgemensamma mål, dels ämnesspecifika mål att sträva mot och mål att uppnå. Anvisningar för bedömningens inriktning i naturorienterande ämnen finns i en ämnesgemensam kursplanetext. Det är ett brett spektrum av förmågor och förhållningssätt som ska bedömas och det ingår i det nya läraruppdraget att välja ut stoff, skapa sammanhang och lära ut förhållningssätt som ger eleverna förutsättningar att nå målen. När det gäller elevers begreppsförståelse anges i Lpo 94 som mål att ”varje elev efter genomgången grundskola känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang” inom bl.a. det naturvetenskapliga kunskapsområdet. Vad detta innebär för de naturorienterande ämnena förtydligas i kursplanernas mål att uppnå för betyget godkänd i årskurs 9.

Förutsättningar för undervisningen

Lärarna i no-ämnen i NU-03 har lägre ämneskvalifikation än lärarna i NU-92, mätt i högskolepoäng. Å andra sidan är andelen lärare som har uppgett högskolepoäng i ett visst ämne (no-ämne, teknik eller matematik) större 2003 än 1992. En typisk lärare i NU-03 framstår som en positiv person med gott självförtroende, som känner sig uppskattad av eleverna och som tycker att arbetet är viktigt och stimulerande. Det finns också oros signaler. Lärarna tar i mindre grad avstånd från påståendet att arbetet är stressande 2003 än 1992. De instämmer inte i påståendet att deras arbete erbjuder goda utvecklingsmöjligheter.

Undervisningsprocessen

Eleverna ger en ganska ljus bild av undervisningen i no-ämnen. Stämningen på lektionerna är relativt ofta trevlig och positiv. Stök förekommer mera sällan och då något oftare i fysik och kemi än biologi. Flickor gör en mer negativ bedömning än pojkarna när det gäller lärarens förmåga att engagera och skapa intresse för fysik. En majoritet av eleverna instämmer i att deras synpunkter och förslag tas på allvar av läraren och att läraren tar reda på vad de kan och inte kan när de börjar på något nytt. Däremot håller eleverna inte med om att de kan påverka innehåll och arbets-sätt. Jämfört med lärarna ger eleverna bilden att de arbetar betydligt mindre i grupp och att de mer sällan diskuterar med läraren.

Undervisningsresultat

När det gäller elevernas kunskande om begrepp och modeller är resultatbilden i NU-03, jämfört med mätningarna 1992 och 1995, oförändrad i biologi. I fysik syns en svag nedgång och i kemi konstateras en resultatförsämring på i genomsnitt tio procentenheter. Skillnader i resultat mellan pojkar och flickor har minskat något jämfört med 1992/95. De forskare som genomfört undersökningen har relaterat elevernas svar på kunskapsproven till gällande mål och bedömningskriterier. De drar slutsatsen, utifrån andelen elevsvar som bedömts svara mot betygsnivån Godkänd eller högre, att det ”det naturvetenskapliga undervisningssystemet” ännu inte har lyckats med ambitionen för grundskolan när det gäller elevers begreppsförståelse i no-ämnena.

Eftersom utvärderingen gäller en av tre kunskapsaspekter i de aktuella kursplanerna finns det anledning till en viss försiktighet i tolkningen av resultaten. En mer heltäckande bild av svenska elevers kunskande i naturvetenskap kan erhållas genom en jämförande analys görs mellan NU-03, PISA 2003 och TIMSS 2003. Resultat från de båda senare utvärderingarna publiceras i december 2004.

När det gäller elevers attityder har biologi en positiv särställning jämfört med fysik och kemi, särskilt bland flickorna. Biologiämnet upplevs som viktigare, intressantare och lättare än fysik och kemi. Mer än varannan elev i NU-03 instämmer i t.ex. påståendet ”Jag arbetar med X bara för att klara proven” när det gäller fysik och kemi (fysik och kemi har högst grad av instämmande av de undersökta ämnena).

Samhällsorienterande ämnen

Målen för de samhällsorienterande ämnena och förändringar i dessa

Huvudsyftet med de samhällsorienterande ämnena har varit detsamma genom åren; elevens fördjupade förståelse av tillvaron som led i sin personliga och medborgerliga utveckling. Däremot har varje ny kursplan inneburit förändringar i beskrivningen av mål, innehåll, metod och bedömning. Även synen på sambandet mellan de olika so-ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap har skiftat från kursplan till kursplan.

Kursplanernas förändring från specifikation av innehåll till beskrivning av kunskapskvaliteter har i hög grad påverkat de samhällsorienterande ämnena, med dess stora innehållsliga bredd och ökande stoffmängd. Det har alltmer blivit läraren som ansvar för det innehållsliga urvalet till grund för elevernas utveckling av de i kursplanen beskrivna kunskapskvaliteterna.

Med nya kursplaner för de samhällsorienterande ämnena har även följt nya signaler, inte minst vad gäller de olika so-ämnenas inbördes förhållande. I Lgr 69 och Lgr 80 samlades ämnena, tillsammans med de naturorienterande ämnena, i ett orienteringsämnesblock. Med Lpo 94 följde en kursplan som istället separerade ämnena. Nuvarande kursplan, Kursplan 2000, är något av en kombination. Den innehåller både en övergripande so-kursplan och kursplaner för respektive ämne.

Den nuvarande kursplanen anger sammanlagt 45 mål mot vilka undervisningen i de samhällsorienterande ämnena ska inriktas, samt 31 mål för att de kunskaper varje elev minst ska ha uppnått (mål att uppnå). De samhällsorienterande ämnena omfattar enligt timplanen 885 av grundskolans sammanlagt 6 665 utbildningstimmar. Det har fr.o.m. Lgr 80 funnits möjligheter att sätta ett samlat s.k. blockbetyg i so eller betyg i varje ämne.

Kursplanerna i de samhällsorienterade ämnena är en konkretisering av läroplanen vad gäller att utveckla elevernas demokratiska förståelse och handlingsberedskap, samt att utveckla det historiska, internationella, etiska och miljöinriktade perspektivet. På så sätt har so-ämnena ett särskilt ansvar för att utveckla elevernas medborgerliga förmågor.

Förutsättningar för undervisningen

Eleverna har en mer positiv bild

Eleverna 2003 är som helhet något mer positiva till so-ämnena än vad eleverna 1992 var. Deras bild av undervisningen visar att so-ämnena ligger i framkant när det gäller elevinflytande över innehåll och arbetsformer.

Omkring 75 procent av eleverna anger att so-ämnena är intressanta, vilket relativt andra ämnen är ett högt värde. Eleverna uppfattar samhällskunskapsämnet som nyttigast för det framtida arbetslivet, medan historieämnet uppfattas som mest intressant. Geografiämnet är det ämne som eleverna bedömer vara lättast. Religionskunskap bedöms som klart minst intressant av de fyra so-ämnena. Samtidigt är det ett ämne där elevernas önskemål om hur det bör vara ligger närmare kursplanens beskrivning än den undervisning eleverna beskriver de är med om.

Elevernas föräldrar har en hög uppfattning om värdet av kunskaper framförallt i samhällskunskap och historia. En majoritet av föräldrarna anser att samhällskunskap är ett av de viktigaste ämnena i skolan.

So-lärarna trivs

Liksom 1992 är lärarna i so-ämnena 2003 positiva och nöjda. De trivs med arbetet som lärare och med eleverna (96 % anger att de trivs bra eller mycket bra). Nästan samtliga lärare har lärarutbildning och tre av fyra har minst fem års yrkeserfarenhet. Lärare under trettio år är sällsynta (6 %). Hälften av lärarna är kvinnor. Lärarna har ofta varit länge på samma skola (41 % mer än tio år på samma skola). Likheten är påtaglig med situationen 1992. So-läraren är fortfarande ofta medelålders med lång yrkeserfarenhet. Skillnaden är att 1992 var läraren oftast en man medan so-läraren 2003 lika ofta är en kvinna.

So-ämnena upplevs olika. Lärarna ger en bild av att det roligaste so-ämnet att undervisa i är historia, medan motsatsen gäller geografiämnet. Samtidigt bedömer lärarna att samhällskunskap och religionskunskap är mest krävande att undervisa i.

I stort sett alla lärare är nöjda med den egna kompetensen avseende ämneskunskaper och metodikkunskaper. En tredjedel av lärarna är inte nöjda med den egna

kompetensen när det gäller undervisning av elever med olika social eller kulturell bakgrund och elever i behov av särskilt stöd.

Undervisningsprocessen

En något mer positiv bild av arbetssätt och elevinflytande

Jämfört med 1992 upplever eleverna arbetssätten som mer varierande. Visserligen är det fortfarande vanligast att läraren leder klassundervisning, men inslagen av diskussioner och enskilda arbeten är större 2003 än 1992. Elevernas inflytande har ökat något sedan 1992 enligt såväl lärare och elever. Bedömningen av elevernas kunskaper sker liksom 1992 i huvudsak med skriftliga prov eller läxförhör.

Ungefär en tredjedel av eleverna uttrycker att de har relativt många tillfällen att träna sin förmåga att argumentera, att lyssna till andra och att sätta sig in i andras åsikter. Majoriteten av elevgruppen anger att det sällan sker. Detta ger en bild av två riktningar inom so-ämnesundervisningen. En där eleverna har stora möjligheter att utveckla sina demokratiska förmågor och tillsammans reflektera över det de lärt sig. En annan, i majoritet, som är mer styrd och individuellt inriktad.

Lärarna anger att det mest är de egna idéerna och det egna intresset som styr undervisningen. Läroboken, som angavs som den styrande faktorn i NU-92 och UG-95, får i denna utvärdering mindre betydelse för undervisningen. Läroboken uppfattas som mycket eller ganska mycket styrande av endast 36 procent av lärarna. Jämfört med den nationella utvärderingen 1995 betonar lärarna 2003 mer vikten att undervisningen ger eleverna livskunskap, dvs. självförtroende, inlevelse och handlingskompetens, och mindre undervisningens allmänbildande funktion.

Ämnesuppdelad och ämnesövergripande undervisning

Undervisningen i de samhällsorienterande ämnena organiseras på olika sätt i skolorna. Den kan beskrivas som en skala där det i ena änden finns en helt ämnesuppdelad undervisning (28 %) och i den andra en undervisning där samtliga ämnen har samlats i ett gemensamt ”so-ämne” (36 %). Däremellan finns cirka hälften av lärarna som bedriver en undervisning som är en blandning av dessa två. Den ämnesövergripande undervisningens tillväxt indikeras även av betygsstatistiken. År 1992 fick tolv procent av eleverna ett samlat so-betyg, 2003 är andelen 32 procent.

Några genomgripande förändringar beroende av sättet att organisera syns inte i bilden. Dock visar resultaten från den ämnesövergripande so-undervisningen att här arbetar eleverna i längre arbetspass, har större variation i arbetssätt och mer elevinflytande. En större andel elever i ämnesövergripande undervisning än i ämnesuppdelad anger att de får möjligheter att själva välja innehåll, arbeta i grupp och diskutera. Den ämnesövergripande so-undervisningen upplevs som något svårare, samtidigt som eleverna anger att de här lär mer av intresse, ej bara för proven. Det är vanligare att lärarna i ämnesövergripande so-undervisning uttrycker att de har en högre arbetsbörda, främst i sitt sociala ansvar. Det finns inga signifikanta skillnader mellan elevers kunskaper beroende på hur so-undervisningen organiseras.

Undervisningsresultat

Värdegrunden

Eleverna har god kunskap om den demokratiska värdegrunden och kan använda den som referensram i sina ställningstaganden. Dock visar deras ställningstaganden nu, liksom 1992, ofta på en oförmåga att argumentera för och klargöra motiven för sitt ställningstagande. I förhållande till 1992 finns tecken på att agerandet för egen vinning, framför solidaritet med andra, vinner framsteg hos fler elever.

Flickor uttrycker i sina svar en samklang med värdegrunden i betydligt större utsträckning än pojkar. Visserligen har en del av skillnaderna mellan pojkars och flickors svar utjämnats mellan 1992 och 2003 då flickornas svar närmat sig pojkarnas och vice versa, men fortfarande uttrycker flickorna större tolerans och empati än pojkarna. Eleverna ställer till stor del upp på jämställdhetsmålen. I förhållande till synen på jämställdhet är toleransen mot utsatta grupper betydligt lägre.

Utvärderingen visar ett behov att ytterligare uppmärksamma skolans hantering av läroplanens riktlinje att "... utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen, ...". Särskilt gäller detta pojkarna.

Kunskaperna

Utvärderingen visar en stor kunskapsspridning mellan eleverna alltifrån elever som visar goda kunskapskvaliteter till elever som inte svarar eller som avger svar som visar på okunskap. Den största gruppen är mellangruppen, vars svar indikerar en mer eller mindre fragmentarisk kunskapsbild. Den visar sig i sporadiska och grunda faktakunskaper, samt att eleverna har svårt att visa på orsaker och samband inom området. Särskilt gäller det "skolnära" kunskaper, dvs. kunskaper som av tradition inhämtas genom skolundervisning. Nedan följer en sammanfattning av mål och resultat i respektive so-ämne.

Geografi

Kursplanen i geografi framhåller tydligare än tidigare elevernas handlingsberedskap i frågor som rör hållbar utveckling och fokuserar därvid miljöperspektivet och internationalisering. Dessa områden har varit i fokus för utvärderingen, men även andra mål, t ex kunskaper om världskartan, har mätts.

Sammanfattningsvis visar utvärderingen att de flesta eleverna (cirka 85 %) når kursplanens mål att uppnå beträffande elementära baskunskaper som namngeografi och i lägre grad även tabell- och diagramtolkning. En stor majoritet av eleverna motsvarar läroplanens och kursplanens mål att utifrån ett demokratiskt perspektiv och miljötanande se och hävda olika handlingsalternativ för en hållbar utveckling. Bristen är att många av dessa elever tar ställning och visar kunskaper utan att i sina svar närmare kunna beskriva samband eller förklara orsaker till det som de tar ställning till. Därför bedöms en majoritet av eleverna visa en alltför grund kunskapsnivå

i geografi i förhållande till de krav som ställs i kursplanens mål att uppnå på förståelse och insikt om samband mellan naturresurser och människans verksamhet.

Historia

Kursplan 2000 påtalar historieämnets ansvar för att skapa förståelse av nutiden och ge perspektiv på framtiden. Fokus ligger på att eleverna kan se sig själva och företeelser i nutiden som led i ett historiskt skeende. Resultaten indikerar att en stor grupp elever (25-75 % beroende på fråga) har svårigheter att nå kursplanens mål vad gäller att tidsmässigt identifiera historiska händelser med betydelse för vår egen tid. Det gäller även när frågorna rör mycket elementära och centrala företeelser. Än färre elever bedöms nå kursplanens uppnåendemål vad gäller att eleven "har insikt i hur stora samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor" när den konkretiseras till att beskriva hur den svenska välfärden uppkom. I elevernas svar finns en spännvidd som sträcker sig från en god och utvecklad historiemedvetenhet hos en mindre grupp elever till olika slag av fragmentariska bilder hos majoriteten av eleverna.

Religionskunskap

Kursplanen har tre perspektiv; tro och tradition, etik samt livsfrågor och livstolkning. I ljuset av det mångkulturella samhället framhävs vikten av att även betona likheterna mellan olika kulturella och religiösa traditioner.

När det gäller kunskaper om religioner och livsåskådningar kan brister ses i kunskaper utanför den egna erfarenhetsvärlden. Det är anmärkningsvärt att endast 65 procent vet att ramadan hör hemma i islam, med tanke på att ingen undervisning om islam lär utelämna ramadans betydelse.

Elevernas svar visar att den etiska medvetenheten fortfarande är stark. I jämförelse med elevernas svar på samma uppgifter 1992 kan dock skönjas en förskjutning mot ett ökat antal ställningstaganden till förmån för egen vinning. I bedömningen av måluppfyllelsen av läroplanens och kursplanens mål finns brister framför allt i elevernas förhållningssätt gentemot av dem mer okända kulturyttringar och livsstilar.

Mer än hälften av eleverna anser att de i skolan inte sysslat nämnvärt med de livsfrågor som de tycker är viktiga och som betonas i kursplanen. Genom sina svar visar en stor majoritet av eleverna, trots detta, att de uppfyller kursplanens grundläggande mål att uppnå när det gäller att "kunna reflektera över och formulera sig i för henne eller honom viktiga livsfrågor".

Samhällskunskap

I Kursplan 2000 har två perspektiv renodlats; demokrati som förhållningssätt och praktik samt förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor som en grund för att kunna respektera och främja människors lika värde. Ett av de centrala begreppen i den reviderade texten är "kulturell mångfald" liksom de uttryck som rör förmågan att ta ställning till olika former av förtryck och rasism.

Eleverna i NU-03 är något mer politiskt intresserade och något mer aktiva vad gäller att vilja påverka samhällsförhållanden än vad tidigare utvärderingar visat. De visar i sina svar ett starkare samhällsengagemang än de elever som deltog i nationella utvärderingen 1992.

Även om attityderna till demokrati är goda och eleverna har en god förmåga till analys och kritiskt tänkande kring demokratiska situationer, är det viktigt att uppmärksamma att kunskaperna om demokrati inte är tillfredsställande. Elevernas kunskaper om grundläggande förhållanden i det svenska politiska systemet är lika låga som 1992. Eleverna tycks därmed ha ungefär samma kunskaper på området som den genomsnittliga vuxna svenska befolkningen. Eleverna kan dock förväntas ha bättre kunskaper med tanke på den omfattande undervisningstid som lärarna uppger ägnas åt dessa frågor.

Vad gäller ekonomiska kunskaper visar resultaten att eleverna har goda kunskaper om vissa av ekonomins funktioner, medan en tredjedel sviktar vad gäller kunskapen om vardagsnära ekonomitermer som ränta, inflation och skatt.

Det globala perspektivet är bland de absolut främsta inom so-området när det gäller elevintresse. Eleverna vill ha mer undervisning om detta än vad de får. Eleverna visar också goda kunskaper inom området. Sammantaget visar resultaten att måluppfyllelsen inom detta område, relaterad till mål att uppnå och till det internationella perspektivet i Lpo 94, är tillfredsställande.

Slöjd

Målen för ämnet slöjd och förändringar i dessa

I jämförelse med tidigare läroplaner har slöjdprocessen – elevens arbete från en idé via planering och genomförande till avslutande värdering – fått en starkare ställning i kursplanen för slöjd 2000 och Lpo 94. Slöjdprocessen utgör ämnets ”medel” att uppnå målen. Kopplingen mellan manuellt och intellektuellt arbete, t.ex. att reflektera över och bedöma arbetsprocesser och produkter, har lyfts fram. I kursplanen betonas också elevernas utveckling av egenskaper som inte är lika specifikt knutna till slöjdamnet, som t.ex. att bygga upp självkänsla och att ta eget ansvar för sitt lärande.

Förutsättningar för undervisningen

I slöjdamnet är traditionens makt stor. Direktiv från tidigare styrdokument dröjer sig kvar och tillåts styra eller påverka slöjdamnets organisation. Ämnet är i stor utsträckning fortfarande organisatoriskt uppdelat i de två tidigare slöjdarterna trä- och metallslöjd samt textilslöjd och eleverna möter oftast slöjdamnet för första gången i årskurs 3. I de fall eleverna har möjlighet till egna val väljer de i stor utsträckning efter det traditionella könsrollsmönstret. Då även lärarna följer könsrollsmönstret, innebär det att manliga slöjdlärare i stor utsträckning undervisar pojkar i trä- och metallslöjd, och att kvinnliga slöjdlärare i stor utsträckning undervisar flickor i textilslöjd. Betyget sätts oftast av bara den ena av elevens slöjdlärare. Detta trots att

betygssättningen i slöjdamnet sedan Lgr 80 ska ske genom ett sammanhållet betyg för hela ämnet.

Det pågår en generationsväxling i slöjdlärarkåren från ettämnslärare i den ena av slöjdarterna mot grundskollärare med antingen den ena av slöjdarterna eller båda i kombination med ytterligare ett ämne. De flesta lärarna i utvärderingen är ettämnslärare. En tredjedel av de utbildade lärarna har mer än 30 år i yrket.

Elevernas positiva inställning till ämnet är till hjälp för att nå målen. I NU-92 angav lärarna att brist på tid var en begränsande faktor för att nå läroplanens mål, något som en stor andel av lärarna fortfarande upplever. Majoriteten av lärarna ger uttryck för att trivseln är stor. De upplever sin lärarroll som rolig, utvecklande och engagerande. Det negativa är upplevelsen av stress, att behöva försvara slöjdamnet gentemot andra ämnen och att slöjdlärarna uppfattar att slöjd ses som ett mindre viktigt ämne av kollegor i andra ämnen. Merparten av slöjdlärarna planerar sin slöjdundervisning själva istället för tillsammans med kollegor. De uttrycker en vilja att arbeta ämnesövergripande, men lyckas sämre med detta idag än vad slöjdlärarna i 1992 års utvärdering ansåg.

Undervisningsprocessen

En sammanfattande bild är att eleverna år 2003 liksom 1992 är positiva till slöjden. Ämnet intresserar dem och ligger i topp när det gäller inflytande. Stora andelar elever upplever att de får ta ansvar och egna initiativ. Utvärderingen visar också att eleverna känner arbetsglädje, att de får arbeta i sin egen takt och inte upplever stress. Slöjd beskrivs av eleverna som ett av skolans roligaste ämnen. Dock framstår medvetenheten hos eleverna om slöjdamnets kunskapskvaliteter vara begränsad till slöjdsalen. Tre av fyra elever uppfattar inte att de har nytta av kunskaperna från slöjden inför fortsatta studier eller kommande yrkesliv.

Det dominerande arbetssättet i slöjden är att eleverna arbetar med egna slöjdprodukter, var och en för sig. Samarbete och hjälp i arbetet elever emellan är vanligt, liksom att eleverna diskuterar sina pågående slöjdarbeten med varandra. En stor andel av eleverna upplever att deras erfarenheter och synpunkter tas tillvara, men känner sig dock inte så delaktiga i planeringen som lärarna anger. I utvärderingen 2003 visar elevsvaren en förskjutning från lärardominans till ett större elevinflytande över såväl idé till slöjdarbete som hur det ska göras.

Undervisningens resultat

Utvärderingen av slöjdamnet tar utgångspunkt i kursplanens strävansmål för ämnet. Resultaten för slöjdamnet har stor samstämmighet med läroplanens övergripande mål. Arbetet enligt slöjdprocessen, från idé till värdering, har en tydlig koppling till flera av de kunskapskvaliteter och det elevinflytande som beskrivs i Lpo 94:s mål att sträva mot. Elevers och lärares beskrivning av verksamheten visar att elevinflytande och eget ansvar är områden som har hög måluppfyllelse i ämnet. Slöjdamnet intar en särställning bland skolämnen när det gäller elevernas möjlighet att påverka innehållet i ämnet. I NU-03 kan konstateras att elevernas förmåga att ta initiativ och eget ansvar är större än 1992, även då var dessa resultat framträdande. Även de

mål som kan relateras till slöjdkunskaper uppfylls i stor utsträckning. Måluppfyllelsen är lägre vad gäller elevernas förmåga att anlägga olika perspektiv på verksamheten. När det gäller att utveckla personliga kvaliteter och egenskaper, handlingsberedskap och arbetssätt har eleverna inte en samstämmig bild av måluppfyllelsen.

Enligt utvärderingen är samtalen kring vad som lärs i slöjden begränsade. Fyra av tio elever menar att det de lärt sig i slöjden inte redovisas och utvärderas. Eleverna har i viss mån en annan bild av ämnet än lärarna och tycks inte helt medvetna om de kunskaper ämnet syftar till att ge. Det tycks som om det aktiva görandet fokuseras och inte lärandet.

Svenska och svenska som andraspråk

Målen för ämnena svenska och svenska som andraspråk och förändringar i dessa

Lpo 94 förespråkar ett vidgat språkbegrepp i förhållande till den tidigare läroplanen. Att kunna använda språket i tal och skrift ses som en förutsättning för ett aktivt deltagande i samhällslivet och för kunskapsutvecklingen inom skolans alla ämnen. Kunskaper i svenska anses också ha stor betydelse för den personliga identiteten, för förståelse mellan människor, för tänkande och lärande samt för delaktighet i vårt kulturarv. I de reviderade kursplanerna betonas elevernas ansvar för det egna lärandet och vikten av aktivt kunskapsökande. Reflektion, fantasi och interaktion har blivit centrala begrepp. En rad relativt detaljerade anvisningar som fanns i 1980 års läroplan har rensats bort. Det finns inte längre förklarat vad som åsyftas med t.ex. skriftspråkets normer. Kursplanen i svenska som andraspråk följer samma mönster som kursplanen i svenska. I svenska som andraspråk läggs emellertid en starkare tonvikt vid den funktionella behärsningen av språket.

Svenska, årskurs 5

Förutsättningar

94 procent av lärarna har fullgjort lärarutbildning och i genomsnitt har de arbetat 16 år som lärare, varav cirka 10 år på den skola där de nu verkar. En större andel elever 2003 jämfört med 1992 uppger att föräldrarna nästan alltid kommer till skolan för utvecklingssamtalen (1992 hette det ”kvartssamtal”). Den tid eleverna i årskurs 5 ägnar åt läsning och TV-tittande på sin fritid har inte förändrats i någon större omfattning under den senaste tioårsperioden. I NU-03 ställdes några frågor för att fånga upp elevernas datorvanor. Det visade sig att en tredjedel av eleverna varken surfade eller chattade efter skolan. En lika stor andel uppgav att de använde mindre än en timme om dagen för sådana aktiviteter.

Undervisningsprocessen

Studien visar att eleverna i årskurs 5 år 2003 har större tillit till de egna kunskaperna och anser att ämnena är viktigare än årskurs 5-eleverna 1992. En stor grupp elever anser att de kan göra sin stämma hörd i klassrummet. Grupparbete är inte så van-

ligt 2003 som för tio år sedan, oavsett om grupperna arbetar med samma eller olika saker.

Undervisningsresultat

Vid utvärderingen 1995 var sex procent av eleverna lässvaga.¹⁵ Motsvarande andel vid utvärderingen 2003 är åtta procent. Utvärderingen 2003 visar vidare att de svagaste fem procenten av eleverna har lägre poängsumma på samtliga läsprov jämfört med utvärderingen 1995. Skillnaden mellan elevgrupperna, elever med svenska respektive annat språk som modersmål är liten. Elever med annat modersmål än svenska uppnår i nästan lika hög grad målen i ämnet svenska i årskurs 5 som elever som har svenska som modersmål. Medelvärden och standardavvikelser för de elever som enligt resultat på prov inte nått målet som är relaterat till läsning och för övriga elever har jämförts. I gruppen lässvaga elever är 64 procent pojkar jämfört med 52 procent i övriga gruppen. Eleverna i den lässvaga gruppen har bött kortare tid i Sverige än övriga elever.

Enligt lärarnas bedömning har 90 procent av eleverna under sitt femte skolår nått de mål som ställts upp för läsning. Resultaten på läsproven (NU-proven) skiljer sig inte nämnvärt mellan de tio procent som enligt lärarnas bedömning ej uppnått målen för läsning och övriga elever.

Svenska, årskurs 9

Utvärderingen av ämnena svenska och svenska som andraspråk i årskurs 9 belyser lärmiljö, ämnesinnehåll, måluppfyllelse, elevernas påverkan och inflytande på undervisningen samt syn på prestationer med utgångspunkt i svar från elev- och lärarenkäter. Elevernas kunskaper har bedömts med hjälp av de nationella ämnesproven samt med två läsprov från tidigare utvärderingar.

Förutsättningar

Av enkätsvaren framgår att svensktimmarna präglas av en visserligen litet stökig samvaro, men att eleverna tycker ämnet är roligt, trivs och uppskattar läraren. Fler-talet elever upplever klassrumsklimatet som tryggt och att man får uppmuntran och stöd av läraren. Kamraterna uppfattas emellertid inte som lika hjälpsamma, drygt 30 procent av eleverna anser att det stämmer dåligt att eleverna hjälper varandra. Betydelsen av att samtala i gruppen för att planera arbetet har enligt eleverna minskat över tid. Cirka 30 procent av lärarna uppger också att eleverna sällan eller aldrig samtalar med varandra för att planera arbetet eller ger synpunkter på varandras arbete.

Eleverna tränar ofta på att framföra sin åsikt muntligt. Enligt nästan 30 procent av lärarna läser eleverna skönlitteratur de flesta eller alla lektioner. Läsning av dagstidningar förekommer sällan i undervisningen i svenska. Omfattningen av svensklärarnas utbildning har enligt NU:s datamaterial minskat över tid. 1992 saknade en procent av lärarna lärarutbildning, 2003 hade denna andel ökat till 14 procent. An-

¹⁵ Skolverket (1995).

delen lärare med kort erfarenhet av yrket (mindre än fem år) har fördubblats sedan 1992. Gruppen som har lärarutbildning och utbildning i ämnet uppgår till cirka 60 procent av de lärare i urvalet som undervisar i ämnet.

Undervisningsprocessen

På frågor om de formella aspekterna i svenskan, som vikten av att arbeta med rättstavning, grammatik och ordkunskap, svarar lärarna 2003 genomgående att dessa har en lägre vikt jämfört med lärarna 1992. På frågan om hur viktigt det är att träna sig att skriva tydligt för hand var det cirka fem procent av lärarna som angav detta som ”inte alls viktigt” eller ”inte särskilt viktigt” 1992 medan 35 procent gör denna bedömning 2003. Då lärarna får bedöma vilka moment från kursplanens mål som eleverna måste klara för att få betyget godkänd, menar näst intill samtliga att det för läsningens del är nödvändigt att kunna läsa en skönlitterär bok. Att kunna framföra sin åsikt muntligt, kunna redovisa muntligt och skriva egna berättelser anses också nödvändigt av nästan samtliga lärare. De formella kraven på skrivande för godkänt betyg är emellertid lågt ställda. Mindre än 15 procent av lärarna i svenska anser att eleverna måste kunna skriva utan grammatiska fel respektive i stort sett utan stavfel.

Lärare och elever är relativt överens om att läraren tar reda på elevernas förkunskaper, att planeringen sker i samarbete mellan lärare och elever samt att läraren knyter undervisningen till samhället.

Undervisningsresultat

Resultaten på läsproven visar en minskande läsförmåga i förhållande till de tidigare utvärderingarna 1992 och 1995. Även spridningen är större vilket innebär att ett större antal elever än vid förra utvärderingen har svaga resultat. Jämförelser där eleverna grupperats efter kön visar att spridningen i provresultat mellan pojkar har ökat mest över tiden. Av den tiondel elever som hade det lägsta antalet poäng på proven utgörs majoriteten, 75 procent, av pojkar. Även elever som har invandrat och elever med annat modersmål än svenska är överrepresenterade i gruppen.

Ett litet urval uppsatser från de båda åren 1992 och 2003 har jämförts utifrån de bedömningskriterier som gäller för de nationella ämnesproven. Jämförelsen visar inga skillnader i resultat mellan de olika åren. De som ansvarar för ämnesproven menar emellertid att eleverna skriver allt längre uppsatser. Resultaten visar vidare på en bristande samstämmighet mellan externa bedömare av elevernas uppsatser och lärarnas bedömningar i riktning mot att lärarna ger uppsatserna högre betyg.

Förmågan att framföra sin åsikt muntligt skattas högre av elever och lärare 2003 än 1992. Det är inte möjligt att göra jämförelser bakåt i tiden med avseende på den muntliga förmågan, men såväl elevernas som lärarnas bedömningar tyder på att det kan ha skett en förbättring.

Eleverna anser att de klarar läsning av olika slag bra. Det går sämre med formell skrivning, och cirka 20 procent av eleverna i svenska menar att de dåligt klarar att

skriva tydligt för hand respektive att skriva i stort sett utan stavfel eller grammatiska fel.

Då elevers bedömningar av hur de klarar de olika målen i svenska sammanförs till en variabel, ”självskattad förmåga”, visar korrelationsberäkningar mellan denna och olika bakgrundsvariabler att det är pojkar och elever med litet kulturellt kapital som skattar den egna förmågan lägst. En större andel pojkar än flickor upplever sig få litet stöd hemifrån och från läraren. Pojkarna har också i högre utsträckning en flickorna lägre förväntan på bra betyg i svenska, tycker i högre grad att det är för mycket tid i svenska och är oftare borta från lektionerna. Av de cirka 28 procent bland eleverna som ofta oroar sig för att inte förstå det som tas upp i undervisningen är en majoritet pojkar.

Antalet textgenrer som eleverna blir bekanta med i grundskolans svenskundervisning minskar. Det finns skäl att anta att nedgången är relaterad till ökningen av läsning på datorskärm. Texter och information som möter eleven via datorn inbjuder till en annan lässtrategi än böcker och tidningar och skulle kunna utgöra en förklaring till förändringar i resultaten av de skönlitterära texter eleven möter i skolan. Då det framför allt är pojkarna som ägnar mycket tid med datorn och där möter fragmentariska textbitar eller spelar spel, är det inte särskilt förvånande med pojkarnas ”tapp” i förhållande till flickorna i läsförmåga.

Ett annat resultat är den allt mer accentuerade individcentreringen i klassrummet och den samtidiga minskningen av gemensamma lärprocesser och gruppbaseade läraktiviteter. Flera av kursplanemålen i svenska som t.ex. ”konstruktiv kritik på kamraters arbete” går knappast att uppnå som en helt individuell affär mellan läraren och den enskilde eleven.

Svenska som andraspråk

Elever med modersmålssvenska och svenska som andraspråk har genomfört samma prov (nationella ämnesprov och NU-prov). År 1992 ingick emellertid inte svenska som andraspråk, vilket innebär att jämförelser mellan åren inte har varit möjlig att göra för svenska som andraspråk. I gruppen elever med svenska som andraspråk deltog 144 elever och bortfallet var 25,7 procent. 31 lärare som undervisar elever i svenska som andraspråk svarade på lärarenkäten

En jämförelse mellan svenska och svenska som andraspråk visar följande:¹⁶ Både lärare och elever i svenska som andraspråk upplever en mer positiv klassrumsmiljö. I andraspråksundervisningen är läsrepertoaren vidare, såväl dagstidningar som faktaböcker och veckotidningar används oftare enligt lärarna. Eleverna med svenska som andraspråk upplever sig ha större inflytande i frågor som rör ämnet än eleverna som följer undervisningen i svenska. Lärarna i svenska som andraspråk anser att kursplanernas mål att sträva mot styr näst mest efter läroplanen. I svenska anser lärarna att uppnåendemålen styr mest. Rektor avsätter extra resurser för att alla elever ska få godkänt i svenska, dock mer sällan till elever i svenska som andra-

¹⁶ Då gruppen elever och lärare i svenska som andra språk är liten och det finns osäkerhet kring representativitet bör alla jämförelser mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk tolkas med stor försiktighet.

språk. Elever med svenska som andraspråk har på samtliga prov något lägre resultat än elever med svenska som förstaspråk. Mindre än 15 procent av lärarna i svenska och sex procent av lärarna i svenska som andraspråk anser att eleverna måste kunna skriva utan grammatiska fel respektive i stort sett utan stavfel. Cirka 20 procent av eleverna i svenska menar att de dåligt klarar att skriva tydligt för hand respektive att skriva i stort sett utan stavfel eller grammatiska fel. Andelen elever med samma uppfattning i svenska som andraspråk är något större. Om gränsen för lägsta utbildningsnivå i svenska som andraspråk sätts vid 20 poäng innebär det att 35 procent av lärarna i svenska som andraspråk (31 lärare) har lärarkompetens i ämnet. Nära hälften av de skolor som har många (mer än 50 procent) flerspråkiga elever använder i större eller mindre utsträckning lärare som saknar formell andraspråkskompetens

Utvärderingen visar på stora brister i organisationen av svenska som andraspråk. Sammantaget ges ett intryck av att ämnet är ett lågstatusämne som kan användas för att fylla ut lärares tjänstgöring och organiseras efter andra behov än elevens.

Uppfattningar om grundskolan

I detta avsnitt presenteras uppfattningar om grundskolan under rubrikerna *Attityder till ämnena, Arbetsätt, kommunikation och undervisning, Samverkan mellan ämnen, Inflytande och hjälp* samt *Mål, betyg och bedömning*.

Huvuddelen av texten består av jämförande analyser mellan ämnen utifrån ett urval frågor i elevernas ämnesenkäter. Frågorna är ställda med samma formuleringar och svarsalternativ i alla ämnen vilket ger ett unikt underlag för jämförelser mellan ämnen.

Resultaten gäller enbart årskurs 9, och då framför allt uppfattningar hos elever samt, i mindre utsträckning, deras lärare, rektorer och föräldrar. Där motsvarande data från tidigare mätningar (Nationella utvärderingen 1992 och Utvärdering av grundskolan 1995) finns tillgängliga beskrivs förändringar över tid.

Begreppen teoretiskt och praktiskt-estetiskt inriktade ämnen används. Med teoretiskt inriktade ämnen avses svenska, engelska, matematik, biologi, fysik, kemi, samhällskunskap, geografi, historia, religionskunskap samt ämnesövergripande so-undervisning. De praktiskt-estetiskt inriktade ämnena omfattar bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd. I de diagram som presenteras avser ”so” ämnesövergripande so-undervisning.

Attityder till ämnena

De statliga styrdokumenterna ger ingen grund för att hävda att vissa av grundskolans ämnen är viktigare eller mer betydelsefulla än andra. Av inledningen till nu gällande kursplaner framgår att ”uppdelningen i ämnen är ett sätt att organisera utbildningens innehåll, men avsikten är inte att skapa gränser mellan dem”.¹⁷ Det anges vidare att syftet med respektive ämnes kursplan är att tydliggöra ”hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur ämnet motiveras utifrån olika samhälls- och medborgarbehov”. Samtidigt framgår att varje ämne har ”specifika egenskaper” och ”olika karaktär”.

Ändå har tre av grundskolans ämnen kommit särskilt i fokus, de s.k. behörighetsgivande ämnena svenska, engelska och matematik¹⁸. Betydande resurser har lagts ner för att framställa och tillhandahålla obligatoriska nationella prov i dessa ämnen. Att svenska elevers prestationer i dessa tre ämnen får större uppmärksamhet i den offentliga debatten jämfört med samma elevers prestationer i t.ex. slöjd, bild och religionskunskap kan knappast ha undgått någon som intresserar sig för skol- och undervisningsfrågor. Det torde inte vara någon djärv tanke att detta i viss mån påver-

¹⁷ Skolverket (2000a).

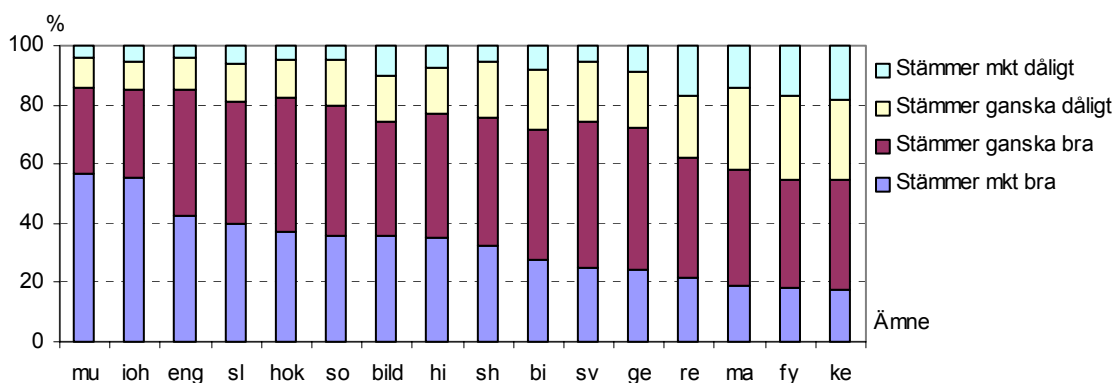
¹⁸ Riksdagen beslutade år 1993 att från och med intagningen till läsåret 1998/99 skall elever ha godkänt betyg i svenska, engelska och matematik för att få tas in på ett nationellt program. Härigenom förtydligas grundskolans ansvar för att alla elever når upp till godkändnivån dessa tre ämnen.

kar elevernas - och andras - syn på de olika skolämnenas status, betydelse och nytta¹⁹.

Intresset för ämnena

Generellt anger eleverna ett större intresse för de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena än för de teoretiskt inriktade. Undantagen är bild som hamnar i mitten och engelska som beskrivs som ett av de mest intressanta ämnena, se diagram 2.1. De ämnen eleverna uttrycker störst intresse för är musik, idrott och hälsa samt engelska. I dessa ämnen anger runt 85 procent att ämnet intresserar dem och 43-57 procent anger att påståendet stämmer mycket bra. Kemi, fysik och matematik utgör den andra motpolen. Runt 55 procent upplever dessa ämnen som intressanta.

Diagram 2.1 Andelen elever som uppger att respektive ämne intresserar dem.



Denna bild bekräftas delvis av lärarna.²⁰ Lärarna i matematik, fysik och kemi anger störst andel omotiverade elever. Lärarna i engelska, idrott och hälsa, slöjd, hem- och konsumentkunskap och musik anger störst andel motiverade elever.

I vissa ämnen framträder mycket stora könsskillnader i elevernas intresse. Betydligt större andelar flickor än pojkar är intresserade av bild, biologi, hem- och konsumentkunskap, religionskunskap och svenska. Omvänt är det större andelar pojkar som anger intresse för fysik och kemi. Dessa skillnader i intresse, som alla är runt 20 procentenheter är bland de största könsskillnader som finns i datamaterialet. Exempelvis anger 83 procent av flickorna mot 66 procent av pojkarna att ämnet svenska intresserar dem. När det gäller fysik uppger 67 procent av pojkarna mot 42 procent av flickorna att ämnet är intressant. Ämnen med mindre, men fortfarande tydliga, könsskillnader (runt 10 procentenheter) är musik som intresserar en större

¹⁹ Exempelvis anger, i Skolverkets senast redovisade nationella attitydundersökning, sammantaget drygt fyra av tio av allmänheten och skolbarnsföräldrar (45 respektive 39 %), att media och offentlig debatt har mycket eller ganska stor betydelse för den egna uppfattningen om den svenska skolan. Se vidare Skolverket (2004a).

²⁰ Lärarnas utsagor bygger i vissa ämnen på ett relativt litet antal lärare. I vart och ett av ämnena svenska, engelska och matematik har cirka 300 lärare besvarat frågorna, cirka 150 lärare per so-ämne, cirka 80 lärare per no-ämne och slöjd, cirka 60 lärare i hem- och konsumentkunskap och idrott och hälsa och 30 lärare i bild och musik.

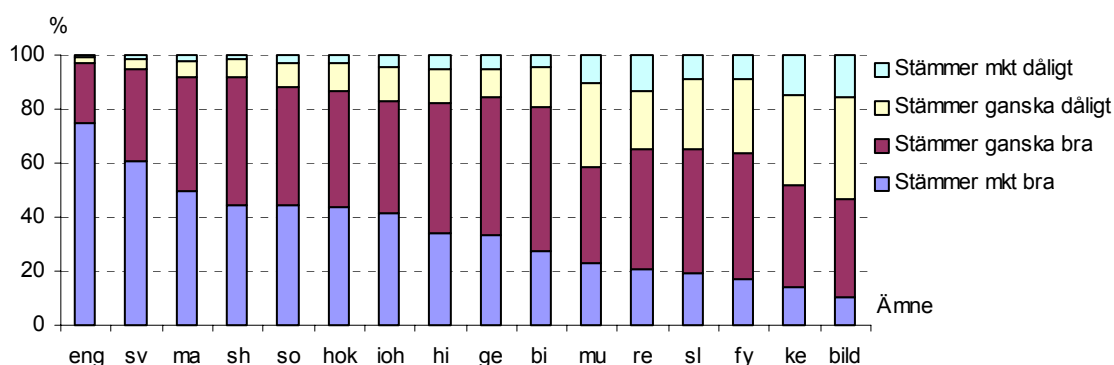
andel flickor samt historia, matematik och idrott och hälsa, som i större utsträckning intresserar pojkar. I engelska, slöjd, geografi, samhällskunskap och ämnesövergripande so-undervisning är könsskillnaderna i intresse mycket små.

Ämneskunskapernas vikt, värde och nytta

De frågor kring ämnenas betydelse och nytta som har ställts till elever och föräldrar i denna och andra utvärderingar, visar stor stabilitet över tid. Förändringar i synen på grundskolans ämnen som kan iakttas, är mycket måttliga²¹. Detta är knappast ägnat att förvåna. Ett skolämne har genom tradition och förankring i det omgivande samhällets strukturer, en given plats i värdehierarkier och placeringen tycks - av Skolverkets empiri att döma - vara relativt stabil över tid. Den största förändringen i föräldragruppen är en allt mer positiv inställning till idrott och hälsa sedan 1997.

När eleverna själva ska ange hur viktigt de tycker det är med kunskaper i olika ämnen hamnar svenska, engelska och matematik främst, se diagram 2.2.

Diagram 2.2 Andelen elever som anser att det är viktigt att ha bra kunskaper i respektive ämne.



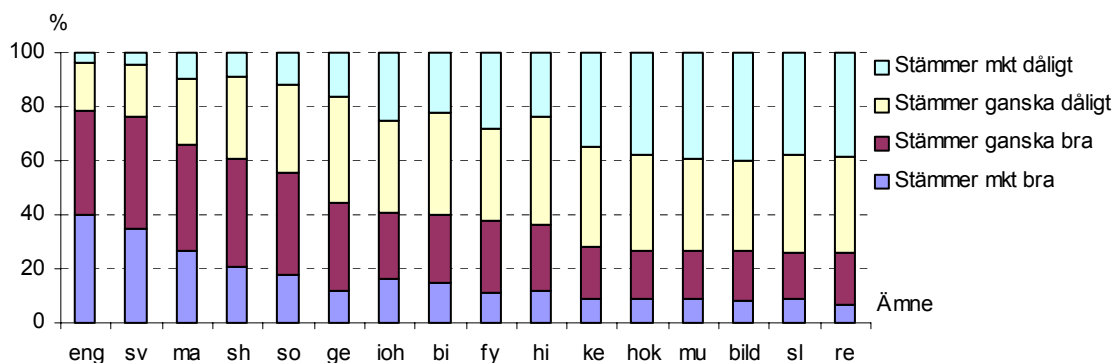
Över 90 procent av eleverna tycker att det är viktigt med bra kunskaper i dessa tre ämnen och av dessa anger över hälften att påståendet stämmer mycket bra. Allra högst rangordnas engelska följt av svenska, matematik och samhällskunskap. Bild hamnar längst ned i denna rangordning, och är det enda ämne där en majoritet av eleverna inte instämmer i att det är viktigt att ha bra kunskaper. Andra ämnen där eleverna anger det som mindre viktigt att ha bra kunskaper i är kemi, musik, fysik, slöjd och religionskunskap. Könsskillnaderna påminner om de som finns i elevernas intresse för de olika ämnena även om de inte är lika stora. Flickor anser i större omfattning än pojkar att det är viktigt med kunskaper i musik, religionskunskap, bild, biologi och hem- och konsumentkunskap, medan motsvarande gäller för pojkar i ämnena fysik, kemi och slöjd (skillnader om minst 10 procentenheter). I samtliga ämnen utom fysik, kemi, idrott och hälsa och slöjd är det större andelar flickor än pojkar som anger att påståendet att kunskaper i ämnet är viktigt stämmer mycket bra.

²¹ I Skolverkets attitydundersökningar har elevers och skolbarnsföräldrars inställning till grundskolans olika ämnen kartlagts sedan 1997.

Engelskans, svenskans och matematikens särställning återkommer i svaren på frågor om huruvida kunskaper i ämnet kommer att behövas för att klara fortsatta studier och anses bra för det man tänker arbeta med i framtiden.

I de flesta fall uppfattas ämneskunskaperna som mer betydelsefulla för att klara fortsatta studier än för att klara kommande arbete. Störst andel elever ser ett behov av ämneskunskaperna i svenska inför kommande studier, tätt följt av kunskaper i engelska och matematik (87-92 %). Motsvarande andelar som instämmer i påståendet att kunskaper i dessa tre ämnen är bra för det de tänker arbeta med i framtiden är mellan 66 och 79 procent, se diagram 2.3 Andra ämnen där relativt stora andelar elever anger att kunskaper i ämnet är betydelsefullt - för så väl fortsatta studier som för framtida arbete - är samhällskunskap, ämnesövergripande so-undervisning, geografi, historia och biologi.

Diagram 2.3 Andelen elever som uppger att kunskaper i respektive ämne är bra för det de tänker arbeta med i framtiden.



När föräldrarna får frågan om vilka ämnen de anser viktigast för deras barns utveckling och lärande hamnar svenska, matematik och engelska i topp²², se tabell 2.2. En majoritet av föräldrarna ser dessa tre ämnen samt samhällskunskap och idrott och hälsa som skolans viktigaste ämnen. De ur föräldrarnas synvinkel minst viktiga ämnena är kemi, slöjd, bild, religionskunskap, musik och fysik.²³

²² Föräldrarna har rangordnat de ämnen som de såg som mest viktiga för deras barns utveckling och lärande. Andelarna baseras därmed på i vilken utsträckning varje ämne blivit markerat och är alltså inte en lista i den meningen att alla föräldrar markerade fem ämnena inbördes.

²³ När en liknande fråga ställdes i Skolverkets attitydundersökning blev resultatet i stort sett detsamma. Skolverket (2004a).

Tabell 2.2 Andel föräldrar som anger respektive ämne som ett av de fem mest viktiga för deras barns utveckling och lärande.

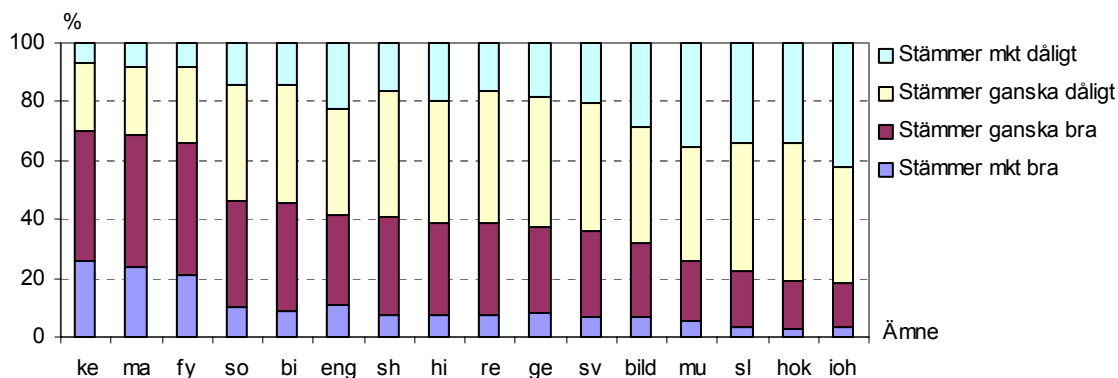
<i>Ämne</i>	<i>Andel</i>
svenska	89,7
matematik	89,4
engelska	85,1
samhällskunskap	68,6
idrott och hälsa	56,0
historia	28,8
hem- och konsumentkunskap	13,5
biologi	12,6
geografi	11,0
fysik	6,4
musik	5,9
religionskunskap	5,6
bild	5,4
slöjd	4,2
kemi	3,9

De forskarrapporter som ligger till grund för denna utvärdering tar ibland upp frågan om ämnets *status*. I synnerhet gäller detta de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena musik, bild och slöjd. Såväl berörda forskare som lärarna i studien uttrycker oro kring dessa ämnens låga status i grundskolan. Motsvarande gäller för vissa av de samhällsorienterande ämnena. I redovisningen av de samhällsorienterande ämnena uppmärksammas berörda lärares och ämnesforskares farhåga att tid tas från övriga ämnen för att skapa större möjligheter för eleverna att nå betyget Godkänd i något av de tre behörighetsgivande ämnena.

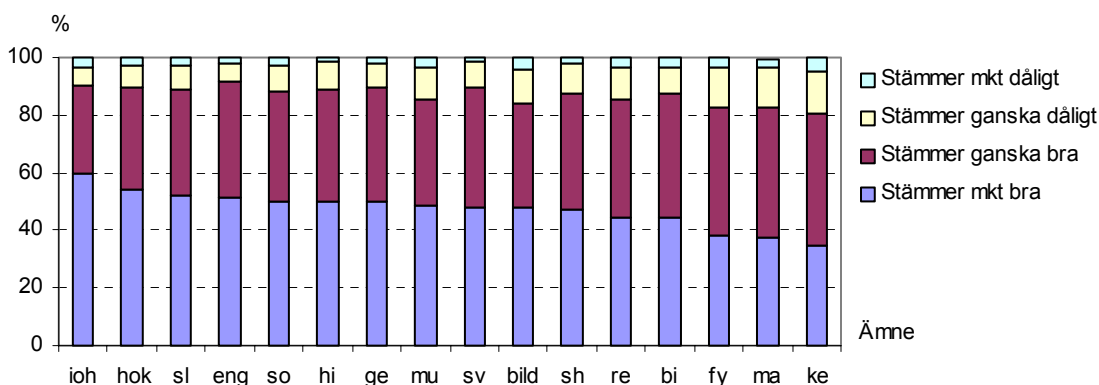
Frågan om det enskilda ämnets *nytta* visar att denna aspekt i olika avseenden betonas av företrädare för ämnena engelska, matematik, hem- och konsumentkunskap och idrott och hälsa. Många elever gör liknande bedömningar av dessa ämnens nytta. Exempelvis framgår av utvärderingen av matematikämnet att 85 procent av eleverna tror att de kommer att ha *nytta* av den matematik de har lärt sig i grundskolan.

Upplevd svårighetsgrad och den egna ansträngningen

De teoretiskt inriktade ämnena upplevs genomgående som svårare än de praktiskt-estetiskt inriktade, se diagram 2.4. Kemi, matematik och fysik framstår som de allra svåraste ämnena. En majoritet av eleverna (66-70 %) upplever dessa ämnen som svåra. Motsvarande andel för övriga teoretiskt inriktade ämnen ligger runt 40 procent. Idrott och hälsa är det ämne som minst andel elever anger som svårt (18 %), följt av hem- och konsumentkunskap, slöjd och musik (19, 23 respektive 26 %). Pojkar anger i större utsträckningen än flickor att bild, hem- och konsumentkunskap, musik och svenska är svåra ämnen, motsvarande gäller för flickor i fysik, kemi och matematik (skillnader runt 10 procentenheter).

Diagram 2.4 Andelen elever som uppger att respektive ämne är ett svårt ämne.

De allra flesta elever menar att de anstränger sig för att göra sitt bästa. För samtliga ämnen är det mellan 81 och 92 procent av eleverna som mer eller mindre starkt instämmer i påståendet att de anstränger sig för att göra sitt bästa, se diagram 2.5. I idrott och hälsa är andelen som anger att påståendet stämmer mycket bra hela 60 procent. Den självrapporterade ansträngningen är lägst i kemi, fysik och matematik där nästan var femte elev uppger att påståendet stämmer dåligt. Könsskillnaderna ligger ofta på några procentenheter och är i sammanhanget relativt små även om en större andel flickor i samtliga ämnen utom fysik, kemi och idrott och hälsa i större utsträckning än pojkar anger att påståendet stämmer mycket bra.

Diagram 2.5 Andelen elever som uppger att de anstränger sig för att göra sitt bästa i respektive ämne.

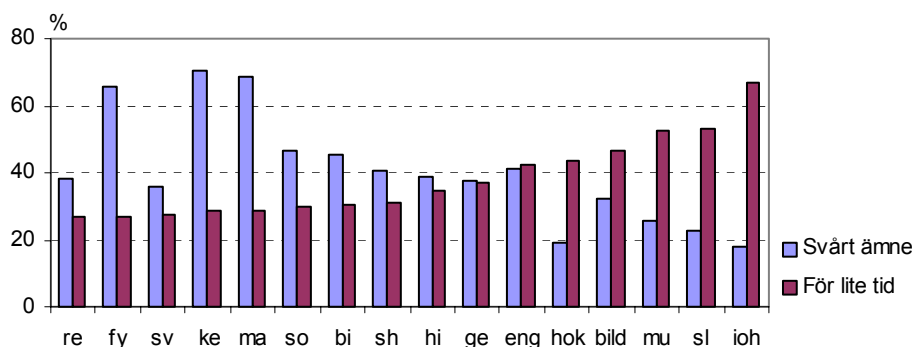
Motsvarande mönster upprepar sig vid frågan om eleverna tycker att de tar ansvar för sitt eget arbete i ämnena. Mellan 79 (matematik, kemi) och 89 (engelska, slöjd) procent anger att de tar ansvar för sitt arbete i ämnena. Skillnaden mellan ämnen är något större vad gäller de andelar som anger svarsalternativet "stämmer mycket bra". I idrott och hälsa, hem- och konsumentkunskap och slöjd anger över hälften av eleverna att det stämmer mycket bra att de tar ansvar för sitt arbete. I matematik, fysik och kemi anger runt 20 procent att det stämmer ganska eller mycket dåligt att de tar ansvar för sitt arbete i ämnet. De största könsskillnaderna finns i ämnena

hem- och konsumentkunskap, bild och svenska där runt tio procentenheter fler flickor än pojkar anger att de anstränger sig för att göra sitt bästa.

Tidstilldelning till ämnena

Ett tydligt mönster är att eleverna önskar mer tid i de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena: Två av tre elever menar att det är för lite tid i idrott och hälsa; över hälften att det är för lite tid i slöjd och musik; och över 40 procent att det är för lite tid i bild och hem- och konsumentkunskap, se diagram 2.6. I ämnen som upplevs som svåra, framförallt matematik, fysik och kemi, är det betydligt färre elever (mellan 25 och 30 %) som önskar mer tid.

Diagram 2.6 Andelen elever som tycker att det stämmer mycket bra eller ganska bra att det är för lite tid i grundskolans olika ämnen, respektive att ämnet är svårt.



En fjärdedel av lärarna menar att möjligheten att anpassa tiden efter elevernas behov ökat under de senaste fem åren, men en nästan lika stor andel menar att möjligheten har minskat. Lärarna i matematik, idrott och hälsa samt engelska tycker i störst utsträckning att de har tid om någon elev undrar över något. Lärarna i bild, musik och slöjd är de som i minst utsträckning menar att de har tid för detta. Elevernas bild överensstämmer, generellt sett, väl med lärarnas.

Många lärare uttrycker att tidstilldelningen i ämnet är ett hinder för att uppnå de mål som är uppställda. Detta påtalas särskilt starkt i utvärderingarna av de samhälls- och naturorienterade ämnena – något som också var fallet 1992 – och likaså av lärare i idrott och hälsa, musik, bild och slöjd.

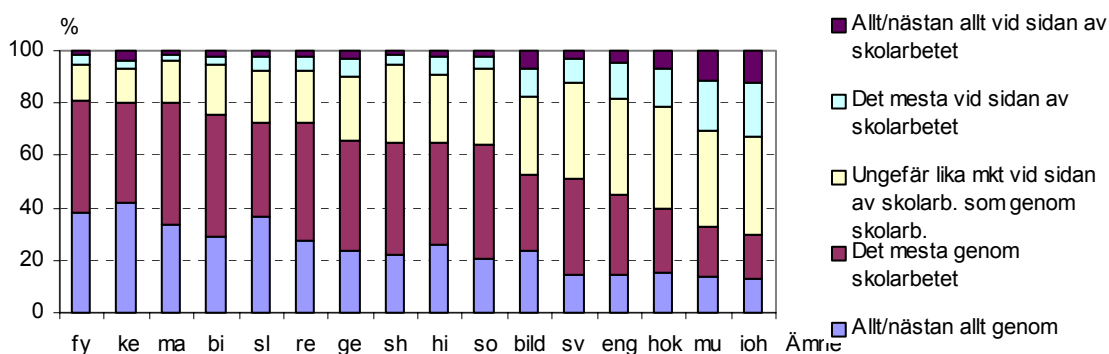
Lärande utanför skolarbetet

I en målrelaterad skola bedöms elevers kunskaper och färdigheter oavsett hur och var eleverna tillgodogjort sig dessa kunskaper; i skolundervisningen eller på annat håll. De ämneskunskaper eleverna lär sig utanför undervisningen och skolarbetet, t ex via fritidsintressen, föreningsliv, media, föräldrar och vänner betecknas här som lärande utanför skolarbetet. Sett mellan olika ämnen framstår lärandet utanför skolarbetet vara störst i ämnena idrott och hälsa samt musik där drygt 30 procent av eleverna anger att de lärt sig det mesta eller allt vid sidan av skolarbetet, se diagram 2.7. I de naturorienterade ämnena (framförallt kemi och fysik) matematik samt slöjd är däremot lärandet utanför skolarbetet synnerligen begränsat. I kemi, fysik, slöjd och matematik är det runt 80 procent av eleverna som anger att de fått mer-

parten av sina kunskaper i ämnet genom skolarbetet, 34-42 procent anger allt eller nästan allt genom skolarbetet.

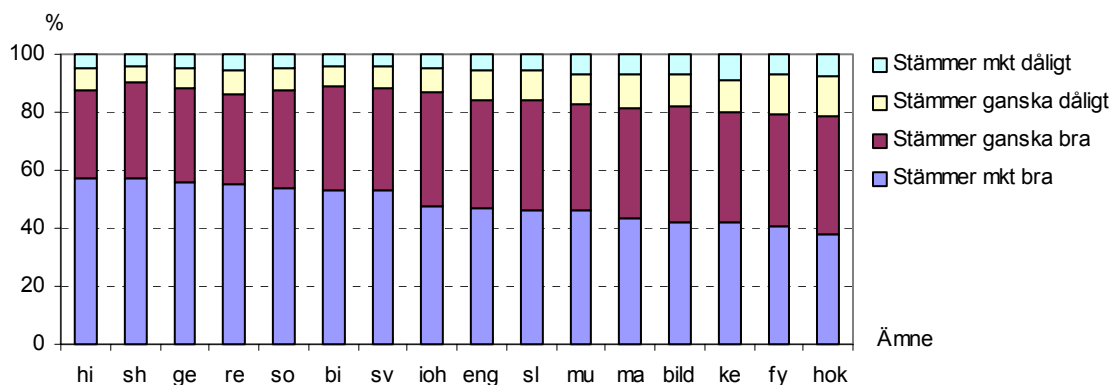
Endast i idrott och hälsa är lärandet utanför skolan större jämfört med det lärande som sker genom skolarbete. Den främsta skillnaden mellan könen är att en större andel pojkar än flickor menar att de lärt sig allt eller det mesta genom skolarbetet i ämnena musik och hem- och konsumentkunskap.

Diagram 2.7 Andelen elevsvar för respektive ämne på frågan ”Var tror du att du lärt dig det mesta av vad du kan i ämnet?”.



Arbetsätt, kommunikation och undervisning

Enligt eleverna undervisar flertalet lärare bra. Beroende av vilket ämne det är frågan om anger runt 80-90 procent av eleverna att det stämmer att läraren undervisar bra, mellan 38 och 57 procent anger att det stämmer mycket bra, se diagram 2.8. De samhällsorienterande ämnena är de där störst andel elever (88-90 %) uppger att läraren undervisar bra. Ämnena där den lägsta andelen elever anger att läraren undervisar bra är hem- och konsumentkunskap, fysik och kemi. I dessa ämnen tar var femte elev mer eller mindre starkt avstånd från påståendet att läraren undervisar bra. Pojkar och flickor har i stort en liknande uppfattning om huruvida läraren undervisar bra eller inte. I fysik är det dock 10 procentenheter fler pojkar än flickor som tycker läraren undervisar bra och i idrott och hälsa anger drygt 50 procent av pojkarna mot 40 procent av flickorna att påståendet att läraren undervisar bra stämmer mycket bra.

Diagram 2.8 Andelen elever som uppger att läraren undervisar bra i respektive ämne.

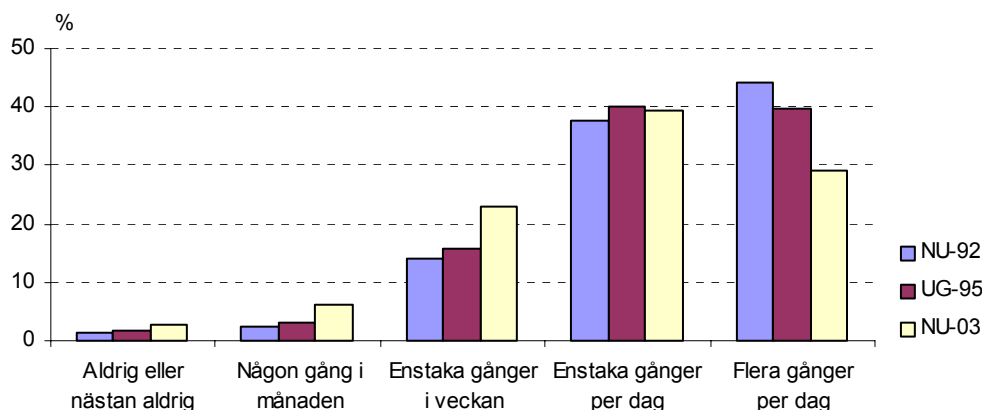
Elevernas bedömning av om läraren undervisar bra eller inte tycks gå hand i hand med deras skattning av samma lärares förmåga att engagera och skapa intresse. 76-80 procent av eleverna anger att lärarna i samtliga samhällsorienterande ämnen, biologi, svenska samt idrott och hälsa lever upp till detta. Motsvarande andel för lärarna i hem- och konsumentkunskap, fysik och matematik är 63-65 procent.

Eleverna har även uppgivit i vilken grad de upplever att lärarna tror på dem och deras förmåga att lära sig. Mellan 73 (hem- och konsumentkunskap) och 86 procent (biologi, svenska) av eleverna anger att detta stämmer ganska eller mycket bra. I hem- och konsumentkunskap, bild, musik och kemi anger var fjärde elev att det stämmer ganska eller mycket dåligt att läraren tror på dem och deras förmåga att lära.

Arbetsätt och undervisning

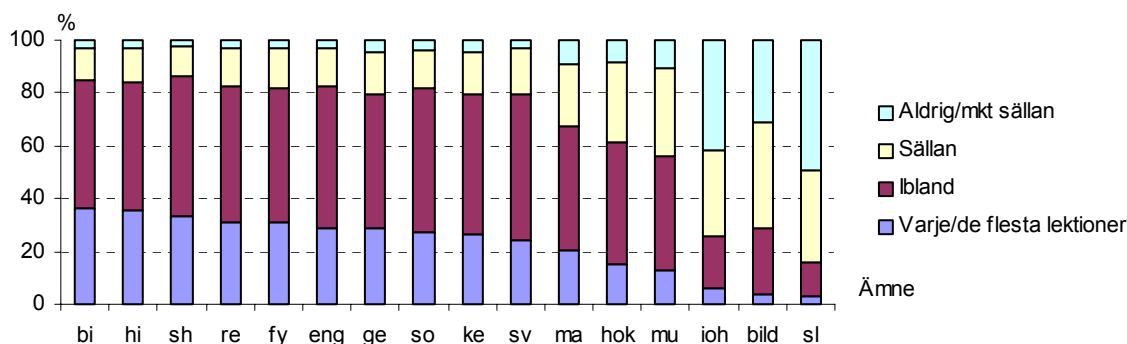
Det traditionella undervisningssättet - att läraren leder lektionen, pratar och ställer frågor medan eleverna lyssnar och svarar - tycks ha minskat under den senaste tioårsperioden. Elever i årskurs 9 har tagit ställning till hur ofta arbetsättet "läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar" förekommer i de nationella undersökningarna 1992, 1995 och 2003. Frågan är övergripande och avser samtliga ämnen. Detta arbetsätt har som diagram 2.9 visar minskat i omfattning under perioden.

Diagram 2.9 Andelen elever som uppger att lärarna pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar, 1992, 1995 och 2003.



År 2003 ställdes denna fråga även för varje ämne vilket tydliggör skillnaderna mellan dem, se diagram 2.10. Arbetssättet att läraren pratar och ställer frågor samt enskilda elever svarar är vanligast i de teoretiskt inriktade ämnena, där 20-37 procent av eleverna anger att arbetssättet förekommer vid varje eller de flesta lektioner. Minst vanligt är det i slöjd, idrott och hälsa samt bild där mellan tre och sex procent av eleverna anger att det förekommer under varje eller de flesta lektioner. Hälften av eleverna i slöjd menar att läraren aldrig eller mycket sällan ställer frågor som enskilda elever ska besvara. För de flesta ämnen anger pojkar i större utsträckning än flickor att arbetssättet förekommer, men överlag är könsskillnaderna är ganska små (runt ett par procentenheter).

Diagram 2.10 Andelen elever som uppger att läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar i respektive ämne.



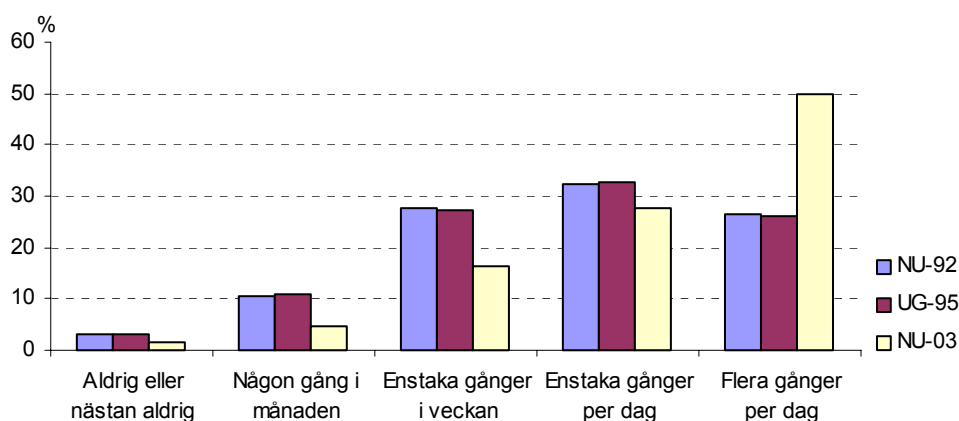
Ovanstående mönster går igen i svar på påståenden som ”Eleverna sitter och lyssnar medan läraren pratar”, vilket enligt eleverna är vanligast i samhällskunskap och biologi följt av övriga samhälls- och naturorienterande ämnen, där mellan 49 och 63 procent anger att det förekommer vid varje eller de flesta lektioner. Arbetssättet att eleverna sitter och lyssnar medan läraren pratar är generellt vanligare i de teore-

tiskt inriktade ämnena jämfört med de praktiskt-estetiskt inriktade (med matematiken som undantag - här är elevens enskilda arbete klart vanligast). Arbets sättet tycks minst vanligt i slöjd där bara nio procent av eleverna anger att de sitter och lyssnar när läraren pratar vid varje eller de flesta lektioner.

Enskilt arbete

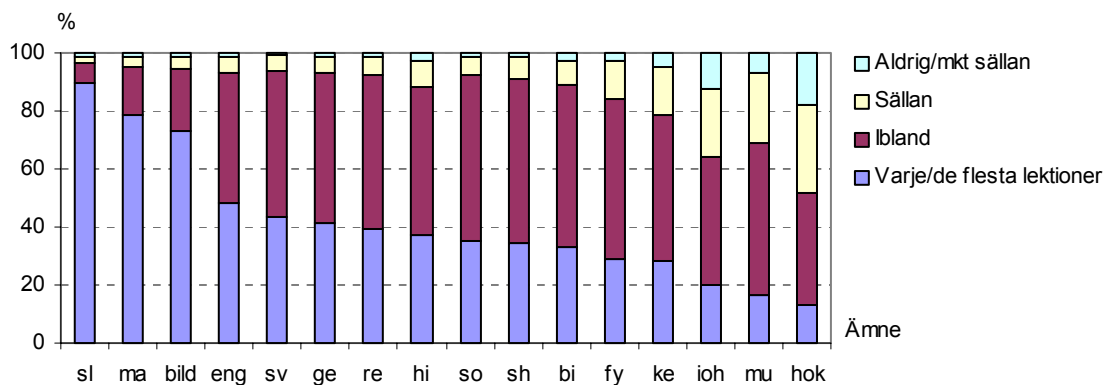
I den mån den lärarledda undervisningen minskat tycks en ökning ha skett av elevens enskilda arbete. Elever i årskurs 9 har tagit ställning till hur ofta arbetssättet ”eleverna arbetar var för sig” förekommer 1992, 1995 och 2003. Frågan är övergripande och avser samtliga skolämnen. Elevens enskilda arbete tycks, som diagram 2.11 visar, ha blivit vanligare under perioden.

Diagram 2.11 Andelen elever som uppger att eleverna arbetar var för sig 1992, 1995, 2003.²⁴



När denna fråga 2003 även ställdes för varje ämne framträder skillnaderna mellan dem. En stor andel av eleverna anger att de arbetar enskilt vid varje eller nästan varje lektion i slöjd (89 %), se diagram 2.12. Motsvarande andel i matematik är 79 procent och i bild 73 procent. I övriga ämnen är andelen lägre, varierar mellan 13 procent (hem- och konsumentkunskap) och 48 procent (engelska). Generellt anger en något större andel flickor än pojkar att enskilt arbete förekommer vid varje eller de flesta lektioner. Tydligast är detta mönster i bild och matematik där 13-15 procentenheter flickor än pojkar anger att ensamarbete förekommer vid varje eller de flesta lektioner.

²⁴ Vid 1992 års utvärdering var frågeformuleringen ”Eleverna arbetar var för sig med samma uppgifter”.

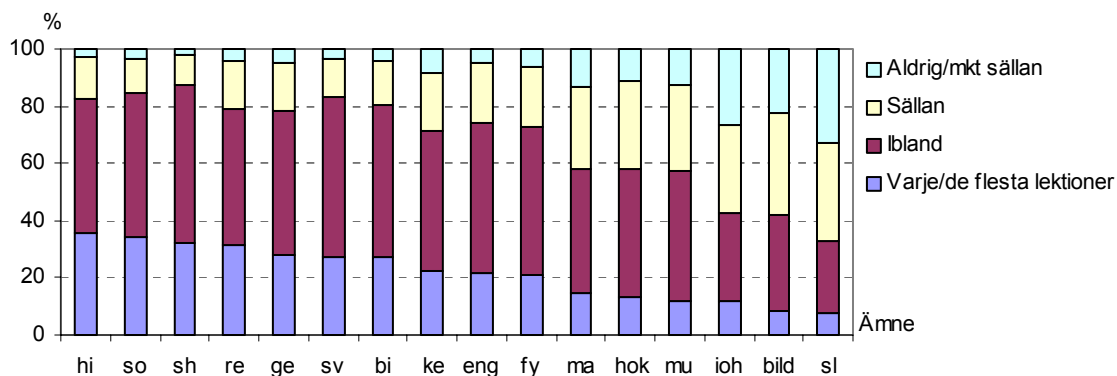
Diagram 2.12 Andelen elever som uppger att eleverna arbetar var för sig i respektive ämne.

Grupparbete och gemensamma diskussioner

När det gäller arbete i grupp är hem- och konsumentkunskap det ämne där detta är allra vanligast, 61 procent av eleverna anger att det förekommer vid varje eller nästan varje lektion. Näst vanligast förekommande är det i idrott och hälsa och i kemi där 26 respektive 21 procent av eleverna menar att det förekommer vid varje eller de flesta lektioner. Grupparbeten är enligt eleverna minst vanliga i slöjd, matematik och bild.

Att läraren och eleverna diskuterar tillsammans är enligt elevernas uppfattning vanligast i de teoretiskt inriktade ämnena, se diagram 2.13. Mest vanligt är det i de samhällsorienterande ämnena följt av svenska och biologi, där mellan 27 och 36 procent av eleverna anger att de diskuterar vid varje eller de flesta av dessa lektioner. Slöjd, idrott och hälsa samt bild är de ämnen där lärare och elever förhållandevis sällan för gemensamma diskussioner. Detsamma gäller i något lägre utsträckning matematik, musik och hem- och konsumentkunskap. För samtliga praktiskt-estetiskt inriktade ämnen och matematik är det mellan åtta och 15 procent av eleverna som anger att de diskuterar vid varje eller de flesta lektioner och mellan elva och 33 procent som menar att de aldrig eller mycket sällan diskuterar tillsammans. Könsskillnaderna påminner om motsvarande för arbetssättet att läraren pratar och ställer frågor - enskilda elever svarar. För de flesta ämnen anger pojkar i större utsträckning än flickor att gemensamma diskussioner förekommer, men överlag är könsskillnaderna ganska små (runt ett par procentenheter).

Diagram 2.13 Andelen elever som uppger att läraren och eleverna diskuterar tillsammans i respektive ämne.



Trivsel och klassrumsmiljö

En stor majoritet av såväl lärare som elever anger att de trivs både med varandra och i sin skola. Andelen lärare och elever som svarar att de trivs mycket eller ganska bra på sin skola är runt 90 respektive 80 procent. Hela 95 procent av lärarna uppger att de trivs mycket eller ganska bra med eleverna medan 75 procent av eleverna menar att de trivs mycket eller ganska bra med lärarna. Sammantaget tycks lärare som grupp trivas bättre i skolan än eleverna, och lärarna trivas bättre med eleverna än eleverna med lärarna.²⁵

Eleverna har även tagit ställning till i vilken utsträckning det är en trevlig och positiv stämning under lektionerna. En större andel elever anger att påståendet stämmer för de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena jämfört med de teoretiskt inriktade. T.ex. anger 61 procent av eleverna att det är en trevlig och positiv stämning vid varje/de flesta av slöjdlektionerna, vilket kan jämföras med cirka 30 procent vid lektionerna i kemi och fysik. Andelen för övriga praktiskt-estetiskt inriktade ämnen är runt 40-50 procent och runt 30-40 för de teoretiskt inriktade. Lärarna står för en betydligt mer positiv bild då mellan 62 (fysik och bild) och 88 (slöjd) procent anger att det är en trevlig och positiv stämning varje lektion.²⁶

Att andelen elever som upplever störande ljud och dålig ordning är lägst vid lektionerna i idrott och hälsa och störst i matematik (11 respektive 21 % anger detta för varje/de flesta av lektionerna) relaterar möjligtvis till den lektionstyp som är vanligast i respektive ämne. I matematik är den vanligaste arbetsformen att eleverna sitter enskilt och räknar. Avvikelser som ljud och oordning framträder då tydligare. Motsvarande arbetsmiljö i idrott och hälsa skulle kunna ses i termer av engagemang. Sett över alla ämnen är det runt 30-40 procent av eleverna som menar att

²⁵ Bilden kan kompletteras av Skolverkets attitydundersökning (2004a) som även den visar att lärarna trivs bättre med eleverna än eleverna med lärarna. Den visar också att eleverna sedan 1993 trivs bättre med lärarna. Andelen har ökat från 75 till 83 procent, avser elever i år 7-9 och gymnasieskolan.

²⁶ I vissa ämnen bygger läraruttagarna som ovan nämnts på ett relativt litet antal deltagande lärare.

störande oljud och dålig ordning aldrig eller sällan förekommer. Flickor och pojkar har över lag samma uppfattningar i dessa frågor. Lärarna ger även i denna fråga en ljusare bild då endast ett fåtal menar att störande oljud och dålig ordning förekommer vid varje eller de flesta av lektionerna.

I den internationella rapporten från den internationella studien PISA 2000 presenterades ett ”disciplinindex”, baserat på elevsvar på fem frågor om störningar i klassrummet.²⁷ Enligt detta OECD-index var klassrumsdisciplinen i Sverige relativt svag.²⁸ Resultatet debatterades under några veckor flitigt i media. Resultaten från NU-03 visar som tidigare nämnts att trivseln, både generellt i skolorna och under lektionerna, är hög. Samtidigt anger en inte obetydlig andel elever (runt 10-20 procent beroende på ämne enligt ovan) att de upplever störande oljud och dålig ordning på lektionerna. De elever som anger att oljud och oordning förekommer tycker i mindre utsträckning än övriga elever att stämningen under lektionerna är trevlig och positiv, detta samband är starkare för flickor än för pojkar.

Samverkan mellan ämnen

I inledningen till kursplanerna från år 2000 betonas att grundskolans olika ämnen ska samverka i syfte att uppnå läroplanens mål: ”Samverkan mellan ämnen är nödvändig för att möjliggöra en allsidig och meningsfull kunskapsutveckling i enlighet med läroplanens värdegrund, mål och riktlinjer”²⁹. Hur denna samverkan mellan ämnen och ämneslärare kan gestaltas – exempelvis genom arbetslagsorganisationen – är dock inget som – utöver vad som ovan sagts – regleras i statliga lagar eller förordningar. Sådana arbets- och samverkansorganisationer har i varierande grad överenskommit i centrala och lokala avtal. Utvärderingens elev- och lärarenkäter ger möjlighet att bedöma i vad mån dessa intentioner gestaltas i grundskolans vardag.

Ämnesövergripande samarbete i stort

Lärarnas svar på gemensamma enkätfrågor ger en viss inblick i vilken mån olika ämnen och ämneslärare samverkar med varandra. En knapp majoritet av de tillfrågade lärarna (54 %) anser att samordningen mellan ämnen har varit *oförändrad* de senaste fem åren³⁰, se diagram 2.14.

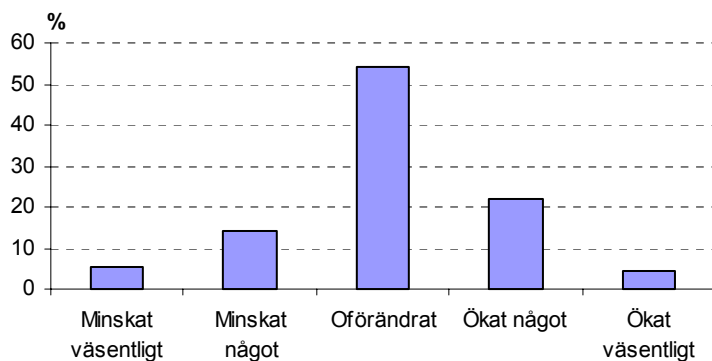
²⁷ Se vidare OECD (2001).

²⁸ Sverige var sjätte sämst bland 32 deltagande länder. Notera dock att t.ex. Finland - som presterade allra bäst i PISA 2000 - hade ett ännu lägre värde på ”disciplinindex”.

²⁹ Skolverket (2000).

³⁰ Denna fråga riktades endast till de lärare som hade arbetat på sin nuvarande arbetsplats (samma skola, och årskurs 6-9 alternativt 7-9) i minst fem år - vilket motsvarar ungefär hälften (53 %; n=717 lärare) av respondenterna. Det empiriska underlaget är således begränsat.

Diagram 2.14 Andelen lärare som anser att samordningen mellan ämnena har minskat, varit oförändrad eller ökat de senaste fem åren (n=717).



Av diagram 2.14 framgår att en av fyra av de lärare som har besvarat frågan, anger att samordningen mellan ämnena har *ökat* under denna period, medan ungefär en av fem anger att samordningen har *minskat*. Det begränsade antalet svar gör att jämförelser mellan olika ämnen härvidlag är mycket osäkra. Noteras kan dock att detta mönster tycks gå igen för de flesta lärare, oavsett vilket ämne de undervisar i. Var tredje slöjdlärare (den högsta andelen) anger att samordningen mellan ämnen har minskat. I utvärderingen av slöjdamnet påtalas också tydligt att bristen på ämnesövergripande samverkan är ett problem för ämnet. Samverkan mellan slöjd och andra ämnen tycks ha minskat sedan 1992 - samtidigt uttrycker sju av tio slöjdlärare en önskan att arbeta mer ämnesövergripande.

Många lärare ger på olika sätt uttryck för en önskan om ökad samverkan mellan ämnena: Över 90 procent av lärarna anser att det har stor eller mycket stor betydelse för elevernas studieresultat att alla lärare på skolan ”drar åt samma håll”, men endast två av tre (66 %) menar att ”man” i praktiken lägger stor eller mycket stor vikt vid detta.³¹ Ett liknande mönster framträder då lärarna tillfrågas om betydelsen av att lärare i samma/liknande ämnen diskuterar och planerar undervisningen tillsammans. 85 procent av lärarna anser att detta är av stor eller mycket stor betydelse för elevernas studieresultat, medan endast drygt hälften (55 %) menar att ”man” på skolan lägger stor eller mycket stor vikt vid detta. Sammantaget tycks det, vad gäller lärarnas attityder, finnas en betydande potential för ökad samverkan mellan grundskolans ämnen.

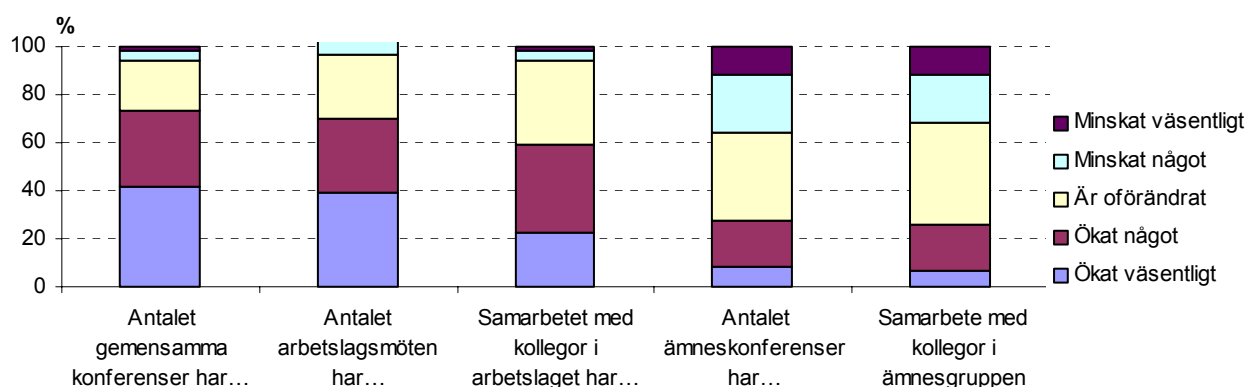
Samverkansformer

Införandet av arbetslag syftade bl.a. till att minska lärararbetets ofta omfattande ensamarbete. En ökad samverkan mellan lärare tänktes även tjäna som god förebild för eleverna. Att arbetslagsorganisationen numera har fått fäste i skolorna framgår tydligt av undersökningens resultat då 96 procent av alla lärare i urvalet, vilka har besvarat frågan, anger att de ingår i ett arbetslag.

³¹ Frågan var formulerad på detta sätt, vilket inte medger någon närmare tolkning av vilka associationer som de svarande har gjort till termen ”man” (exempelvis skolledningen; kollegorna; eller arbetsorganisationen i stort).

Över hälften av de lärare som har besvarat frågor om hur deras arbetssituation har förändrats de senaste fem åren, anger att antalet arbetslagsmöten - liksom samarbetet med kollegor i arbetslaget - har ökat något eller väsentligt. Samtidigt anger var tredje lärare att antalet ämneskonferenser har minskat, och ungefär lika stor andel att samarbetet med kollegor i ämnesgruppen har minskat. En genomgående tendens är att antalet *gemensamma* konferenser³² har ökat, vilket tre av fyra lärare uppger, se diagram 2.15.

Diagram 2.15 Andelen lärare som anser att deras arbetssituation har förändrats under de senaste fem åren, avseende olika former av ämnesövergripande samverkan (n=712-720).



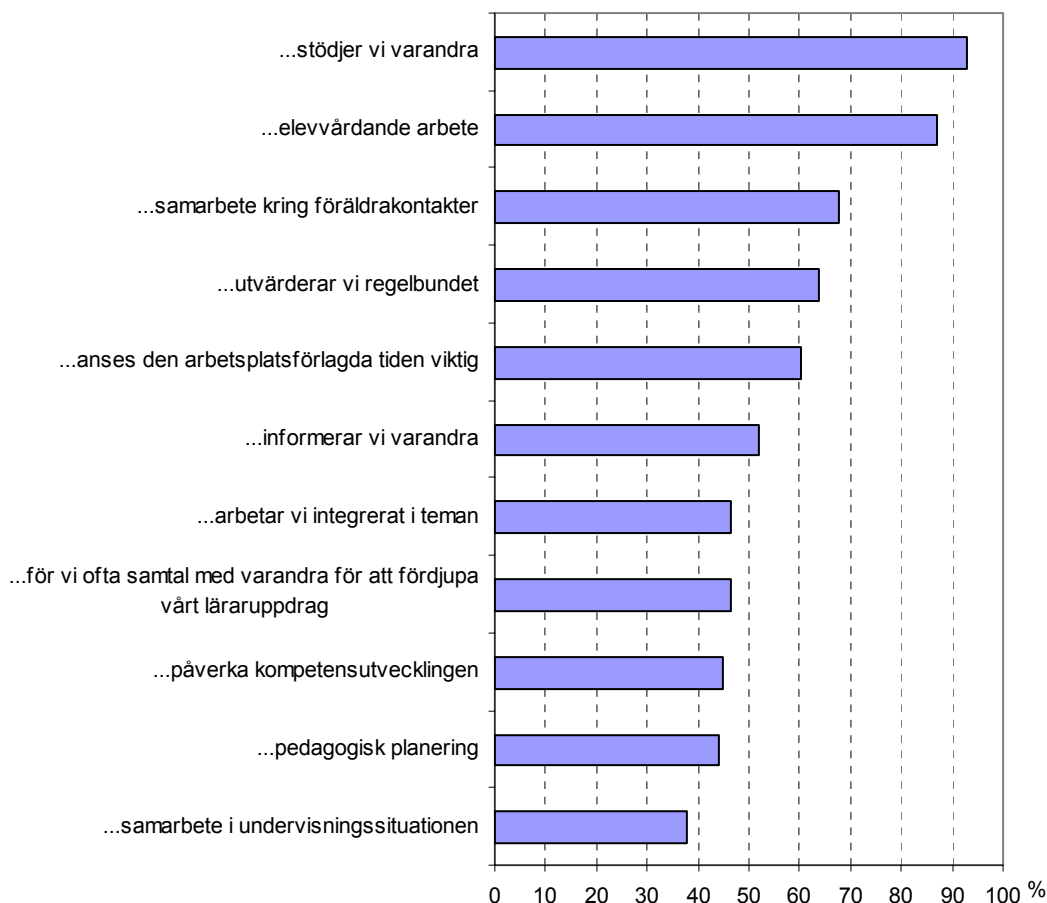
När det gäller den ökade förekomsten av arbetslag finns inga markanta skillnader mellan lärare som undervisar i olika ämnen. Däremot tycks det vara så att minskningen av samarbete i ämnesgrupper i första hand gäller lärare som undervisar i naturorienterande och samhällsorienterande ämnen: Runt fyra av tio lärare i de natur- och samhällsorienterande ämnena uppger att samarbetet i ämnesgrupper har minskat³³. Motsvarande andel i de flesta andra ämneslärarkategorier är mindre. Av undersökningens data framgår inte i vad mån lärarna uppskattar denna utveckling. Organiseringen i arbetslag – självvald eller inte – har medfört ett ökat samarbete över ämnesgränserna, möjligen på bekostnad av en tidigare mer frekvent samverkan i ämnesgrupper.

Resultaten ger även möjlighet att bedöma den generella uppfattningen om vilka typer av samverkan som förekommer i arbetslagen. Av diagram 2.16 framgår att de allra flesta lärare (93 %) uppfattar arbetslaget som ett forum där man kollegialt stödjer varandra.

³² Snarare än t.ex. arbetslagskonferenser eller ämneskonferenser.

³³ Denna slutsats bör dock ses med viss försiktighet, med tanke på att lärarna i respektive ämne i NU-03 inte är slumpmässigt utvalda, och i många fall är relativt få.

Diagram 2.16 Andelen lärare som instämmer i ("mycket bra" eller ganska bra") att olika påståenden gäller för det arbetslag de tillhör.



Det innehåll som dominerar arbetslagens samverkan är elevvårdsärenden (87 %) och föräldrakontakter (68 %), medan gemensam pedagogisk planering och direkt samarbete i undervisningen får betydligt mindre utrymme (44 respektive 38 %). Omkring hälften av lärarna instämmer i att man informerar varandra i arbetslagen, och nästan lika stor andel att man i arbetslaget arbetar integrerat med teman eller arbetsområden.

Inflytande och hjälp

Elevernas delaktighet och inflytande kan uppnås på två sätt, dels informellt i det vardagliga arbetet, dels formellt genom arbetet i klassråd, elevråd och liknande organ. Tidigare studier har visat på brister i måluppfyllelse inom detta område. Eleverna upplever ofta att de har ett begränsat inflytande över det vardagliga skolarbetet. Formella organ för inflytande är vanligt förekommande, dessa organ fungerar dock oftast inte som ett effektivt instrument för reellt inflytande enligt Skolverkets

utbildningsinspektion. Skolverkets inspektion visar även att lärare efterfrågar stöd, ledning och riktlinjer i hanteringen av inflytandefrågor.³⁴

Formellt elevinflytande

En majoritet av eleverna (65 %) uppger att de har klass råd varje vecka.³⁵ Cirka tio procent av eleverna anger att de aldrig har klassråd, och cirka 20 procent att de förekommer varje månad eller någon gång per termin. På dessa klassråd är det störst andel elever som menar att det lika ofta är eleverna som läraren som kommer med förslag på frågor som ska tas upp, 42 procent. Lika stora andelar, cirka 30 procent, menar att det nästan enbart eller oftast är eleverna som kommer med förslag som att det nästan enbart eller oftast är läraren som kommer med förslag.

På klassrådsmötena är det vanligast (varje gång eller ibland) att ta upp frågor som rör elevernas fritid (skolresor, klassfester etc.) och ordningsfrågor/ordningsregler, cirka 70 procent av eleverna anger detta. Frågor som rör olika problem i undervisningen, elevernas situation i klassen samt arbetsformer och innehåll i undervisningen menar cirka 55 procent av eleverna att man tar upp varje gång eller ibland. Över tio procent av eleverna anger att man aldrig tar upp denna typ av frågor vid klassrådsmötena.

Elevinflytande över tid och i ämnena

NU-03 innehåller inga frågor som på ett enkelt sätt sammanfattar bilden av och förändringar i hur eleverna uppfattar sitt generella inflytande över tid. Sedan 1992 tycks det som om eleverna uppfattar att de fått ett större inflytande över prov och läxor, lektionens innehåll och arbetsformer på lektionerna. Skillnaderna mellan ämnen är betydande. Generellt uppger en större andel pojkar både år 1992 och 2003 att de har mycket eller ganska mycket inflytande. Elevernas möjligheter att påverka innehåll och arbetssätt varierar enligt dem själva mycket beroende på vilket ämne det gäller. Minst inflytande anges i ämnena matematik, kemi, fysik, biologi samt hem- och konsumentkunskap och mest inflytande i slöjd. Ämnenas olika karaktär och traditioner har en stor betydelse för graden av och formen för elevinflytande.³⁶ I de flesta ämnen är det en betydligt större andel pojkar än flickor som upplever att de kan påverka såväl innehåll, arbetssätt som och utformningen av proven.

Möjligheten att påverka innehållet, vad man ska arbeta med, upplevs som störst i slöjd där 87 procent av eleverna tycker att de får påverka mycket eller ganska mycket. Motsvarande andel för övriga ämnen ligger mellan 31-57 procent. En fjärdedel av eleverna (26 %) uppger att de inte har något inflytande alls över vad de ska arbeta med i matematik och andelen är ungefär densamma i kemi och fysik. I de

³⁴ Skolverket (2004c)

³⁵ I frågeformuleringen definieras klassråd som att eleverna samlas i klassen, eller i mindre grupper, och diskuterar hur det är och vad kan göras bättre.

³⁶ Se även Skolverket (1999)

flesta ämnen (bild, musik och slöjd undantagna³⁷) anger pojkar i större utsträckning än flickor (skillnader på 7-16 procentenheter) att de kan påverka ämnets innehåll.

När eleverna skattar möjligheterna att påverka arbetssättet, hur de ska arbeta, är mönstret likartat. Bäst upplevs möjligheterna vara i slöjd följt av ämnesövergripande so-undervisning, geografi och bild. Sämst skattas möjligheterna i matematik, kemi, fysik, musik och biologi. Könsskillnaderna är störst i idrott och hälsa där 59 procent av pojkarna mot 43 procent av flickorna menar att de kan påverka arbetssättet. Könsskillnader på runt tio procentenheter finns även i kemi, fysik, biologi och matematik (till pojkarnas fördel) samt i bild (till flickornas fördel).

Om skillnaden mellan ämnena är stor när det gäller inflytande är den däremot liten när det gäller huruvida eleverna upplever att läraren lyssnar på och tar dem på allvar. En klar majoritet av eleverna menar att läraren i samtliga ämnen tar deras synpunkter och förslag på allvar. Skillnaderna mellan ämnena är ganska små; 65-77 procent av eleverna anger att det stämmer ganska eller mycket bra. Bäst på att lyssna och ta elevernas förslag på allvar upplevs lärarna i slöjd, ämnesövergripande so-undervisning, religionskunskap och samhällskunskap vara. Den största andelen, drygt 30 procent av eleverna, tycker att påståendet stämmer ganska eller mycket dåligt för lärarna i hem- och konsumentkunskap, kemi, matematik, bild och fysik. Återigen är det i idrott och hälsa som de största könsskillnaderna återfinns. Att eleverna upplever att läraren lyssnar på dem och tar deras förslag på allvar är en förutsättning för värdegrundens förankring i det vardagliga skolarbetet. 79 procent av pojkarna jämfört med 63 procent av flickorna anger att det stämmer ganska eller mycket bra att läraren lyssnar på och tar dem på allvar. Att inte bli tagen på allvar av läraren kan även bidra till en lägre motivation och därmed bristande förutsättningar för elevens lärande.

Elevernas upplevelse av stöd och hjälp

Eleverna har för varje ämne tagit ställning till huruvida de upplever att de får stöd och uppmuntran i ämnet - dels hemifrån och dels från läraren. Vad gäller stödet hemifrån tycks det vara vanligast i ämnena engelska, matematik och svenska och minst vanligt i ämnena bild, kemi och slöjd (80-84 respektive 47-57 % anger att påståendet om stöd och uppmuntran hemifrån stämmer ganska eller mycket bra). Könsskillnaderna i upplevelsen av stöd och hjälp hemifrån följer i stort samma mönster som motsvarande skillnader för angivet eget intresse. En större andel flickor än pojkar anger såväl intresse för samt stöd och uppmuntran hemifrån i ämnena svenska, engelska, biologi, bild, hem- och konsumentkunskap och musik. Motsvarande ämnen där större andelar pojkar anger intresse samt stöd och uppmuntran hemifrån är fysik, kemi och idrott och hälsa.

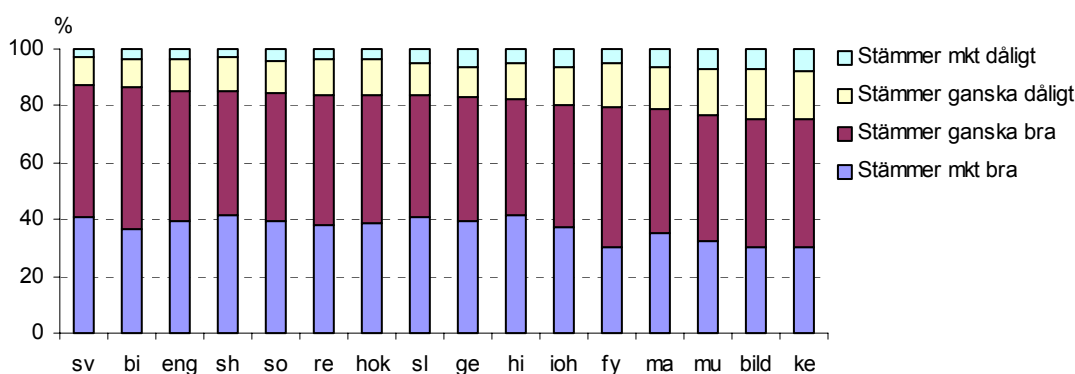
Skillnaden mellan ämnena är betydligt mindre när det handlar om stöd och uppmuntran från läraren. Mellan 80 (svenska) och 67 (kemi) procent av eleverna anger att de får stöd och uppmuntran från läraren i respektive ämne. Generellt är även könsskillnaderna mindre, med undantagen att en markant större andel pojkar än flickor anger att de får stöd och uppmuntran av läraren i fysik (74 respektive 62 %)

³⁷ I dessa ämnen finns här inga eller mycket små könsskillnader.

och idrott och hälsa (81 respektive 71 %). Omvänt anger en större andel flickor än pojkar att de får stöd och uppmuntran av läraren i hem- och konsumentkunskap (75 respektive 65 %).

Andelen elever som tycker att de får den hjälp de behöver är störst i ämnena svenska, biologi, engelska och samhällskunskap (drygt 85 %), se diagram 2.17. Skillnaderna mellan ämnena är återigen ganska små; mellan 75 och 87 procent av eleverna anser att påståendet stämmer ganska eller mycket bra. De ämnen där minst andel elever tycker de får den hjälp de behöver är kemi, bild, musik och matematik (mellan 75 och 79 %). De största könsskillnaderna finns återigen i ämnena fysik och idrott och hälsa där 85 procent av pojkarna mot 75 procent av flickorna anger att de får den hjälp de behöver.

Diagram 2.17 Andelen elever som uppger att de får den hjälp de behöver i respektive ämne.



Motsvarande svarsmönster återkommer när det gäller hur eleverna uppfattar att läraren har tid om de undrar över någonting. Den största andelen elever tycker detta stämmer ganska eller mycket bra i svenska, biologi, engelska och samhällskunskap (84-86 %), medan minst andel instämmer i musik, bild, slöjd och kemi (73-76 %).

Mål, bedömning och betyg

Hösten 1994 infördes det nu gällande målrelaterade betygssystemet där lärarna ska betygssätta varje elev i förhållande till nationella betygskriterier, med utgångspunkt i en bedömning av elevernas kunskaper i förhållande till nationella mål. De första eleverna som fick slutbetyg enligt det nya betygssystemet lämnade grundskolan 1998. För att stödja en rättssäker och likvärdig betygssättning har Skolverket tidigare tagit fram kommentarmaterial³⁸, utvecklat ett nationellt provsystem³⁹ och genom-

³⁸ Kommentarmaterial finns på Skolverkets hemsida.

³⁹ De nationella ämnesproven ges i ämnena svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik. Utgångspunkten vid provkonstruktionen är kursplanernas mål att uppnå, vilka testas i årskurs 5 och 9. Proven avses bidra till att öka likvärdigheten i betygssättningen på nationell nivå.

fört en nationell kvalitetsgranskning⁴⁰. Dessa insatser bedöms inte ha varit tillräckliga, vilket lett till att Skolverket nyligen har även tagit fram en handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning.⁴¹

Den nationella kvalitetsgranskningen av betygssättning 2000-2001 visade att det bland många lärare finns en bristande kunskap om kursplaner och betygskriterier, något som kan leda till stora skillnader i betygssättningen. Den ökade andelen lärare utan ämnesutbildning och pedagogisk utbildning är i detta sammanhang oroande. Enligt granskningen förekommer det litet av diskussioner om betygssättningen, om vad man bedömer och hur det man bedömer svarar upp mot målen. Bilden bekräftas av Skolverkets attitydundersökning 2003⁴² i vilken 27 procent av lärarna uppger att de inte samverkar med någon kollega vid betygssättning.

Två förutsättningar för att eleverna ska känna sig informerade om mål, bedömning och betyg torde vara att de upplever läraren som tydlig med vad hon/han förväntar sig av dem, samt att läraren och eleven med jämna mellanrum pratar om hur det går. I en relation där makten är ojämnt fördelad finns alltid en risk att den part som är i underläge känner sig förfördelad.⁴³ Över 70 procent av eleverna instämmer i påståendet att läraren har tydliga förväntningar i ämnena svenska, samhällskunskap, ämnesövergripande so-undervisning, engelska och matematik. Motsvarande andel för bild, musik, slöjd, kemi, fysik samt hem- och konsumentkunskap är 58-65 procent.

Hur ofta läraren pratar med eleven om hur det går för denne varierar mellan ämnena. För samtliga ämnen är det vanligast att man en gång per termin samtalar om hur det går i ämnet, se diagram 2.18. I ämnena hem- och konsumentkunskap, musik, slöjd och bild anger runt 30 procent av eleverna att läraren inte alls talar med dem om hur det går för dem. Motsvarande andel i ämnesövergripande so-undervisning och engelska är elva procent. Könsskillnaderna är inte särskilt stora men trenden är att pojkar i samtliga ämnen utom bild anger att läraren pratar med dem om hur det går i ämnet oftare än vad flickorna anger. Skillnaderna är störst i fysik och slöjd och minst i hem- och konsumentkunskap.

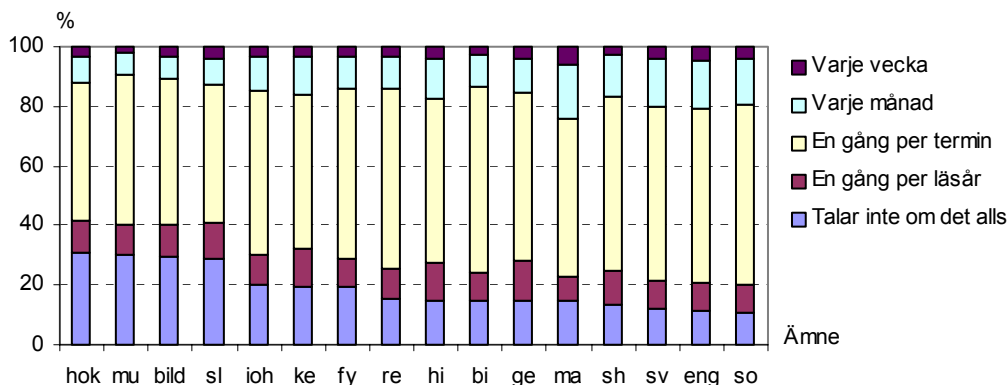
⁴⁰ Skolverket (2000b), Skolverket (2002)

⁴¹ Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning, dnr. 2004:556, Skolverket februari 2004.

⁴² Skolverket (2004a)

⁴³ Se vidare Skolverket (2001a)

Diagram 2.18 Andelen elever som uppger att läraren och eleven samtalar om hur det går för eleven i respektive ämne.



Medvetenhet om ämnenas mål

Målen i kursplanerna lägger fast de kunskapskvaliteter som undervisningen ska utveckla och anger därmed en ram inom vilken val av stoff och metoder ska göras lokalt. På varje skola och i varje klass måste lärare tolka de nationella kursplanerna och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen med utgångspunkt i elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov. Mål att uppnå anger den miniminivå av kunskaper som alla elever ska ha uppnått i slutet av den femte respektive den nionde årskursen.

Rektors bild av styrdokumentens genomslag i skolan

Rektor har det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. En översiktlig bedömning av styrdokumentens genomslag i verksamheten har gjorts av deltagande skolors rektorer. Endast fem procent av rektorerna menar att samtliga deras lärare har tillräcklig kompetens att tolka ämneskursplanernas mål och omsätta dem i sin pedagogiska praktik. 68 procent av rektorerna bedömer att de flesta lärarna har denna kompetens, medan 27 procent bedömer att endast några av deras lärare har denna kompetens.

Då rektorerna fått ta ställning till olika utvecklingsprocesser på skolan menar drygt 60 procent att det stämmer att lärarna har en alltmer likartad kunskapssyn. En större andel (80 %) av de 120 rektorerna i urvalet instämmer i att deras lärare alltmer använder ämnenas kursplaner som utgångspunkt för undervisningen.

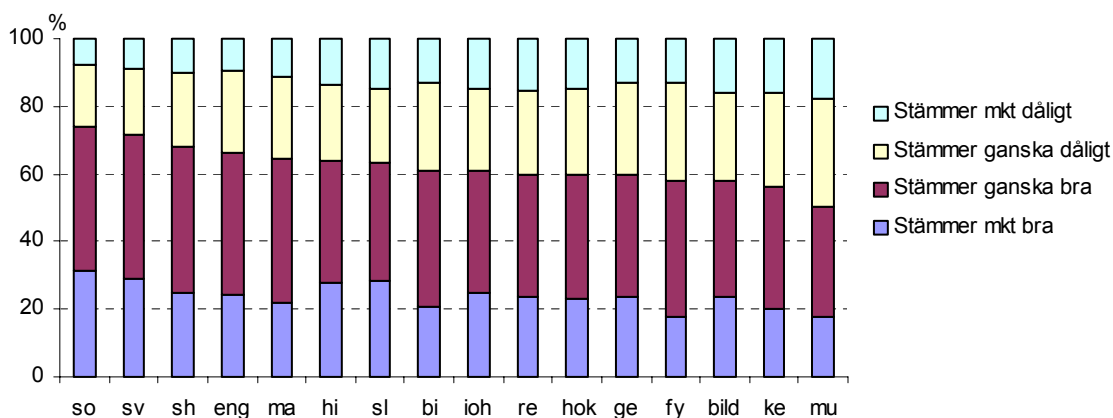
Rektorernas svar tyder på att ämnenas kursplaner och övriga styrdokumentens kunskapssyn i stort sett har slagit igenom. Dock är det anmärkningsvärt att en fjärdedel av rektorerna i deltagande skolor menar att endast några lärare har tillräcklig kompetens att tolka ämneskursplanernas mål och omsätta dem i sin pedagogiska praktik.

Elevernas medvetenhet om målen

Varannan lärare tycker att elevernas medvetenhet om läroplanens och kursplanernas mål i dag ökat något eller väsentligt jämfört med hur det var för fem år sedan. En lika stor andel menar att medvetenheten är oförändrad och fem procent tycker att medvetenheten minskat.

En mindre andel elever menar att det stämmer bra att de fått veta vad som är bestämt i ämnens kursplaner att de ska lära sig, jämfört med andelen lärare som menar att de informerat om detta. Beroende på ämne är det mellan 50 och 74 procent av eleverna som säger sig veta vad som är bestämt i kursplanerna, se diagram 2.19. Hos lärarna är det mellan 76 och 98 procent som menar att de informerat eleverna.⁴⁴ För samtliga ämnen är det en större andel pojkar än flickor som anger att de fått information om ämnets kursplan, skillnaderna är så stora som 18 procentenheter i biologi, fysik, kemi och idrott och hälsa.

Diagram 2.19 Andelen elever som menar att de tydligt fått veta vad som är bestämt i ämnets kursplan att de ska lära sig i respektive ämne.



Det är i ämnesövergripande so-undervisning, svenska och samhällskunskap som de största andelarna elever upplever att lärarna kommunicerar ämnets mål. I musik, kemi och bild är det mellan 16 och 18 procent av eleverna som anger att påståendet stämmer mycket dåligt.⁴⁵ Lärarna i hem- och konsumentkunskap, musik, engelska och svenska är mest positiva till sin förmåga att kommunicera ämnets mål. Bildlärarna är de som själva i minst utsträckning tycker att de informerar eleverna om målen. Musik är det ämne som eleverna känner sig minst informerade i.

Medvetenhet om betygskriterierna

I det målrelaterade betygssystemet ska lärarna betygssätta varje elev i förhållande till betygskriterier som preciserar vad som krävs för olika betyg. I läroplanen betonas lärarens skyldighet att så tydligt som möjligt klargöra på vilka grunder bedömningen

⁴⁴ I vissa ämnen bygger lärarutsagorna som ovan nämnts på ett relativt litet antal deltagande lärare.

⁴⁵ Utifrån den fråga eleverna fått ta ställning till framgår det inte vilka mål (nationella/lokala) som elevernas svar avser, inte heller om informationen de fått givits individuellt eller kollektivt.

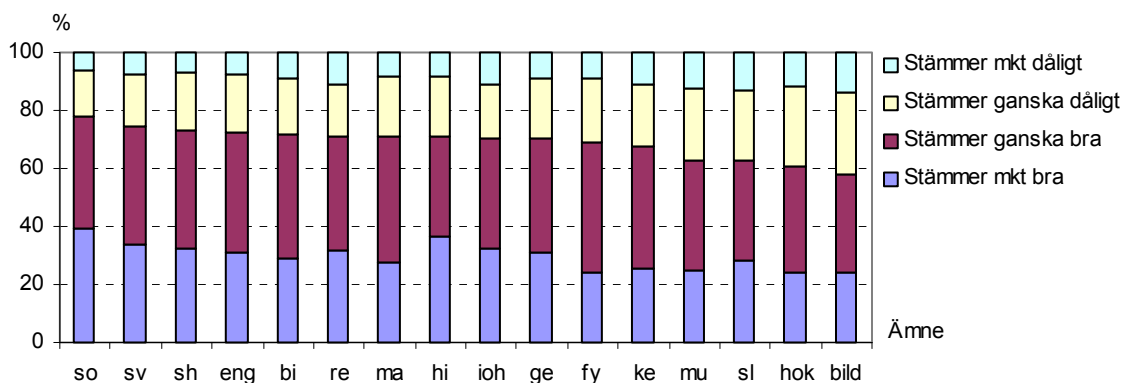
görs. I vilken utsträckning uppfattar eleverna då själva att de är informerade om betygskraven? Skiljer sig elevernas uppfattning för de olika ämnena?

Elevernas medvetenhet om vad som krävs för olika betyg

69 procent av de lärare som har besvarat frågan, menar att elevernas medvetenhet om vad som krävs för olika betyg ökat något eller väsentligt jämfört med hur det var för fem år sedan. 27 procent menar att elevernas medvetenhet är oförändrad och fyra procent tycker att medvetenheten minskat.

Elevernas svar visar att de uppfattar sig bli något bättre informerade om vad som krävs för olika betyg än vad de ska lära sig i ämnena enligt målen i kursplanerna (gäller ej för bild och slöjd), se diagram 2.20. Mellan 58 procent (bild) och 78 procent (ämneshövergripande so-undervisning) av eleverna tycker att det stämmer bra att de fått reda på vad de ska klara för att få olika betyg i ämnet. Skillnaderna mellan könen är inte lika stora som i frågan om kännedom om kursplanerna, men liksom i sistnämnda fråga anger större andelar pojkar än flickor att de fått information om vad som krävs för att få olika betyg.

Diagram 2.20 Andelen elever som uppger att de tydligt fått veta vad de ska klara för att få olika betyg i respektive ämne.



Den största andelen elever som instämmer i att de får reda på vad som krävs för att få olika betyg finns i ämneshövergripande so-undervisning, svenska, samhällskunskap och engelska. Sämst uppfattar eleverna informationen om kraven för olika betyg vara i bild, hem- och konsumentkunskap, slöjd och musik. Här anger mellan 37 och 42 procent av eleverna att påståendet stämmer mycket eller ganska dåligt, 12-14 procent tycker att det stämmer mycket dåligt. Det är också i dessa ämnen inklusive idrott och hälsa (undantaget slöjd) som störst andel elever menar att de inte får rättvisa betyg. Så många som tre av tio elever i de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena menar dessutom att de och läraren inte alls samtalar om hur det går för dem.

Lärarna har en mer positiv bild än eleverna, även när det gäller information om vad som krävs för olika betyg. I hem- och konsumentkunskap, musik, slöjd och bild är skillnaden störst mellan elevernas och lärarnas uppfattningar om huruvida lärarna

informerar och eleverna uppfattar att de har informerats om vad som krävs för olika betyg.

Rättvis betygssättning

En rättvis betygssättning innebär att det betyg en elev fått i ett visst ämne ska visa att eleven har kunskaper motsvarande kriterierna för betyget. Om eleven ska kunna uppfatta bedömningen som rättvis förutsätter detta att eleven har en bild av de mål som gäller för ämnet, och av de kunskapskrav och betygskriterier som ligger till grund för bedömningen.

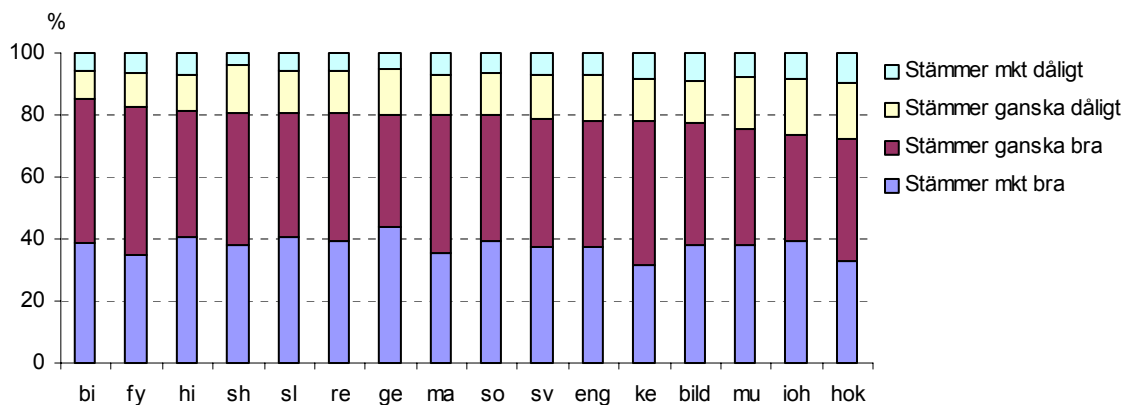
Vikten av att eleverna ska kunna uppleva lärarens betygsbedömning som rättvis betonas starkt av såväl Skolverket⁴⁶, Skollagskommittén⁴⁷, som Riksrevisionen⁴⁸. Den kunskap som NU-03 ger om sambandet mellan elevernas upplevelse av rättvisa betyg och deras kunskaper om mål och betygskriterier är därför av stor betydelse.

I NU-03 tillfrågades eleverna i samtliga ämnen om de tycker att lärarna ger dem rättvisa betyg. Bilden är ganska ljus, mellan 72 (hem- och konsumentkunskap) och 85 (biologi) procent av eleverna i varje ämne tycker att påståendet att lärarna ger dem rättvisa betyg stämmer ganska eller mycket bra, se diagram 2.21. I ämnena hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa är eleverna minst nöjda. Mer än var fjärde elev (27-28 %) menar att läraren inte ger dem rättvisa betyg i dessa ämnen. Motsvarande andel i biologi är 15 procent. Pojkar och flickor har en ganska likartad uppfattning om huruvida de får rättvisa betyg. Endast i bild, där 83 procent av flickorna mot 72 procent av pojkarna anger att påståendet stämmer ganska eller mycket bra, finns en tydlig könsskillnad.

⁴⁶ Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning, dnr. 2004:556, Skolverket februari 2004.

⁴⁷ SOU 2002:121 *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skollags kommitté*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁴⁸ RiR 2004:11 *Betyg med lika värde - en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.

Diagram 2.21 Läraren ger mig rättvisa betyg i ämnet.

Skolverkets attitydundersökning 2003 bekräftar den generella bilden. Den visar att tre fjärdedelar av eleverna anser att alla eller de flesta lärarna ger rättvisa betyg, en ökning sedan mätningen tre år tidigare⁴⁹.

Det finns ett samband mellan elevens medvetenhet om målen och upplevelse av en rättvis lärarbedömning. Bilden är samstämmig i så skilda ämnen som fysik, musik och svenska. Elever som upplever rättvisa betyg uppger i högre grad att de fått veta vad som är bestämt i kursplanen att de ska lära sig och har kännedom om ämnens betygs-kriterier. Sammantaget tyder resultatet på att ju mer kunskap och förståelse eleverna har om ämnens innehåll och vad som krävs för olika betyg i ämnet, i desto större utsträckning uppfattar eleven sitt betyg som rättvist.

Könsskillnader i betyg, bedömning och upplevelsen av rättvisa betyg

Kravet på likvärdighet i betygssättningen innebär att grunden för bedömningen av elevernas kunskaper ska vara densamma för alla elever oavsett bl.a. kön. Ett betyg i ett visst ämne för en elev i en klass ska motsvara samma kunskapskvaliteter som hos en elev med ett likadant betyg i en annan klass. Däremot kan innehållet som eleverna arbetat med i ämnet vara olika.

Könsskillnaderna i elevprestationer varierar mellan grundskolans olika ämnen. I tabell 2.3 illustreras detta i form av andelen flickor som erhållit Mycket väl godkänd i slutbetyg i respektive ämne, *minus* motsvarande andel pojkar.⁵⁰

⁴⁹ Skolverket (2004a)

⁵⁰ Tabellen innefattar de ämnen som ingår i NU-03.

Tabell 2.3 Andel flickor minus andel pojkar som har fått Mycket väl godkänd under åren 1998-2003. Betygsuppgifterna avser Sveriges officiella statistik och är hämtade från Skolverkets rapporter 159, 181, 195, 212, 226 och 240.

<i>Ämne</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>
Bild	12,6	14,4	15,2	16,1	16,4	16,9
Engelska	7,5	7,7	7,7	8,0	7,0	6,3
Hem- och konsumentkunskap	16,8	18,5	18,8	19,3	19,9	20,2
Idrott och hälsa	-5,1	-6,5	-7,4	-7,6	-7,9	-8,2
Matematik	0,6	0,4	1,1	1,3	1,2	1,6
Musik	5,6	6,5	7,5	7,8	8,0	8,2
NO	2,8	5,6	4,7	6,0	5,0	7,1
<i>därav</i>						
Biologi	7,7	8,9	9,6	9,3	9,0	9,2
Fysik	-0,3	0,8	1,6	1,5	1,5	1,9
Kemi	2,5	3,3	4,0	3,8	3,9	3,9
SO	8,6	10,6	9,5	10,1	9,4	9,8
<i>därav</i>						
Geografi	5,7	6,3	7,3	7,3	7,2	7,5
Historia	5,5	5,7	6,5	6,3	6,1	6,2
Religion	10,2	11,3	12,1	11,6	11,2	11,4
Samhällskunskap.	5,0	6,0	6,5	6,7	6,3	6,9
Slöjd	4,8	5,4	6,8	7,3	8,3	8,1
Svenska	11,7	13,6	13,9	14,1	13,9	13,7
Sv2	3,4	3,5	3,5	4,1	3,4	5,2

Sammanställningen visar att idrott och hälsa är det enda av grundskolans ämnen där pojkar i större utsträckning får Mycket väl godkänd än flickor, och att dessa skillnader har ökat sedan vårterminen 1998, då elever fick slutbetyg enligt det nya betygssystemet för första gången. I hem- och konsumentkunskap och bild är betygsskillnaderna – till flickornas fördel – mycket stora och har dessutom ökat under perioden 1998-2003. Matematik, fysik och kemi uppvisar tämligen små könsskillnader. I svenska och religionskunskap är skillnaderna tämligen stora och konstanta, åter till flickornas fördel.

I en likvärdig skola ska alla elever ges lika möjligheter och garanteras lika bedömning. Frågan är om betygsskillnaderna till flickornas fördel avspeglar en faktisk kunskapsskillnad, eller om andra faktorer spelar in i bedömningen. Resultaten från ämnesutvärderingarna ger en generell bild av att flickor som grupp presterar bättre än pojkar, något som även tidigare nationella och internationella studier visat.⁵¹

I utvärderingen av svenskämnet finns indikationer på att lärare och externa bedömare bedömer samma elevs prestation olika. Lärarna ger de bedömda uppsatserna högre betyg än de externa bedömarna och det tycks framförallt vara flickor som får högre betyg av de egna lärarna.⁵²

⁵¹ Skolverket (1999), Skolverket (2001b), Skolverket (2003)

⁵² Denna undersökning baserar sig på analyser av 120 elevuppsatser (71 pojkar, 49 flickor). Av dessa fick 23 flickor och 21 pojkar högre betyg av de egna lärarna jämfört med de externa bedömarna.

Det finns inga stora skillnader mellan könen vad gäller elevernas uppfattning om huruvida lärarna ger dem rättvisa betyg. I några ämnen, bild, hem- och konsumentkunskap, svenska och matematik, är andelen flickor som uppfattar att läraren ger rättvisa betyg något större än andelen pojkar (mellan 3,5 och 11 procentenheters skillnad). Motsatsen gäller i idrott och hälsa och slöjd i vilka en större andel pojkar uppfattar att läraren ger rättvisa betyg (drygt 4 procentenheters skillnad).

Generellt gäller att ju högre betygssteg, desto större andel elever anser att lärarna ger rättvisa betyg. I svenska, engelska och matematik är andelen som anser sig fått rättvisa betyg i stort sett densamma för flickor och pojkar oavsett betygssteg.⁵³ Detta resultat tyder på att skillnaderna i betyg inte i någon större utsträckning upplevs som orättvisa mellan könen.

Ur likvärdighetssynpunkt finns det all anledning att uppmärksamma könsskillnaderna ur två aspekter, dels den faktiska könsskillnaden i resultat och dels de dolda bedömningsgrunder som eventuellt kan finnas hos en del lärare, vilka i sin tur kan innebära att en elev ges olika möjligheter till kunskapsutveckling och betyg beroende på kön.

⁵³ Övriga ämnen kan inte undersökas på grund av ett för litet elevantal per betygssteg/elever som inte nått målen.

Problemlösning

Målen för problemlösning och förändringar i dessa

I Lpo 94 anges att en nödvändig del av grundskolans uppdrag är att eleverna ska utveckla sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenser av olika alternativ – något som i olika sammanhang⁵⁴ har betecknats som problemlösningsförmåga. NU-03 ger möjlighet att belysa graden av måluppfyllelse i detta avseende⁵⁵. Resultaten kan i viss mån ställas i relation till tidigare mätningar.

En jämförelse mellan kursplanerna i flertalet ämnen visar att det finns en mycket starkare betoning på dessa s.k. problemlösande färdigheter i Kursplan 2000 än i Lgr 80. Betygskriterierna är knutna till kursplanerna. Det som skiljer kriterierna för de olika betygen åt är hur eleverna kan använda/tillämpa sina kunskaper. Redan på godkändnivån finns flera mål som knyter an till problemlösning och man kan se en stegring i kravnivåerna mellan betygen Godkänd och Väl godkänd. Kursplan 2000 anger att det är gemensamt för *alla* ämnen i grundskolan, att eleverna ska ”utveckla förmågan att dra slutsatser och generalisera samt förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser. Med utgångspunkt i egna erfarenheter och frågor skall eleven kunna utveckla ett gott omdöme och få känsla för vad som är väsentligt”.

Årskurs 9

Försumningsuppgiften

I utvärderingen 2003 liksom 1992 fick eleverna en problemlösande uppgift med ett naturvetenskapligt innehåll. De skulle i grupper söka information för att besvara en fråga om försurningen av miljön i Sverige och redovisa den för en elev bosatt i England. Eleverna fick åtta lektioner, uppdelade på två pass, på sig. Ambitionen 2003 var till skillnad från 1992 att inte bara undersöka olika kvaliteter i elevgruppernas arbetsprocesser, utan också att skapa ett samlat mått av klassens problemlösande färdigheter i relation till försumningsuppgiften.

Resultaten visar att fler grupper i NU-03 än i NU-92 lyckats avgränsa sig och hålla sig till försumningsproblematiken. Nästan en fjärdedel av grupperna har spontant kritiskt granskat fakta mot knappt en tiondel 1992.

Drygt hälften av elevgrupperna har gjort en ”undersökning”⁵⁶, vilket enligt forskarnas definition inrymmer en systematisk och empirisk insamling av data. Grupper som redovisat hur de genomfört undersökningen och gjort det så väl att någon annan skulle kunna göra om den, har ansetts ha en ”kvalitet”. Hälften av elevernas

⁵⁴ Tidigare nationella utvärderingar (NU 92, Gymnasieutvärderingen 1995, US 98 och i PISA).

⁵⁵ Också denna studie finns mer utförligt redovisad i Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – huvudrapport (ämnesredovisningar).

⁵⁶ Detta begrepp används av de forskare som genomfört utvärderingen av elevers problemlösande färdigheter. Detsamma gäller klassificeringar som att undersökningen har en ”kvalitet”; ”god planering”, ”rätt god planering” etc., vilka i texten i förekommande fall har markerats med citationstecken.

undersökningar 2003 har visat denna kvalitet, att jämföra med en fjärdedel 1992. De grupper som kommenterat sina resultat på något sätt har också visat en kvalitet i relation till de som låtit mätvärden och utsagor stå för sig själva. 80 procent av grupperna har kommenterat sina resultat i form av en skriftlig reflektion mot endast en fjärdedel 1992. Drygt 40 procent av grupperna har försökt förklara sina resultat. 1992 var motsvarande siffra ungefär tio procent.

Sättet att söka information ser helt annorlunda ut 2003 än vad det gjorde vid utvärderingen 1992. Fler elevgrupper har vänt sig till personer i olika yrkesfunktioner och i fler arbetsmiljöer än 1992. 85 procent av grupperna har sökt information hos personer mot 33 procent 1992. Den största förändringen gäller webbaserad information, något som av naturliga skäl inte förekom 1992. I NU-03 använde 75 procent av grupperna datorn och Internet.

Nästan hälften av de skriftliga redovisningarna har bedömts som enhetliga. De har varit sammanhängande och följt en logisk struktur, något en ungefär lika stor andel grupper klarat i de båda utvärderingarna. Lärarnas skattningar av elevernas arbetsorganisation är att drygt hälften av grupperna har haft en ”god” eller ”rätt god” planering. Elevgrupperna bedömdes till nästan 80 procent ha slutfört sina uppgifter efter uppgjord plan. Cirka 70 procent ansågs vara ”målinriktade” eller ”rätt målinriktade”. Arbetsklimatet bedömdes som ”gynnsamt” eller ”rätt gynnsamt” för ett gott slutresultat i 76 procent av grupperna.

Att notera är dock att lärarnas bedömningar av elevernas färdigheter i dessa avseenden inte skiljer sig särskilt mycket mellan de två utvärderingarna 1992 och 2003.

Eftersom uppgiften genomfördes och besvarades i grupp, har det inte varit möjligt att studera könsskillnader i problemlösningsförmåga i årskurs 9.

Sammanfattningsvis är det svårt att utifrån denna enda uppgift definitivt uttala sig om måluppfyllelsen i elevernas problemlösande förmåga. Elevernas förkunskaper inom försumningsområdet har sannolikt spelat in. Dessutom beror resultatet naturligtvis på den grupsammansättning eleverna ingått i.

Resultaten indikerar dock att skolorna och lärarna sedan 1992 skapat fler möjligheter för eleverna att utveckla problemlösande färdigheter i grupp. Samtidigt pekar vissa av resultaten på brister. Många elevgrupper vidgar sitt fokus utanför den fråga de valt, och de behöver lära sig hur de kan avgränsa ämnesinnehållet utifrån den uppgift som förelagts dem. Många elever och även lärare tolkar i utvärderingen begreppet undersökning enbart som att ”söka information”⁵⁷.

Ungefär hälften av grupparbetena bedömdes ha mindre god planering, vilket är ungefär samma resultat som 1992. Att planera vad som ska göras, i vilken ordning, i vilket tidsperspektiv och av vem måste anses vara ett helt avgörande inslag i en lyckad problemlösande process. Begreppet planering nämns dock varken i Lgr 80 eller Lpo 94. I denna undersökning är det 75 procent av grupperna som använt sig av Internet vid informationssökningen. På en direkt fråga hur ofta de fått undervis-

⁵⁷ Detta skiljer sig, som ovan framgått, från forskarnas tolkning av vad en ”undersökning” är, dvs. en systematisk och empirisk insamling av data.

ning om hur man använder sökmotorer på Internet säger nästan varannan elev att de aldrig fått sådan undervisning. Resultaten indikerar enligt forskarna att både elever och lärare behöver utbildning i webb-sökning, annars finns risk för att Internet inte förbättrar lärandet - eller att eleverna utvecklar vanor som motverkar lärandet.

Årskurs 5

Inom ramen för utvärderingen i årskurs 5 gavs två s.k. problemlösande prov till ett mindre urval av de deltagande klasserna, dels den s.k. "bananuppgiften", dels den s.k. "klassdiscouppgiften".

Bananuppgiften

Den s.k. "bananuppgiften", gick ut på att eleverna skulle ta ställning till dilemmat om huruvida man ska köpa "kravodlade dyrare bananer eller vanliga billigare". Uppgiften har innehållsmässigt anknytning till kursplanemål i flera ämnen. Eleverna skulle genom grupparbete hämta in information från olika källor.

Bananuppgiften gavs också i en nationell utvärdering år 1998 under temat "Tillståndet i världen"⁵⁸. Vid det tillfället deltog drygt 80 elever i årskurs 5. I utvärderingen 2003 gavs bananuppgiften till ett betydligt större urval – 791 elever - i årskurs 5. Vissa jämförelser är därför möjliga att göra över tid, men det bör sägas att jämförelserna bör göras med försiktighet eftersom antalet elever alltså var betydligt färre i årskurs 5 1998.

Sett till hela urvalet är det 90 procent av eleverna som har tagit ställning och byggt upp en argumentation. De flesta har använt stödargument, men 43 % har också diskuterat motstridiga argument och således inte endast uppnått kursplanens mål att ha inblick i en argumentation, utan också själva löst hela uppgiften, dvs. byggt upp en argumentation av god kvalitet dvs. med både stödargument och motargument. I utvärderingen 1998 var det endast tio procent som diskuterade motstridiga argument. 50 procent av eleverna har valt KRAV-bananer 2003, medan det i utvärderingen 1998 var 35 procent som valde KRAV. 75 procent av eleverna har markerat att de litat på sina källor. År 1998 svarade 87 procent att all information de fått var trovärdig.

Ett övergripande läroplansmål är som nämnts att eleverna ska kunna "kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden". Provet visar att en fjärdedel av eleverna i årskurs 5 är på god väg dit och att tio procent redan nått dit. Ett annat läroplansmål är att "varje elev respekterar andra människors egenvärde". 15 % av eleverna har i sina argumenteringar engagerat sig för vad som händer på andra sidan jordklotet. De har visat att de respekterar fruktblockarnas egenvärde, att de bryr sig om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv.

Det är något fler flickor än pojkar bland de elever som i argumentationen för sina val av banan visat omsorg om miljö, producentens hälsa eller som sett dilemmat som en samvetsfråga (53 % mot 44 %). Dessa elever har till 80 procent valt Krav-

⁵⁸ Se vidare Skolverket (1999)

bananen. Färre flickor än pojkar har satt sig själva i centrum och enbart tänkt på den egna hälsan och/eller egna ekonomin, smaken eller på bananens utseende och hållbarhet, dvs. hållit sig till den egna lilla sfären (39 % mot 56 %). Dessa elever har till 74 procent valt vanlig banan. Resultaten kan jämföras med andra forskares, vilka visar att flickor i denna ålder oftare visar empatisk förmåga och vilja att ta en tredje persons perspektiv än vad pojkar gör⁵⁹. Enligt samma forskare visar flickor också tydligare tendenser att betrakta moraliska konflikter ur ett större perspektiv, genom att reflektera över vad de betyder för hela samhället.

Resultaten jämförs också med ett urval av uppnåendemålen från kursplanerna för årskurs 5. Drygt en tredjedel av eleverna visade att de kan genomföra enkla undersökningar, vilket är ett av målen för de naturvetenskapliga ämnena.

Eleverna och lärarna tillfrågades hur de upplevt provet. Uppgiften har av merparten av eleverna uppfattats som relativt lätt. Tre av fyra lärare i årskurs 5 anger dock att de sällan låter eleverna arbeta så självständigt som i denna uppgift.

Sammanfattningsvis pekar utvärderingen av ”bananuppgiften” mot att en tredjedel av eleverna i årskurs 5 väl uppnår målen att genomföra enkla undersökningar och att ungefär hälften kan bygga upp en argumentation av god kvalitet. Resultaten indikerar också att årskurs 5-elevernas förmåga till kritiskt tänkande och att göra medvetna val som konsument tycks ha förbättrats mellan 1998 och 2003.

Klassdiscouppgiften

Ytterligare ett urval elevgrupper i årskurs 5 fick i NU-03 ett annat problemlösande prov kallat ”klassdiscouppgiften”⁶⁰. Uppgiften handlade om att eleverna skulle ta ställning till om man skulle höja eller sänka ljudvolymen på ett tänkt klassdiscotek. Eleverna skulle genom grupparbete hämta information från olika källor för att lösa uppgiften. Uppgiften har innehållsmässig anknytning till flera kursplanemål⁶¹. Tre av fyra berörda och tillfrågade lärare angav att de sällan låter eleverna arbeta så självständigt som i denna uppgift.

70 procent av eleverna har valt att sänka ljudvolymen och 16 procent att höja volymen. De övriga har inte velat ändra volymen eller velat växla ljudvolymen beroende på vilken låt som spelas.

Sju av tio elever i urvalet har tagit ställning och byggt upp en argumentation. De flesta har använt stödargument, men endast var åttonde elev (13 %) – vilket kan jämföras med 43 procent i den s.k. bananuppgiften - har diskuterat motstridiga argument - och har därmed inte endast uppnått kursplanens mål att ha inblick i en argumentation, utan också byggt upp en argumentation av god kvalitet med både stödargument och motargument. Eleverna har inte heller lyckats problematisera sina val så väl som i bananuppgiften. Resultaten visar därmed också att bedömningen av elevernas argumentationsfärdigheter är kontextberoende.

⁵⁹ Tirri, K. & Kansanen, P. (2003)

⁶⁰ 949 elever.

⁶¹ Klassdiscouppgiften har inte bjudits i någon tidigare nationell utvärdering, varför resultaten inte är möjliga att jämföra över tid.

Ett övergripande läroplansmål är som nämnts att eleverna ska ”utveckla sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden”. Provet visar att fyra av tio elever i urvalet i årskurs 5 är på god väg mot detta mål och att en av tio redan har nått det. Ett annat läroplansmål är att ”varje elev respekterar andra elevers egenvärde”. Endast sex procent av eleverna har i sina argumentationer klart och entydigt tagit hänsyn till och visat respekt för andra. Dessa elevers argument handlar om hänsyn till andra eller omsorg om andras hälsa – snarare än egen hälsa eller den egna positiva upplevelsen.

Något fler flickor än pojkar har i argumentationen för sina val av ljudnivå reflekterat över andras hälsa, eller visat hänsyn till och omsorg om andra (50 % mot 44 %). Klart färre flickor än pojkar har satt sig själva i centrum och har bortsett från andras hälsa och upplevelser (30 % mot 61 %). De senare resultaten stämmer väl med resultaten från bananuppgiften.

Resultaten jämförs också med ett urval av mål att uppnå i 2000 års kursplaner för årskurs 5. Var femte elev (20 %) visar i klassdiscouppgiften att de kan genomföra enkla undersökningar, vilket är ett av uppnåendemålen för de naturvetenskapliga ämnena.

Sammanfattningsvis når eleverna inte lika goda resultat på klassdiscouppgiften som på bananuppgiften. En femtedel av eleverna i årskurs 5 uppnår väl målen att genomföra enkla undersökningar, och var åttonde elev (13 %) har byggt upp en argumentation av god kvalitet. Resultaten visar också att fyra av tio elever har använt ett kritiskt tänkande i relation till klassdiscouppgiften.

Jämförelse mellan de två uppgifterna i årskurs 5

En jämförelse mellan banan- och klassdiscouppgifterna i årskurs 5 visar att resultaten i flera fall är kontextberoende. I bananuppgiften visar fler elever prov på kritiskt tänkande än i klassdiscouppgiften. Samtidigt är resultaten till viss del samstämmiga, inte minst gäller detta könsskillnaderna. Utvärderingen av båda uppgifterna visar också på behovet av mer konkreta och utvärderingsbara mål vad avser läroplanens mål om ett kritiskt förhållningssätt. Att färre än hälften av eleverna i årskurs 5 givits möjlighet att lära och öva färdigheter som att söka och bearbeta information, måste betraktas som otillfredsställande. Fler elever behöver enligt forskarna i tidig ålder få möjlighet att träna vad det kan innebära att kritiskt ifrågasätta sina källor.

Undersökningens huvudresultat

I detta avsnitt sammanfattas huvudresultaten från NU-03 vad avser såväl värdegrunden, som kunskaper i och attityder till grundskolans olika ämnen. Vidare sammanfattas NU-03:s huvudresultat vad gäller centrala områden som lärarkompetens och undervisningskvalitet, arbetsformer och elevinflytande samt bedömnings- och betygsfrågor.

Värdegrunden

I grundskolans styrdokument har fokus traditionellt legat på dess kunskapsförmedlande uppdrag, men i de senaste läroplanerna för grundskolan - Lgr 80, och i synnerhet Lpo 94 - har värdegrunden alltmer betonats som en väsentlig del i skolans uppdrag, och som ett perspektiv i all undervisning. Värdegrundens målen ska inte ses som fristående, de ska på olika sätt komma till uttryck och praktiseras inom ramen för undervisningen i de enskilda ämnena.

Värdegrunden i skolans praktik

NU-03 ger generellt en bild av en väl utvecklad medvetenhet och hög prioritering av värdegrunden hos föräldrar, rektorer och lärare i årskurs 9. Då eleverna tillfrågas hur de uppfattar praktiken i sin skola, generellt och i olika ämnen, framkommer en mer blandad bild. Det gäller exempelvis jämställdhet: i idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap menar var femte elev att läraren inte behandlar pojkar och flickor lika. Mellan var tredje och fjärde elev, beroende på ämne, tycker att läraren tar deras synpunkter och förslag på allvar – detta tycks fungera bäst i religionskunskap, samhällskunskap och slöjd. En indikation på värdegrundens genomslag är i vilken utsträckning systematiska och kraftfulla insatser vidtas för att stävja mobbing i skolan. Här är resultaten mer nedslående. Endast var fjärde elev uppger att läraren eller någon annan vuxen genast ingriper om någon elev blir mobbad, och en lika stor andel vet inte om det finns någon grupp i skolan som ingriper mot mobbing om det skulle förekomma⁶². Rektorerna i de utvalda skolorna ger generellt en ljus bild av hur arbetet med värdegrundsfrågor fungerar i praktiken. Dock anger var tionde rektor brister vad gäller skolans arbetsinsats när det gäller vikten av att respektera allas lika människovärde, var sjunde anger brister vad gäller att eleverna får lära sig att ta ställning i etiska frågor om rätt eller orätt, och var femte rektor anger brister vad gäller skolans insatser att främja jämställdhet mellan flickor och pojkar.⁶³

Personal och elever har en hög medvetenhet om värdegrunden, men trots detta indikerar utvärderingen tydliga brister i värdegrundens tillämpning i den vardagliga skolverksamheten. Resultatet ger anledning att understryka läroplanens riktlinje till

⁶² Enkätfrågorna var formulerade på detta sätt, vilket gör att vi inte kan uttala oss närmare om vilka associationer de svarande eleverna har till orden ”genast” respektive ”grupp”.

⁶³ Enkätfrågan var formulerad på detta sätt, vilket gör att vi inte kan uttala oss närmare om vilka associationer de svarande har till ordet ”jämställdhet”.

lärarna att ”visa respekt för den enskilde individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt”.

Elevernas värdegrundsmedvetande

Inom ramen för utvärderingen av de samhällsorienterande ämnena i årskurs 9 finns underlag för att få en bild av elevernas värderingar, och eventuella trendförskjutningar i dessa. Eleverna visar i sina svar en god kunskap om den demokratiska värdegrunden och kan använda den som referensram i sina ställningstaganden. Dock visar deras ställningstaganden nu, liksom 1992, ofta på en oförmåga att argumentera för och klargöra motiven för sitt ställningstagande. I förhållande till 1992 finns vissa tecken på att agerandet för egen vinning och för den nära gruppen, på bekostnad av solidaritet med andra, vinner framsteg hos fler elever. Den huvudsakliga bilden visar dock samma mönster och svarsfördelningar som 1992. En större andel flickor uttrycker i sina svar en samklang med värdegrunden än pojkar. Detta framgår också av de s.k. problemlösande prov som givits i årskurs 5⁶⁴. Visserligen har en del av skillnaderna mellan pojkars och flickors svar i årskurs 9 utjämnats mellan 1992 och 2003 då flickornas svar närmast sig pojkarnas och vice versa, men fortfarande uttrycker en större andel flickor tolerans och empati än pojkar. Eleverna ställer till stor del upp på att jämställdhetsmålen är viktiga; toleransen mot utsatta grupper är betydligt lägre.

Utvärderingen visar sammanfattningsvis på ett behov att ytterligare uppmärksamma skolans hantering av läroplanens riktlinje att ”...utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen,...”. Särskilt gäller detta pojkar.

Ämnena

De studier som genomförts av måluppfyllelse och elevernas inställning till grundskolans olika ämnen, i förekommande fall också resultatutvecklingen mellan 1992 och 2003, sammanfattas i detta avsnitt i form av ”profiler” för respektive ämne.

Det är viktigt att framhålla att de kunskapsbedömningar som har genomförts endast avser valda utsnitt av målen i ämnena, och inte speglar måluppfyllelsen i ämnena som helhet. Vid uttalanden om måluppfyllelsen i ämnena är det alltså viktigt att erinra om att det hela tiden är ett val, ett utsnitt av målen som studerats, utifrån vilka elevernas insats bedömts. Å andra sidan ska det inte ha någon betydelse vilka mål som uppmärksammas av ämnet. Kvaliteten ska förväntas vara lika god oavsett åt vilket håll man riktar blicken.

Kursplanerna har i flera ämnen ändrats betydligt sedan 1992, vilket påverkar möjligheterna till jämförelser över tid i ett stort antal ämnen. I vissa ämnen som i den allmänna debatten betraktas som ”centrala” – svenska, matematik, engelska, naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen är det möjligt att iaktta och på ett mer bestämt sätt uttala sig om resultatutvecklingen under den senaste tioårsperioden. ”Tydligheten” i dessa ämnen beror på att kunskapsmätningarna är repliker av

⁶⁴ Se vidare avsnittet Problemlösning.

de mätningar som genomfördes 1992 (och i förekommande fall 1995 och 1998). Jämförbarheten över tid är därför särskilt lätt att göra, avseende de utsnitt av kursplanemålen som undersökts. Det är dock inte möjligt att bedöma i vilken utsträckning förändringar i måldokumenterna sedan 1992, t.ex. starkare betoning av andra kompetenser än de som mätts i NU-03, har fått genomslag i de nyttjade mätinstrumenten.

I andra ämnen, t.ex. i bild, slöjd och hem- och konsumentkunskap har de anlitade forskarna, i varierande grad, förändrat sina mätinstrument i anslutning till tydliga förändringar i läro- och kursplanerna mellan 1992 och 2003. I slöjd och idrott och hälsa, har inga regelrätta kunskapsmätningar genomförts i NU-03, vilket är rimligt med tanke på hur gällande kursplaner i dessa ämnen är formulerade. I dessa ämnen har man istället för kunskapsmätningar ombett eleverna att ge sin uppfattning om vad de lärt. Det bör understrykas att Skolverket inte gjort någon övergripande analys av vilka ämnen som lämpar respektive inte lämpar sig för en repeat av 1992 års undersökningsinstrument.

Bild

Direkta jämförelser över tid är svåra på grund av förändrade mätinstrument, men det allmänna intrycket är närmast "status quo" jämfört med 1992. När det gäller elevernas bedömning av konstbilder är förmågan att bedöma äkthet i det konstnärliga uttrycket större än förmågan att exempelvis placera in verket i ett estetiskt/konstnärligt sammanhang. Vad gäller mediebilder finns hos eleverna en relativt hög grad av medvetenhet om bildkommunikation, dvs. relationen mellan sändarens avsikt och mottagarens reaktion. Då "elementa" i bild, bilduppbyggnad och bildreception i form av perspektiv- och färglära, bedöms är måluppfyllelsen lägre. Många elever upplever ämnet som roligt och lustfyllt, men mindre nyttigt. Ämnet präglas, precis som 1992, i hög grad av ensamarbete och individuella projekt. Könsskillnaderna är stora: flickor är mer motiverade än pojkar och får högre betyg. I likhet med 1992 domineras undervisningen fortfarande av bildframställning för hand, och ämnet tycks inte ha utvecklats i enlighet med kursplanernas ökade betoning på bildkommunikation. Elevers och lärares intresse för modern teknik, t.ex. digital bildhantering vilken står i samklang med medie- och samhällsutvecklingen, står i skarp kontrast mot bristen på adekvat utrustning och otillräcklig lärarkompetens på detta område.

Engelska

Bilden av resultaten i engelska kan jämföras med 1992 och är i huvudsak ljus. Resultaten i engelska framstår som goda eller mycket goda, och graden av måluppfyllelse är hög.⁶⁵ Elevernas hörförståelse och deras förmåga att skriva engelska är fortsatt god, medan förmågan till förståelseinriktad läsning av längre engelska texter är något sämre än 1992. Detta gäller i både årskurs 5 och 9. I årskurs 5 når eleverna bättre resultat än 1992 i fri skriftlig produktion, och i årskurs 9 kan de flesta elever skriva på ett fritt och funktionellt sätt. Eleverna tycker att engelska är ett av grundskolans viktigaste, nyttigaste och mest intressanta ämnen, men fyra av tio elever menar samtidigt att engelska är svårt. Den formella lärarkompetensen har sjunkit betydligt sedan 1992. Att elevernas resultat inte förändrats negativt kan ha samband med att över hälften av eleverna anser sig lära sig lika mycket eller mer vid sidan av skolarbetet som i skolan. Engelska är ett av de ämnen där lärandet utanför skolan är störst. Vidare är engelska ett av de ämnen där könsskillnaderna i prestationer och betyg är minst.

Hem- och konsumentkunskap

Resultaten i hem- och konsumentkunskap är endast delvis jämförbara med 1992. Ämnet har sedan 1992 fått en ökad tonvikt på konsumentfrågor och måluppfyllelsen kan härvidlag, enligt elevernas egna utsagor, bedömas som god: tre fjärdedelar av eleverna menar att de har lärt sig att vara medvetna och kritiska i sina val och ställningstaganden. Denna bild stärks också av resultaten från det s.k. problemlösande provet i årskurs 5, där en klar förbättring kan ses mellan 1998 och 2003 i elevernas förmåga att kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden, i anslutning till en konsumentsituation⁶⁶. Även elevernas förmåga att samarbeta i grupp tränas i ämnet och denna kan bedömas som mycket god. Däremot visar hem- och konsumentkunskapsämnet på fortsatta brister vad gäller jämställdhetsmålet, såväl vad gäller arbetsfördelning i grupp - detta har inte förändrats sedan 1992 - som lärarnas prioritering av jämställdhetsperspektivet. Könsskillnaderna i såväl prestationer och betyg är mycket stora, till flickornas fördel. Ämnet bedöms av många elever och föräldrar som relativt viktigt och nyttigt - jämfört med no-ämnen och bild, musik och slöjd. Ett bekymmer är dock bristen på elevinflytande, vilket kan kopplas till fortsatt traditionella undervisningsformer, instruktion följt av arbete i grupp. Det bristande elevinflytandet står också i kontrast till elevernas uttalade intresse för aktuella frågor kring hälsa, mat och konsumtion.

⁶⁵ Att svenska elevers kunskaper och prestationer i engelska är goda har också nyligen bekräftats i den internationella studien *Assessment of English*. Se vidare Skolverket (2004b)

⁶⁶ Val mellan KRAV-odlade och ”vanliga” bananer.

Idrott och hälsa

Idrott och hälsa har fått en klart ökad tyngdpunkt på hälsofrågor sedan 1992⁶⁷. Resultaten är därmed knappast jämförbara över tid. Den generella bilden är dock att en stor andel elever uppfattar idrott och hälsa som roligt – det roligaste ämnet-, nyttigt och intressant. Av de ämnen som utvärderats är idrott och hälsa numera grundskolans enda utpräglade ”pojklämne”. Det är fler pojkar än flickor som får de högsta betygen, som trivs bra, som anser att de får vara med och påverka innehåll etc. Men det finns också en ökande grupp pojkar (jämfört med tidigare studier) som verkar uppleva att ämnet inte är till för dem. Ämnet har ett starkt fokus på fysisk aktivitet, och det förekommer litet av diskussion och reflektion över t.ex. hälsa och livsstil. Inflytandet från idrottsrörelsen tycks fortfarande vara stort. I generella termer kan man säga att den fokusering på fysisk aktivitet som karakteriserar ämnet, och som kännetecknas av ett positivt och aktivt deltagande, är en viktig grund för att få godkänt betyg i ämnet. ”Bara man är omklädd och med så får man godkänt.” Anmärkningsvärt är att elever kan få de högre betygen trots att de exempelvis inte kan hitta i skogen med hjälp av karta och kompass eller att de inte kan simma. Vidare är det de elever som är aktiva i idrottssammanhang på fritiden, vilket i sin tur har samband med den socioekonomiska bakgrunden, som når de högre betygsnivåerna i ämnet. Lärandet vid sidan av skolan är alltså stort och förutsättningarna för en likvärdig betygssättning i ämnet kan diskuteras.

⁶⁷ I konsekvens härmed ändrades ämnets namn från ”idrott” till ”idrott och hälsa” i samband med införandet av Lpo 94.

Matematik

NU-03:s provuppgifter i matematik är identiska med de som har använts i tidigare nationella utvärderingar, varför en jämförelse av resultatutvecklingen över tid är möjlig. Jämfört med 1992 kan en försämring noteras, tydligast i årskurs 5, såväl totalt som för respektive kön. Kunskapsresultaten för eleverna i årskurs 9 är på grund av ett stort bortfall osäkra men pekar också de på en försämring sedan 1992: medelvärdet på ett identiskt prov är drygt ett poäng lägre, andelen svagpresterande elever har ökat och andelen högpresterande minskat. Via data från de nationella proven i matematik i årskurs 9 för åren 2001-2003 bedöms mellan 80 och 90 procent av eleverna klara vart och ett av kursplanens mål att uppnå. Cirka 90 procent av 15-åringarna bedöms klara målen i taluppfattning och algebra, och cirka 80 procent bedöms klara målen i beräkning, geometri och statistik.⁶⁸ Via lärarnas skattningar av måluppfyllelsen i årskurs 5 bedöms cirka 70 procent ha klarat alla mål att uppnå och minst 80 procent respektive mål. De kommande resultaten från de internationella studierna PISA och TIMSS⁶⁹, båda genomförda våren 2003, kommer att komplettera bilden av kunskapsutvecklingen. En majoritet av eleverna ser matematik som ett viktigt och nyttigt ämne de tror sig komma ha användning av i framtiden. Ämnet upplevs samtidigt som svårt och ganska ointressant, där lektionerna går långsamt. Andelen elever som menar att de skulle vilja lära sig mer matematik i skolan har ökat sedan 1992. Trots detta är motivationsproblemen och den ökande förekomsten av enskilt arbete är oroande: En ökande andel elever är inte motiverade nog att göra sitt bästa och anger att de lätt ger upp inför svåra uppgifter. Läro- och kursplanens ökade betoning på kommunikation tycks inte heller ha slagit igenom i undervisningen. Den gruppuppgift som ingått i utvärderingen visar att grupparbete i matematik är lika ovanligt 2003 som det var 1992. Istället framträder bilden av en allt mer isolerad och individualiserad undervisning - jämfört med både 1992 och 1995 - där eleverna arbetar avskilt både från läraren och från kamraterna.

⁶⁸ Hur stor andel elever som enligt denna beräkning klarar samtliga mål går inte att säga.

⁶⁹ Resultaten från dessa två studier planeras bli offentliga i december 2004.

Musik

Resultaten i musik är endast delvis jämförbara med 1992. I och med Kursplan 2000 fick musikämnet en kraftigt förändrad tyngdpunkt från kunskaper om musik till praktiskt musicerande. Det kunskapsprov som ingått i utvärderingen⁷⁰ är identiskt med ett motsvarande prov från 1992, och visar på en försämring i elevernas kunskaper om musik, vilket dock är helt i enlighet med tyngdpunktsförskjutningen i ämnets kursplan. Elevernas intresse för musik är mycket stort enligt undersökningarna, både 1992 och 2003. Samtidigt ser de flesta elever musikämnet som mindre nyttigt. Enligt eleverna själva fungerar musikämnet som ett andningshål ”där kan man slappna av och vara sig själv”. Samtidigt finns tecken på att ämnet upplevs som omodernt och att det brister i genrebredd, ”den musik jag gillar finns inte med på lektionerna”. Det verkar finnas en klar skillnad mellan ungdomars musik och skolans musik. Könsskillnaderna i slutbetyg, till flickornas fördel, är stora och har ökat sedan 1998 då det nu gällande betygssystemet infördes. Utvärderingen visar härutöver på att de ungdomar som musicerar mycket på fritiden och de som kommer från akademiska och kulturintresserade hem, tenderar att få högre betyg. Lärandet vid sidan av skolan är stort och likvärdigheten i betygssättningen i ämnet kan ifrågasättas

Naturorienterande ämnen – fysik, kemi och biologi

Utvärderingen av de naturorienterande ämnena har fokuserat elevernas kunskaper om naturvetenskapliga begrepp och modeller, och avser en av de tre kunskapsaspekter som betonas i nu gällande kursplanerna. En mer heltäckande bild av svenska elevers kunskaper i naturvetenskap kommer att kunna erhållas genom en jämförande analys mellan NU-03, och de kommande internationella studierna PISA 2003 och TIMSS 2003⁷¹.

NU-03 medger direkta jämförelser med motsvarande studie 1992. Denna jämförelse visar en oförändrat resultatbild när det gäller elevernas begreppsförståelse i biologi, i fysik syns en svag nedgång och i kemi kan en tydlig resultatförsämring konstateras. Resultaten måste betraktas som otillfredsställande. Ur elevernas synvinkel skiljer sig biologi ordentligt från fysik och kemi - ämnet upplevs som betydligt viktigare och intressantare än fysik och kemi, det anses inte lika svårt, och en större andel elever upplever i olika avseenden att undervisningskvaliteten i biologi är högre. Könsskillnaderna i prestationer och betyg i fysik och kemi är små, vilket är en klar förändring jämfört med 1992, medan flickor är mer tilltalade av, och presterar bättre i, biologi. Kemi och fysik upplevs av en relativt stor andel av eleverna som onyttiga, svåra och ointressanta ämnen. Kemiämnet framstår som ett problemämne både vad gäller elevernas begreppsförståelse liksom attitydmässigt.

⁷⁰ Det s.k. ”Columbusprovet”, avsett att mäta kunskaper om musik från olika kulturer och tids-epoker.

⁷¹ Resultat från de båda senare utvärderingarna planeras att publiceras i december 2004.

Samhällsorienterande ämnen – geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap

Utvärderingen visar att de flesta eleverna har ojämna, sporadiska, kunskaper inom det samhällsorienterande området. Därtill är spännvidden stor, alltifrån elever som visar goda kunskapskvaliteter till elever som inte svarar eller som avger svar som visar på okunskap. Den största gruppen är mellangruppen, vars svar indikerar en mer eller mindre fragmentarisk kunskapsbild. Denna indikeras av bristande förståelse av fakta och begrepp samt svårigheter att visa på orsaker och samband. Särskilt gäller det ”skolnära” kunskaper, dvs. kunskaper som av tradition inhämtas genom skolundervisning. Nedan följer en sammanfattning av mål och resultat i respektive so-ämne.

I *geografi* når de flesta eleverna (ca 85 %) kursplanens mål att uppnå beträffande baskunskaper som namngeografi och i lägre grad även tabell- och diagramtolkning. En stor majoritet av eleverna motsvarar läroplanens och kursplanens mål att utifrån ett demokratiskt perspektiv och miljötänkande se och hävda olika handlingsalternativ för en hållbar utveckling. En genomgående brist är att många av eleverna tar ställning och visar kunskaper, utan att i sina svar kunna förklara eller ange orsaker till de fenomen de tar ställning till. I *historia* visar resultaten en stor spridning. När det gäller att tidsmässigt identifiera centrala historiska händelser med betydelse för vår egen tid har en stor grupp elever svårigheter (25-75 % beroende på fråga). Vad gäller historiemedvetande framträder en stor spännvidd i elevsvaren. Från fragmentariska och osammanhängande beskrivningar hos majoriteten av eleverna till en liten grupp elevers goda och utvecklade historiemedvetande. I *religionskunskap* visar eleverna god förmåga att reflektera över och formulera sig i för eleven viktiga livsfrågor, samt att föra etiska resonemang och se konsekvenser av olika ställningstaganden. I förhållande till elevernas svar 1992 kan dock en förskjutning skönjas mot ett något ökat antal etiska ställningstaganden till förmån för den egna individens personliga vinning. Elevernas svar visar påtagliga brister i kunskaper om religioner och livsåskådningar utanför den egna erfarenhetsvärlden. I *samhällskunskap* visar eleverna totalt sett ett starkare samhällsengagemang än 1992, men kunskaper om grundläggande förhållanden i det svenska politiska systemet ligger på samma nivå som 1992. Elevernas kunskaper om det demokratiska systemet bedöms inte vara tillfredsställande, med tanke på den omfattande undervisningstid som lärarna uppger ägnas åt dessa frågor. De flesta elever har goda kunskaper om vissa av ekonomins funktioner, men en tredjedel sviktar vad gäller kunskapen om viktiga vardagsnära ekonomitermer som ränta, inflation och skatt. Inom området globala frågor är måluppfyllelsen god. Många elever uttrycker intresse för globala frågor och tycker att de får alltför lite undervisning om detta.

Elevernas bild av undervisningen visar att so-ämnena relativt andra ämnen ligger i framkant när det gäller elevintresse samt elevinflytande över innehåll och arbetsformer. Eleverna är som helhet något mer positiva till so-ämnena än vad eleverna 1992 var. Liksom 1992 trivs lärarna med arbetet (96 % anger att de trivs bra eller mycket bra). I motsats till 1992, då läroboken angavs som styrande för undervisningen, anger lärarna nu att det är det egna intresset och de egna idéerna som på-

verkar inriktningen av undervisningen i so-ämnena.

Organisationen av so-ämnena har förändrats sedan 1992, så att en samlad, ämnesövergripande so-undervisning har blivit mer vanlig. Detta indikeras av att 1992 fick 12 procent av eleverna ett samlat so-betyg, 2003 är andelen 32 procent. Elevernas och lärarnas svar visar att organisationen av so-ämnena påverkar sättet att arbeta. I den ämnesövergripande so-undervisningen arbetar eleverna i längre arbetspass, har mer variation i arbetssätt och högre elevinflytande. Här upplever en större andel elever att de får möjligheter att själva välja innehåll, arbeta i grupp och diskutera. Det finns i det undersökta utvärderingsmaterialet dock inga signifikanta skillnader mellan elevers kunskaper beroende på hur so-undervisningen organiseras. 1992 var. Liksom 1992 trivs lärarna med arbetet (96 % anger att de trivs bra eller mycket bra). I motsats till 1992, då läroboken angavs som styrande för undervisningen, anger lärarna nu att det är det egna intresset och de egna idéerna som mest påverkar inriktningen av undervisningen i so-ämnena.

Organisationen av so-ämnena har förändrats sedan 1992, så att en samlad, ämnesövergripande so-undervisning har blivit mer vanlig. Detta indikeras av att 1992 fick 12 procent av eleverna ett samlat so-betyg, 2003 är andelen 32 procent. Elevernas och lärarnas svar visar att organisationen av so-ämnena påverkar sättet att arbeta. I den ämnesövergripande so-undervisningen arbetar eleverna i längre arbetspass, har mer variation i arbetssätt och högre elevinflytande. Här upplever en större andel elever att de får möjligheter att själva välja innehåll, arbeta i grupp och diskutera. Det finns i det undersökta utvärderingsmaterialet dock inga signifikanta skillnader mellan elevers kunskaper beroende på hur so-undervisningen organiseras.

Slöjd

Utvärderingen av slöjdamnet tar sin utgångspunkt i kursplanens strävansmål. Arbetet enligt slöjdprocessen, från idé till värdering, har en tydlig koppling till flera av de kunskapskvaliteter och det elevinflytande som beskrivs i Lpo 94:s mål att sträva mot. Elevers och lärares beskrivning av verksamheten visar att elevinflytande och eget ansvar är områden som har hög måluppfyllelse i ämnet. Slöjdamnet intar en särställning bland skolämnen när det gäller elevernas möjlighet att påverka innehåll och arbetssätt. I NU-03 kan konstateras att elevernas förmåga att ta initiativ och eget ansvar är större än 1992, men även då var dessa resultat framträdande. Även de mål som kan relateras till slöjdkunskaper uppfylls i stor utsträckning. Måluppfyllelsen är enligt eleverna lägre vad gäller elevernas förmåga att anlägga olika perspektiv på verksamheten (jämför jämställdhets, ekonomiskt- och miljöperspektiv, kulturella och etiska värden), också något som lärarna menar fokuseras i mindre utsträckning. När det gäller inflytande och att ta eget ansvar framkommer inga skillnader mellan könen. Det dominerande arbetssättet i slöjden är att eleverna arbetar med egna slöjdprodukter, var och en för sig, men samarbete och hjälp elever emellan är vanligt förekommande. Medvetenheten hos eleverna om slöjdamnets kunskapskvaliteter tycks vara begränsad till slöjdsalen. Ämnets uppdelning i de två tidigare slöjdarterna dröjer sig fortfarande kvar i stor utsträckning.

Svenska

Svenska, som av de flesta elever betraktas som ett av grundskolans viktigaste och nyttigaste ämnen, kan ses som ett sammansatt ämne: Målen handlar både om läsfärdighet och kommunikativ förmåga - att uttrycka sig skriftligt och muntligt⁷². Resultaten vad gäller läsfärdighet och skriftlig förmåga är jämförbara över tid. I NU-03 har i första hand elevernas läsfärdighet studerats. I detta avseende visar resultaten en försämring sedan 1992, detta gäller både årskurs 5 och årskurs 9. Enligt lärarnas bedömning har år 2003 90 procent av eleverna under sitt femte skolår nått de mål som ställts upp för läsning. Åtta procent har bedömts som "lässvaga", en ökning med två procentenheter sedan 1995. Även i årskurs 9 visar resultaten att en större andel elever med lägre läsresultat 2003 jämfört med 1992 och 1995. Detta gäller framför allt längre texter. Könsskillnaderna är inte så stora i årskurs 5 men är betydande i årskurs 9: Av den tiondel elever som hade det lägsta antalet poäng på proven utgörs majoriteten, 75 procent, av pojkar. Även elever som själva har invandrat och elever med annat modersmål än svenska är överrepresenterade i denna grupp. Vad gäller förmågan att uttrycka sig skriftligt och muntligt, finns inga indikationer på försämring sedan 1992: ett litet urval uppsatser⁷³ från de båda åren 1992 och 2003 har kvalitativt jämförts utifrån de bedömningskriterier som gäller för de nationella ämnesproven, denna jämförelse visar inga skillnader i resultat mellan de olika åren⁷⁴. Samtidigt har de skriftliga formella aspekterna av svenskämnet, som vikten av att arbeta med rättstavning, grammatik och ordkunskap, enligt lärarna år 2003 genomgående en lägre vikt jämfört med vad lärarna angav 1992. Vad gäller förmågan att framföra sin åsikt muntligt är det inte möjligt att göra direkta jämförelser bakåt i tiden, men såväl elevernas som lärarnas bedömningar tyder på att det kan ha skett en förbättring. Enligt elevernas och lärarnas bedömningar har individualiseringen i svenskämnet ökat: Grupparbete och samtal med kamrater i svenska har minskat sedan 1992.

Svenska som andraspråk ingick inte i utvärderingen 1992. Då gruppen elever och lärare som medverkat i NU-03 i svenska som andraspråk är liten och det finns osäkerhet kring representativiteten, avstår vi i denna korta summering från att närmare redovisa eller kommentera resultaten. De signaler som finns i materialet kan dock ge skäl till viss oro.

⁷² Den norske läsforskaren Evensen (1991) hävdar t.o.m. att läs- och skrivfärdigheter (kommunikativa färdigheter) är två olika sorters kunskaper eller färdigheter ("ämnen"), vilka skiljer sig åt vad gäller såväl ämnestraditioner och kunskapsyn som didaktik.

⁷³ 120 stycken.

⁷⁴ Studien indikerar dock att eleverna skriver allt *längre* uppsatser.

Problemlösande färdigheter

Elevernas s.k. problemlösande färdigheter - förmågan att söka och kritiskt granska information, att dra slutsatser och generalisera, samt att förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser - är inget "ämne". Studien av dessa färdigheter är dock väsentlig, eftersom kursplan 2000 anger att utvecklandet av dessa förmågor hos eleverna är ett gemensamt mål för *alla* ämnen i grundskolan. De studier som gjorts av detta inom ramen för NU-03 är empiriskt begränsade, men resultaten pekar tydligt mot en förbättring i dessa förmågor jämfört med 1992 (årskurs 9) respektive 1998 (årskurs 5). Andelen elever/elevgrupper i årskurs 9 som spontant kritiskt granskat fakta, som redovisat hur de genomfört undersökningen och gjort det så väl att någon annan skulle kunna göra om den, som har kommenterat sina resultat i form av en skriftlig reflektion och som har försökt förklara sina resultat har ökat betydligt sedan 1992. Också i årskurs 5 indikerar resultaten att elevernas förmåga till kritiskt tänkande och att göra medvetna val som konsument har förbättrats mellan 1998 och 2003. Det finns dock skillnader mellan flickor och pojkar, vilket har kunnat studeras i årskurs 5: Fler pojkar än flickor i denna årskurs/ålder tenderar enligt studien att sätta sig själva i centrum och i första hand tänka på den egna hälsan och/eller ekonomin.

Lärarkompetens och undervisningskvalitet

Den nationella uppföljningsstatistiken ger information om att andelen årsarbetare med pedagogisk högskoleutbildning och även lärartätheten minskade under 1990-talets första hälft. Lärartätheten ökade igen mot 1990-talets slut men är dock ännu inte uppe på samma nivåer som i början av 90-talet. Andelen lärare (omräknat till heltidstjänster) med pedagogisk högskoleutbildning minskade framförallt mellan åren 1996 och 2000. Under 1990-talets första hälft låg andelen kring 94 procent och läsåret 2002/03 var andelen drygt 80 procent, se bilaga 1. Underlagen från ämnesutvärderingarna har givit olika möjligheter att ge en bild av de undervisande lärarnas utbildning eftersom antalet deltagande lärare varierar mellan ämnena. Skolverket har låtit SCB kartlägga lärarnas ämnes- och pedagogiska utbildning läsåret 2002/03, se bilaga 2. Av lärarna i årskurserna 7-9 är det cirka 60-70 procent, beroende på ämne, som både har lärarutbildning och utbildning i ämnet.⁷⁵

Stora andelar både elever och lärare upplever trivsel i skolan, lärarna i större utsträckning än eleverna. Eleverna ger en övervägande ljus bild av hur de upplever lärarna och undervisningen. I samtliga ämnen anger 79-90 procent av eleverna att läraren undervisar bra. Nästan lika stora andelar, 67-80 procent, tycker att de får den hjälp de behöver samt att läraren har tid när de undrar över någonting i ämnet, 73 till 86 procent. Det är små skillnader mellan ämnena, men det är ämnena samhällskunskap, biologi, svenska, ämnesövergripande so-undervisning och geografi som återkommer som de ämnen där störst andel elever tycker att läraren lever upp till de olika påståendena, medan motsvarande andel är minst för hem- och konsu-

⁷⁵ Avser de ämnen som ingår i utvärderingen.

mentkunskap, bild, musik, fysik, kemi och matematik. Andelen elever som menar att deras lärare har förmåga att engagera och skapa intresse varierar mellan 63 (hem- och konsumentkunskap) och 80 (sambhällskunskap) procent. Stora andelar elever uppfattar att lärarna tror på deras förmåga att lära sig, mellan 73 och 86 procent, minst andel i hem- och konsumentkunskap störst i biologi och svenska.

Arbetsformer och elevinflytande

NU-03 innehåller inga frågor som på ett enkelt sätt sammanfattar bilden av och förändringar i hur eleverna uppfattar sitt generella inflytande över tid. Sedan 1992 tycks det som om eleverna uppfattar att de fått ett större inflytande över prov och läxor, även i någon mån över lektionens innehåll och arbetsformer på lektionerna. Generellt uppger en större andel pojkar både år 1992 och 2003 att de har mycket eller ganska mycket inflytande. Skillnaderna mellan ämnen är betydande. Slöjd är det ämne där eleverna upplever mest inflytande över innehåll och arbetssätt.

Det traditionella undervisningssättet, att läraren leder lektionen, pratar och ställer frågor medan eleverna lyssnar och svarar, tycks ha minskat under den senaste tioårsperioden. Cirka 45 procent av eleverna år 1992 uppgav att ”läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar” flera gånger per dag – år 2003 hade denna andel minskat till knappt 30 procent. Av de olika mättidpunkterna att döma har minskningen framförallt skett sedan 1995. Det traditionella arbetssättet är vanligast i de teoretiskt inriktade ämnena, med undantag för matematik. Minst vanligt är arbetssättet i slöjd, idrott och hälsa samt bild där mellan tre och sex procent av eleverna anger att det förekommer under varje eller de flesta lektioner. Gemensamma diskussioner mellan lärare och elever tycks också vara vanligare i de teoretiskt inriktade ämnena. Matematik utmärker sig som ett ämne med lärarledda genomgångar och få diskussioner.

Samtidigt som detta traditionella undervisningssätt minskat under tioårsperioden har en ökning skett av elevernas enskilda arbete. År 1992 uppgav 26 procent och år 2003 50 procent av eleverna att eleverna arbetar var för sig flera gånger per dag. Denna ökning tycks främst ha skett efter 1995. Skillnaderna är stora mellan ämnena; slöjd, bild och matematik är de ämnen där störst andelar elever uppger att de arbetar var för sig och minst andelar i hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa samt musik. Grupparbeten är enligt eleverna vanligast i hem- och konsumentkunskap följt av idrott och hälsa och kemi (laborationer) där eleverna uppger att arbetar i grupp vid varje eller de flesta lektionerna.

Bedömning och betyg

I en mål- och resultatstyrd skola är det väsentligt att alla berörda har vetskap om ämnets mål och om de betygskriterier utifrån vilka prestationerna i ämnet bedöms. Medvetenheten om mål och betygskriterier tycks ha ökat hos lärare och elever. Samtidigt gäller detta långtifrån alla. En stor andel elever anser sig inte informerade om undervisningens mål och vad som krävs av dem för att få olika betyg. Även rektorernas bedömning indikerar att situationen är olika inom och mellan skolor. Särskilt problematiskt tycks det vara inom de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena.

Bild, hem- och konsumentkunskap, musik och slöjd är de ämnen där eleverna har minst kännedom om kraven för olika betyg.

Eleverna skattar själva sina egna prestationer högt. Samtidigt tycks återkopplingen på utförda prestationer inte vara tillräcklig i flera ämnen. 30 procent av eleverna i ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, musik och slöjd menar att läraren aldrig talar med dem om hur det går för dem i ämnet. Motsvarande andel i övriga ämnen ligger mellan 11 och 20 procent. Utan samtal om elevens prestation finns risk att eleven har en felaktig bild av hur de utvecklas och hur de kan gå vidare i ämnet.

Majoriteten av eleverna i alla ämnen, mellan 72 och 85 procent, upplever att det stämmer ganska eller mycket bra att de får rättvisa betyg. I ämnena hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa uppger drygt var fjärde elev att läraren inte ger dem rättvisa betyg. Elever som upplever rättvisa betyg uppger i högre grad att de fått veta vad som är bestämt i kursplanen att de ska lära sig och att de har kännedom om ämnens betygsriterier.

Del III Diskussion

Inledning

I denna avslutande del av huvudrapport I från Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, för Skolverket en diskussion över den samlade resultatbilden.

Empirin baserar sig på utvärderingar genomförda i årskurserna 5 och 9 våren 2003. 16 av grundskolans ämnen utvärderades och särskilda prov på elevernas problemlösande förmåga genomfördes. I utvärderingen användes enkäter till elever, lärare föräldrar och rektorer samt (för eleverna) ämnesprov och processtudier. Totalt ingick 10 000 elever och 1 900 lärare på 197 skolor i utvärderingen. Huvuddelen av utvärderingen genomfördes i slutet av årskurs 9, då elevernas intresse traditionellt är riktat mot de nationella proven och slutbetygen. Valet att lägga huvudundersökningen i slutet av årskurs 9 var ändå givet med tanke på att målen och timplanen för grundskolans ämnen enligt Lpo 94 omfattar hela grundskoleperioden.

Denna utvärdering gör, i enlighet med rådande ansvarsfördelning, inte anspråk på att vara en utvärdering av situationen och resultaten i enskilda skolor, vare sig de har deltagit i NU-03 eller inte, utan ger en bild av den svenska grundskolan och i synnerhet då grundskolans avslutande årskurs 9.

Den nationella utvärderingen har huvudsyftet att, som underlag för nationella beslut om grundskolan,

- ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan, ämnesvis och i ett övergripande perspektiv
- visa på förändringar sedan den nationella utvärderingen 1992
- peka på behov av insatser

De resultat som diskussionen tar sin utgångspunkt i kan sammanfattas enligt följande:

God måluppfyllelse och positiva resultat kan noteras i följande avseenden:

- Elever, föräldrar och skolans personal visar en hög medvetenhet och hög prioritering av värdegrunden.
- Elevernas kunskaper i engelska är mycket goda.
- Elevernas kommunikativa förmåga i svenska och engelska är fortsatt god och har i vissa avseenden förbättrats. I svenska tyder resultaten på förbättringar i muntlig kommunikation, och i engelska i både muntlig och skriftlig kommunikation.
- Elevernas förmåga att vara medvetna och kritiska i sina val, och att kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden, är god. Konsumentmedvetandet kan betraktas som högt.
- Eleverna visar i praktiska situationer (hem- och konsumentkunskap) och i gruppuppgifter (problemlösande proven) god eller mycket god samarbetsförmåga.
- Elevernas engagemang i, och intresse för, samhällsfrågor och globala frågor är stort och har ökat sedan 1992.
- Kunskapen om mål och betygskriterier tycks ha ökat hos elever och lärare.
- De praktiskt-estetiskt inriktade ämnena är för många elever intressanta och lustfyllda. En stor andel elever önskar också ytterligare tid i dessa ämnen.
- Ämnena idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap värderas högt av såväl elever som föräldrar.
- Flera teoretiskt inriktade ämnen upplevs som viktiga, över 90 procent av eleverna ser det som viktigt att ha bra kunskaper i engelska, svenska, matematik och samhällskunskap. Kunskaper i dessa ämnen ses också som betydelsefulla för framtida studier och arbete.

Bristande måluppfyllelse och mindre goda resultat kan noteras i följande avseenden:

- Elevernas utsagor i utvärderingen indikerar brister i värdegrundens tillämpning i den vardagliga skolverksamheten. Vad gäller i synnerhet stävande av mobbning och jämställdhet tycks det finnas åtskilligt kvar att göra innan man kan tala om god måluppfyllelse vad gäller värdegrundsmålen.
- Fortsatt behov finns att uppmärksamma skolans hantering av läroplanens riktlinje att "... utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen". Särskilt gäller detta pojkar.
- Elevernas läsförmåga i svenska har försämrats. Detta gäller i synnerhet för pojkar. Viss försämring av förståelseinriktad läsning i engelska kan också noteras.
- Elevernas kunskaper i matematik och kemi har försämrats. Båda ämnena upplevs av eleverna som svåra. Kemi framstår som ett problemämne med brister i såväl elevernas attityder som måluppfyllelse i begreppsförståelse.
- Elevernas kunskaper i samhällsorienterande ämnen är i många fall fragmentariska och otillräckliga. Med tanke på att dessa ämnen fått en ökad tidstilldelning i de senaste timplanerna och att historia också föreslås bli kärnämne i gymnasieskolan, måste resultaten betraktas som otillfredsställande.
- Förändrade eller förstärkta målbeskrivningar har haft otillräckligt genomslag i flera av de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena (jämställdhet i hem- och konsumentkunskap; kommunikativitet i bild; hälsoaspekten i idrott och hälsa; reflekterande över arbetsprocesser och produkter i slöjd).
- De stora könsskillnaderna i resultat, attityder och motivation behöver uppmärksammas.
- Bedömnings- och betygssättningsproblemen i de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena är stora, och likvärdigheten härvidlag är otillfredsställande.
- En betydande andel elever anser sig inte informerade om undervisningens mål och vad som krävs av dem för att få olika betyg.
- Elevernas enskilda arbete har ökat rejält i både matematik och svenska. Arbetet i bild och slöjd är fortfarande i stor utsträckning individuella projekt för eleverna.
- Av lärarna i år 7-9 är det endast mellan 60 och 70 procent, beroende på ämne, som både har lärarutbildning och utbildning i det ämne de undervisar i.

De hinder, dilemman och problem rörande grundskolans måluppfyllelse som uppmärksammas i följande avsnitt, ska ses mot bakgrund av att 1990-talet för grundskolans del har varit en ovanligt intensiv reformperiod. De grundskoleelever som ingått i studien har gått i en skola där stora besparingar genomförts under åren 1992-1996.

Den betraktelse av grundskolan i början av 2000-talet som kan göras utifrån denna och andra Skolverksstudier kan liknas vid en medalj med en ljus framsida och en mörkare baksida.

Resultaten pekar på flera styrkor och positiva mönster som befästs och i vissa fall förstärkts sedan 90-talets början. Hit hör en ökad förmåga hos eleverna att gemensamt lösa problem, ett mer elevaktivt arbetssätt i vissa ämnen, att eleverna generellt sett trivs i skolan och i ökad grad upplever att de har inflytande över det egna arbetet. Lärarna trivs överlag med sitt arbete och visar hög medvetenhet om värdegrunden. Bilden av en skola som lägger stor vikt vid elevernas personliga och sociala utveckling får stöd i Skolverkets återkommande attitydmätningar sedan 1994, och i den nationella bilden från utbildningsinspektionens verksamhet.

Medaljens baksida är att svenska elevers kunskaper i vissa ämnen inte har förbättrats och inom några delområden försämrats sedan 1992, att motivation och engagemang för skolarbetet, särskilt bland pojkar, är låg, och att den upplevda stressen hos många elever, främst flickor, är fortsatt hög. Resultaten pekar på många sätt mot att ungdomars val och inställning till studier är grundade i ett komplext sammanhang utanför skolan. Detta betyder i sin tur att de sociokulturella och ekonomiska förutsättningarna i hem- och fritidsmiljön har ett fortsatt stort genomslag för skolframgång. Ungdomar med starkt stöd hemifrån uppmuntras att satsa mer långsiktigt på skolan och inrikta studierna mot kunskap som är mer teoretiskt krävande och som kräver en större teoretisk ansträngning.

Satsningen på processmål och värdegrundsmål har slagit igenom

Skolverket kan sammantaget konstatera att den större tonvikt på processmål och värdegrundsmål som utgår från de statliga intentionerna i måldokumentet har fångats upp av kommuner och skolor och är mål som lärarna lägger stor vikt vid i vardagsarbetet – detta gäller särskilt i ämnena slöjd, hem- och konsumentkunskap, svenska, engelska och ämnesövergripande so-undervisning. Detta resultat är ett viktigt inslag i det som ovan beskrivs som ”medaljens framsida”.

En närmare granskning av resultaten från de olika ämnesundersökningarna visar att elevernas kunskapsutveckling i mer traditionella skoluppgifter (som vissa uppgifter i kemi och matematik, kunskapsfrågor om det demokratiska styrsystemet i samhällskunskap eller färg- och perspektivlära i bild) är lägre än kunskapsutvecklingen på områden som ligger närmare den vardagsvärld där ungdomar - och även de flesta vuxna - hämtar mycket av sin kunskap (globala frågor i geografi, tolkning av mediebilder i bildämnet, eller konsumentfrågor i hem och konsumentkunskap). I geografi visar en stor grupp elever i sina svar att de svarar upp mot läroplanens och kursplanernas mål att utifrån ett demokratiskt perspektiv och miljöperspektiv se och hävda olika handlingsalternativ för en hållbar utveckling. Men en stor andel av

eleverna tar ställning på alltför bräcklig kunskapsgrund enligt de mätningar som gjorts.

Samtidigt visar NU-03 att årskurs 9-elevernas processkunskaper, som exempelvis att kunna samarbeta och söka information, är goda och har utvecklats sedan motsvarande mätning 1992. Mot bakgrund av dessa resultat vill därför Skolverket ställa frågan om det ökade arbetet med process- och värdegrundsmål sker på bekostnad av lärarens fokus på innehållet i undervisningsuppdraget, vilket kan ge läraren problem med att utforma tydliga och konkreta kriterier för bedömning och betygsättning. Öppna, mer processinriktade mål kan övergå till otydliga krav med resultatet att undervisningsinnehållet trivialiseras. Det som många gånger brister, enligt utvärderingens resultat, är förmågan att reflektera över ett konkret *innehåll*, oavsett om det är ett praktiskt arbete som i slöjd eller mer teoretiska kunskaper som i de samhällsorienterande ämnena.

Ett internationellt perspektiv kan här vara på sin plats. OECD har i sin årliga *Education Policy Analysis* (EPA) från år 2002⁷⁶ behandlat frågan om vilka mänskliga kompetenser som kan anses väsentliga i syfte att främja såväl ekonomisk tillväxt som personligt och socialt välbefinnande. Dessa brukar, i nationalekonomiska sammanhang, sammanfattas under begreppet Humankapital. Åtskilliga ansträngningar har gjorts för att "mäta" humankapitalet i olika OECD-länder, varvid man framför allt har fokuserat på det lätt mätbara i form av läsfärdighet och matematiskt kunnande. Dessa kompetenser har dock i olika studier visat sig ha svaga samband med såväl ett lands ekonomiska tillväxt som individuell löneutveckling och individuellt välbefinnande⁷⁷. OECD har därför föreslagit en vidgad definition av det traditionellt nationalekonomiska begreppet humankapital till att också inkludera kompetenser som kritiskt tänkande, samarbetsförmåga, självständighet och problemlösningsförmåga - och att detta uppmärksammas mer i utbildningspolitisk planering. I vissa länder, exempelvis Japan, Singapore och Frankrike, har också initiativ tagits i riktning mot att se över nationella läroplaner och ta utbildningspolitiska initiativ som erkänner vikten av, och främjar utvecklingen av, andra kompetenser än "baskunskaper".

De resultat som kan iakttas i NU-03, med försämringar eller otillräcklig måluppfyllelse i vissa baskunskaper som läsförståelse, matematik, kemi och i samhällsorienterande ämnen, behöver ses i ljuset av de resonemang som OECD för om vikten av ett vidgat kompetensbegrepp. Dessa "baskunskaper" är naturligtvis oerhört viktiga, men det finns också skäl att notera de goda och i flera fall förbättrade resultaten i svenska grundskoleelevers skriftliga och muntliga kommunikation, problemlösningsförmåga, kritiska tänkande och samarbetsförmåga – eller, med OECD:s ord, tillämpa en vidare definition av begreppet humankapital.

Frågan om processmål och kunskapsmål ska ses som en utmaning för grundskolan och inte som en motsättning. Utmaningen innehåller två led; hur kan skolan förmedla värderingar som gynnar en god kunskapsutveckling? – och hur kan skolan ge

⁷⁶ OECD, (2002)

⁷⁷ Se t.ex. Bowles, G. & O. (2001), OECD, (2000)

kunskaper som bildar en god grund för genomtänkta värderingar? Utmaningen handlar ytterst om att lösa skolans dubbla uppdrag: att bidra till att skapa kompetenta, kreativa medborgare för vidare utbildning och arbetsmarknad och att utveckla ungdomars etik och moral.

Nya mål slår inte igenom i undervisningen i de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena

Ämneskursplanerna 2000 anger flera kunskapsmål som vill fånga in förändringar i omvärlden som ny teknik, förändrade sociala mönster och livsbetingelser etc. Hit hör aspekter som jämställdhet mellan könen, droger, kroppskultur och konsumtionsvanor, digital bildhantering, nya musikgenrer etc. Utvärderingsresultatet pekar på att sådana inslag i undervisningen i de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena, dvs. bild, hem - och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd är mindre prioriterade. Utvärderingens resultat ger därför anledning att diskutera de praktiskt-estetiskt inriktade ämnenas förmåga att fånga upp och bibringa eleverna kunskaper som ligger i linje med de senaste kursplanerna liksom med samhällsutvecklingen i stort. Sett till hur dessa ämnen gestaltas i undervisningen måste frågan ställas om de följer med i tiden.

Denna utvärdering pekar på att en djupare diskussion behöver föras kring hur de nationella målen i styrdokumentet för de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena kan omsättas i konkret undervisning.

Stor målträngsel i grundskolan

Utvärderingen visar i flera ämnen som samhällsorienterande ämnen, bild, hem- och konsumentkunskap, musik och idrott och hälsa att de tidigare kursplanernas mål lever kvar vid sidan av nya mål. Bildpedagogen och forskaren Gunnar Åsén hävdar i en artikel om bildämnet⁷⁸, att man över tid ser att ett äldre sätt att betrakta ett ämne inte försvinner utan lever kvar som historiska avlagringar, som traditioner som förkroppsligas och bärs upp av vissa lärargrupper. Detta kan medföra att ett visst ämne – trots förändringar i läro- och kursplaner – hela tiden *breddas*, vilket i sin tur kan leda till stoffträngsel och urvalsproblem, men också till en kamp mellan ämnesföreträdare med utbildning och rötter i olika traditioner. Detta är ytterligare ett dilemma för elever, lärare och skolläda som har att välja eller avstå från mål från en allt vidare målkatalog. I systemet finns en inbyggd motsättning i att kursplanerna och uppnående målen i betygskriterierna kan ses som en checklista av mål att bedöma samtidigt som andra avsnitt sätter in målen i ett större sammanhang.

Dilemmat accentueras av att de nya styrdokumentet ställer kravet att varje elev ska uppnå *samtliga* uppnåendemål i ämnet som är uppställda för slutet av årskurs 5 och årskurs 9. Utvärderingen i några av ämnena pekar på tendenser att ”svåra” mål tonas ner i de lokala tolkningarna av nationella mål. Olika föreställningar om vad ämnena ska vara tävlar med varandra och med det statliga uppdraget. T.ex. konstateras svagt genomslag för kommunikativa mål i bildämnet, traditionen av bildskapande

⁷⁸ Åsén, G. (1998)

lever kvar. I idrott och hälsa t.ex. framstår det på vissa håll som om att det räcker att eleven är ombytt för att han/hon ska få betyget Godkänd. I musik förekommer det att skolor gör avkall på nationella mål till förmån för mål som är mindre krävande.

Ett genomgående drag är att ämneslärare, framför allt i idrott och hälsa, musik, bild och slöjd samt i de samhälls- och naturorienterande ämnena, menar att det behövs mer tid för att kursplanernas alla mål ska kunna uppnås. Önskan om mer tid kan bara lösas på två sätt - antingen minskas tiden från något annat ämne eller så förlängs skoldagen och året.

Möjligen finns lösningen i hur styrdokumentens uppdrag, i form av mål att sträva mot och mål att uppnå uppfattas. Det är ur styrsynpunkt viktigt att dessa, till omfång och till innehåll, ses som möjliga och rimliga av lärare och av elever. En möjlig väg är att minska antalet huvudsakliga ämnesmål, som tillsammans med en ökad precisering kan ge en ökad samstämmighet i tolkning och därmed i inriktningen av undervisningen.

Om styrdokumentet kan ge en tydligare tolkningsbas för lärare och elever, ger detta i sin tur möjligheter för hela skolans verksamhet att organisera sig så att eleverna i stället för att försöka uppnå en mängd ”separata mål i separata ämnen” upplever mer sammanhang. En sådan helhetssyn är grundläggande för elevernas motivation och därmed för deras förståelse och lust att lära.

Eleverna värderar skolans ämnen olika

Ett grundläggande mål för grundskolans arbete är att alla elever ska känna sig hemma i, och känna meningen med, alla skolans ämnen. Såväl NU-03 som Skolverkets regelbundna attitydundersökningar visar att så inte är fallet. Utvärderingen visar att elevernas uppfattningar om grundskolans olika ämnen vad gäller om de är nyttiga, viktiga, intressanta etc. varierar avsevärt. Detta gäller även *inom* de flesta enskilda ämnen. Fysik och kemi är de enda ämnen där en stor andel av eleverna signalerar negativa inställningar i flera avseenden, medan idrott och hälsa är det enda ämne som får i huvudsak positiva omdömen. Analysen visar också klara upplevda statusskillnader mellan grundskolans ämnen, något som kan ha förstärkts genom att de tre ämnena svenska, engelska och matematik blivit behörighetsgivande för övergång till gymnasieskolan.

Införandet av arbetslagsprincipen har medfört en ökad samverkan mellan lärare i olika ämnen, men fortfarande är det betydligt vanligare att i arbetslagen behandla elevvårds- och föräldrakontaktsfrågor än att de är ett forum för gemensam planering av undervisning.

Religionskunskap är ett av de ämnen som eleverna anger minst intresse för. Detta är paradoxalt då ämnet behandlar de stora livsfrågorna om levnadssätt, kärlek, etik och moral – frågor som ungdomar på andra håll uttrycker intresse och lust för. Det tycks som om ämnet inte svarar upp mot dessa för eleverna angelägna existentiella frågor. Att se naturvetenskaplig kunskap som del av en allmänbildning är inte en självklarhet. De naturorienterande ämnenas delvis abstrakta (teoretiska) innehåll

kan resa hinder. Ett exempel på detta kan vara att biologi, som ses som både intressant och viktigt i förhållande till de övriga naturorienterande ämnena, ligger närmare det mänskliga medan det är svårt att få en känsla för kemins molekyler i vardagslivet. När eleverna upplever engelska som både intressant och nyttigt handlar det möjligen om att de möter engelska i många sammanhang utanför skolan, samt att de redan under skoltiden upplever en praktisk nytta av ämnet.

Skolverket vill i detta sammanhang uppmärksamma *motivationsproblemet*. Vissa av grundskolans ämnen betraktas av eleverna som svåra (matematik, kemi, fysik), ointressanta (kemi, fysik, religionskunskap) eller onyttiga (bild, kemi, religionskunskap) och resultaten förblir otillfredsställande. Detta trots kan kontrasteras mot upprepade insatser från statens sida⁷⁹. Detta kan ha samband med undervisningens bristande anknytning till elevernas vardagsvärld, förutsättningar och dagliga behov: Grundskolan undervisar om och övar *instrumenten* men diskuterar inte teman, tillämpning och frågor djupare eller mer angeläget och kopplat till samhälle och vardagsvärld, lika relevant och gällande för ungdomar som för vuxna.

Frågan om mer anknytning till elevens vardagstänkande måste dock nyanseras. Även sådant stoff som ligger utanför elevernas horisont och kan upplevas ”svårt” och främmande måste ingå i ämnet om elevens vardagsföreställningar ska utmanas och ny kunskap erövrats. Det räcker inte att länka till samhällsfrågor. I matematik och naturorienterande ämnen ska eleverna också lära sig tänka systematiskt utifrån ämnens villkor, något som ställer stora krav på lärarens kunskaper i ämnens didaktik.

En diskussion behöver föras om ämnens roll och struktur. Även om skolans kunskapsuppdrag organiseras efter ämnen är det inte givet att vare sig ämnesinnehåll eller verksamheten i skolan måste organiseras på traditionellt. Det kan finnas andra och modernare sätt att organisera lärandet än den traditionella ämnesindelningen.

Flera ämnen som t.ex. bild, musik, slöjd och språk har gemensamt en betoning på *kommunikativa* inslag. Andra ämnen, inte bara samhälls- och naturorienterande ämnen, har en *orienterande* funktion som t.ex. litteratur (i svenska), musik och bild. Olika ämnen fokuserar på olika sätt *etiska frågor och grundläggande värderingar*, exempelvis religionskunskap, historia, hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa. Vissa ämnen präglas av komplicerade och för många elever svåra *begrepp* och *samband*, t.ex. kemi, fysik och matematik, begrepp och samband som kanske kan bli mer begripliga om de t.ex. länkas till aktuella globala frågeställningar och samhällsföreteelser eller för eleverna angelägna konsumtionsfrågor. En ytterligare ämnesövergripande dimension kan vara att i grundskolan ge tydligt och legitimt uttryck för *handlingsinriktade och sinnliga* uttrycksformer, idag mest förekommande i ämnen som slöjd, musik, bild, hem- och konsumentkunskap och idrott och hälsa.

Timplanedlegationen redovisade våren 2004 en utvärdering av försöket med slopad timplan, där en tredjedel av urvalet för NU-studien ingår, finns få tecken på att

⁷⁹ Jfr matematikdelegationen; det s.k. NOT-projektet; och införandet av religionskunskap som kärnämne i gymnasieskolan.

de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena skulle ha reducerats tidsmässigt i förhållande till ämnen med större tidsomfång.

Innan försöket med slopad timplan har utvärderats fullt ut vill inte Skolverket uttala sig om effekterna av en timpanelös skola.

Stora och ökande könsskillnader i flera ämnen

Flickor får i alla grundskolans ämnen, med undantag av idrott och hälsa, i högre utsträckning än pojkar de högsta betygen.⁸⁰ Skillnaderna har i flera ämnen ökat under perioden 1998-2003 till flickornas fördel. Resultaten, både från de nationella proven och nationella utvärderingens kunskapsbedömningar, visar att förhållandet mellan flickornas och pojkarnas faktiska kunskaper (så som dessa har studerats i de använda proven och kunskapsbedömningarna), följer samma mönster som betygen. Som exempel kan nämnas att av den tiondel elever i urvalet som har det lägsta antalet poäng på läsproven 2003 är 75 procent pojkar.

Vissa ämnen verkar dock ge möjlighet att överbrygga dessa ”könsbundna” prestations- och bedömningsmönster: I idrott och hälsa får flickor som idrottar mycket på sin fritid höga betyg i likhet med de idrottande pojkarna, och i musik får både flickor och pojkar som spelar något instrument eller deltar i körverksamhet höga betyg. Samtidigt är förekomsten av fritidsaktiviteter av detta slag klassbundna. Utvärderingen av ämnena svenska, musik och idrott och hälsa visar att elever med goda kulturella och utbildningsmässiga resurser i hemmet har ett stort försteg när det gäller att få de högre betygen jämfört med elever som har mindre av dessa resurser. I ämnet musik har musikutövandet utanför skolan, som i viss mån är abhängig föräldrarnas ekonomi och kulturella engagemang, stor betydelse för betygen i ämnet. Till detta ska läggas resultatet från undersökningen i svenska att många pojkar, särskilt inom gruppen med svagt kulturellt stöd från hemmen, tappat mycket av sin motivation för svenskämnet under de senare grundskoleåren. Risken finns alltså att skolans möjlighet att bryta traditionella könsmonster enbart kommer de elever till del som i olika avseenden har det väl förspänt hemma.

I utvärderingen i ämnet svenska uppger pojkar i lägre grad än flickor att de får stöd hemifrån i ämnet, ett resultat som också bekräftas i en analys av de nordiska ländernas resultat från PISA-undersökningen⁸¹. Svenska, engelska, biologi, bild, hem- och konsumentkunskap och musik är alla ämnen där en större andel flickor än pojkar anger såväl intresse som att de får stöd och uppmuntran i hemifrån. Motsvarande ämnen där större andelar pojkar anger såväl intresse samt stöd och uppmuntran hemifrån är fysik, kemi och idrott och hälsa.

Frågan kan problematiseras ytterligare. Könsskillnaderna vad gäller stöd kan förklaras utifrån samma mönster som tidigare undersökta frågor om självskattning, vilka visat att pojkar jämfört med flickor tenderar att överskatta sin förmåga och underskatta sitt behov av hjälp. De tycker helt enkelt i mindre utsträckning att de behö-

⁸⁰ Även i teknik har pojkar högre betyg än flickor, men detta ämne undersöks inte i NU-03.

⁸¹ Northern Lights on PISA- Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000.

ver hjälp. Att se sig som någon som är i behov av stöd och hjälp kan strida mer emot pojkarnas självbild än flickornas.

Som tidigare nämnts finns i ett antal ämnen mycket stora könsskillnader i intresse. Dessa könsskillnader går åt båda hållen - i vissa ämnen är andelen intresserade större bland pojkar än flickor, i andra ämnen är det tvärt om. Könsskillnaderna i huruvida eleverna anger att de anstränger sig för att göra sitt bästa är mindre - men mönstret att flickor oftare än pojkar menar att de anstränger sig för att göra sitt bästa är tydligt i flertalet ämnen. Det tycks alltså som om flickor i större utsträckning än pojkar anstränger sig även om ämnet inte intresserar dem.

Sammantaget pekar detta mot att könsskillnaderna i studieresultat i viss mån kan hänföras till motivation och studieinställning och att förklaringarna kan sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället i stort. Ett troligt sådant scenario är att inställningen att man måste utbilda sig för att klara sig i livet och försörja sig har förstärkts för flickor/kvinnor medan skola och utbildning för många pojkar/män inte tillskrivs ett lika dominerande värde. Den allt starkare upplevelsen av stress i skolan hos flickor jämfört med pojkar - enligt Skolverkets regelbundna attitydundersökningar - kan synas ge stöd för antagandet att skolan utvecklas till en mycket viktig angelägenhet för flickor medan den hos många pojkar tillmäts mindre vikt.

Den amerikanska skribenten Phyllis Burke har myntat begreppet ”gender shock”⁸² för att beteckna den revolution i kvinnors och flickors deltagande och framträdanden i utbildning som västvärlden och vissa utvecklingsländer för närvarande upplever⁸³. NU-03:s samlade resultatbild synes passa in i detta mönster.

Stor andel lärare utan lärarutbildning

Under 1990-talets första hälft var andelen lärare (omräknat till heltidstjänster) med pedagogisk högskoleutbildning kring 94 procent och läsåret 2002/03 var andelen drygt 80 procent. Statistiska Centralbyråns (SCB:s) kartläggning av lärarnas ämnesutbildning och pedagogiska utbildning läsåret 2002/03 visar att av lärarna i årskurserna 7-9 är det cirka 60-70 procent, beroende på ämne, som har både lärarutbildning och utbildning i ämnet. Nationella utvärderingens lärarurval ger en liknande bild. I en forskningsöversikt om olika resursers betydelse för pedagogiska resultat framgår att lärarnas kompetens, oavsett hur denna har mätts, är den enskilt mest avgörande faktorn för elevernas resultat.⁸⁴

Vad avsaknaden av formell lärarutbildning konkret betyder för resultaten i de olika ämnena ger denna utvärdering inte svar på. Det är i detta sammanhang dock viktigt att påminna om att det ”nya” styrsystemets starka krav på utbildade lärare. Skolverket vill hävda att den sjunkande utbildningsnivån hos lärarna, mätt utifrån andelen med lärarexamen, är problematisk. De mer öppna arbetsformer och mindre inramade innehåll som alltmer präglar verksamheten i skolorna i vissa ämnen, ställer sannolikt extra stora krav på lärarnas kompetens. Man kan anta att lärare med en

⁸² Burke, P. (1996)

⁸³ Se också UNESCO (2004)

⁸⁴ Gustavsson, J-E, Myrberg, E. (2002)

bräcklig kunskapsgrund löper större risk än lärare med gedigna ämnes- och ämnesdidaktiska kunskaper att i alltför hög grad överlåta till eleverna att själva ansvara för sitt lärande och för valet av innehåll under de friare, mer elevaktiva arbetsformer som präglar undervisningen i dag. För att kunna hjälpa eleven att utveckla egen kunskap fordras att läraren har en god kunskapsgrund, medvetenhet om styrdokumentens uppdrag, insikt i ämnesdidaktisk forskning och egna referensramar – med andra ord ett reflekterat förhållande till den kunskapsmassa som eleven ska ta del av.⁸⁵

Mer av individuellt arbete

Utvärderingens resultat pekar mot att elevers enskilda arbete fått ett ökat genomslag i skolarbetet i ämnena matematik och svenska. I ämnena bild och slöjd finns en lång tradition av individuellt arbete, ett mönster som enligt denna utvärdering kvarstår. Tendensen mot mer av enskilt arbete träder också fram i svaren på frågorna om vilket arbetssätt som är vanligast generellt (mer av enskilt arbete och mindre av gemensamma genomgångar 2003 jämfört med 1992). I årskurs 5 är grupparbete mindre vanligt jämfört med för tio år sedan och det är vanligare att eleverna arbetar en och en med samma saker. Förändringen kan antas ha samband med hur skolan påverkats av Lpo 94, enligt vilken varje elev ska ta ett personligt ansvar för sin inlärning och sitt arbete i skolan.⁸⁶

Ämnenas olika innehåll ger dock radikalt olika förutsättningar för både arbetssättet och elevinflytandet, vilket Skolverket tidigare uppmärksammat⁸⁷. Elevinflytandet ser alltså olika ut och får olika gestaltning i olika ämnen. I teoretiska ämnen kan ett bra elevinflytande mer handla om att få spelrum för egna tankar, frågor och erfarenheter i kollektiva samtal än att göra ”grupparbeten” eller att mer fritt bestämma/välja undervisningsinnehåll som i t.ex. slöjd. Jämför man mellan ämnena anger eleverna lägst inflytande över innehåll och arbetssätt i ämnena matematik, kemi, fysik, biologi samt hem- och konsumentkunskap och högst i slöjd.

Eleverna upplever att ett arbetssätt där läraren pratar och ställer frågor och där enskilda elever svarar är vanligare i de teoretiskt inriktade ämnena än i de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena. Strukturering av ett innehåll, där läraren har en central roll, kan vara en metod i ämnen med ett stort inslag av teori. Att läraren och eleverna diskuterar tillsammans är enligt elevernas uppfattning vanligast i de teoretiskt inriktade ämnena. Mest vanligt är det i de samhällsorienterade ämnena, vilket kan handla om att olika ställningstaganden är möjliga och tillåtna i frågor som rör samhället och samhällsliv. Det är inte rimligt att tala om *en metod* att undervisa som fungerar överallt och med alla elever utan snarare att det finns bättre och sämre metoder som skiljer sig åt för olika ämnesinnehåll och olika elevgrupper.

Det finns en risk att läroplanens krav på att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier tillsammans med kravet på elevinflytande i undervisningen omsätts i en

⁸⁵ Se vidare Alexandersson, M. (2004)

⁸⁶ Se även Granström, K. (2004)

⁸⁷ Skolverket (1999)

ökad tonvikt på enskilt arbete, vilket vi tydligast kan se i ämnena svenska och matematik. Några frågor inställer sig genast: Om eleven får stor frihet att själv styra över sitt lärande, finns det då en risk att läraren inte är insatt i och tillräckligt väl kan följa elevens eget läroprojekt för att kunna ge adekvat återkoppling på utförda prestationer och få ett bra underlag för att bedöma elevens kunskaper? Bidrar den ökade förekomsten av enskilt arbete till att vissa elever blir övergivna och överlämnade till sin egen upplevelsehorisont? Är ett arbetssätt där eleverna arbetar ensamma och läraren går runt och hjälper eleverna var och en med samma saker det bästa sättet att använda lärarresursen? Är denna arbetsmetod lämplig för alla elever oavsett ambition, intresse och mognadsgrad?

Kunskapsbedömningen problematisk

Utvärderingens resultat, att närmare 30 procent av eleverna uppger att de inte alls samtalar med läraren om hur det går för dem i de praktiskt-estetiskt inriktade ämnena och att det i dessa ämnen brister i förtydligandet av kursplanernas innehåll för eleverna, pekar på en kommunikationsproblematik vad gäller bedömning som kan få konsekvenser för rättssäkerheten. Tanken med de för vissa ämnen mindre konkretiserade skrivningarna i Kursplan 2000 har varit att lämna ett större utrymme för de professionella på skolorna att välja stoff och metod. Om influenser av lärarens personliga intressen och/eller skolans traditionella ämnesbetoningar påverkar undervisning och bedömning bort från styrdokumentens mål och bedömningskriterier riskerar man att få bristande likvärdighet i bedömningen. Det framstår som ett genuint dilemma att lokala tolkningar av läro- och kursplaner ska göras, om detta samtidigt leder till att likvärdigheten i bedömning äventyras.

Det kunskapsuppdrag som gavs med Lpo 94 kan ses som en förskjutning från att enbart föreskriva *kunskaper* i olika ämnen till att också föreskriva *förhållningssätt och perspektiv* till kunskaperna. Mycket av det som är svårt att bedöma i konkreta termer t.ex. samarbetsförmåga, kritiskt tänkande och lärandet utanför skolan, har genom de nya styrdokumenterna fokuserats alltmer i skolarbetet och vägs också in av lärarna vid bedömningen av eleverna, särskilt för de högre betygsstegen. Detta kan skapa osäkerhet hos elever och föräldrar kring vad betygen egentligen grundar sig på och problem för läraren när det gäller att kommunicera betygsgrunderna. När flera viktiga kursplanemål ligger utanför vad man i skolan är van vid att mäta och kommunicera på ett objektivt, tydligt och konsistent sätt blir elevernas ämnesbetyg i konsekvens härmed ett svagare redskap för bedömning av måluppfyllelsen.

Dilemmat för rektorer och lärare är att rätt avväga användandet av prov för att kunna mäta kunskaper på ett objektivt och kommunicerbart sätt och en bedömning av måluppfyllelsen baserad på samsyn på områden som inte enkelt går att mäta med prov. Med mätning följer risken att man snävar in målen alltför mycket och utan objektiva mätinstrument riskerar bedömningen att bli godtycklig och mindre genomskinlig.

Slutord

NU-03 bidrar till att ge fördjupad kunskap om såväl grundskolans måluppfyllelse som tänkbara förklaringar till brister av olika slag. Denna rapport syftar till att ge en första, framför allt deskriptiv, överflygning av resultatbilden med i huvudsak nationella genomsnittsvärden. Det rika materialet ger möjligheter att bl.a. närmare studera den bakomliggande variationen mellan elever på både grupp- och individnivå, samt att fördjupa analyserna av lärarnas svar generellt och i olika ämnen. Skolverket kommer därför under år 2005 att följa upp föreliggande rapport med såväl fördjupade ämnesrapporter som ett antal tematiska rapporter.

Bilaga 1

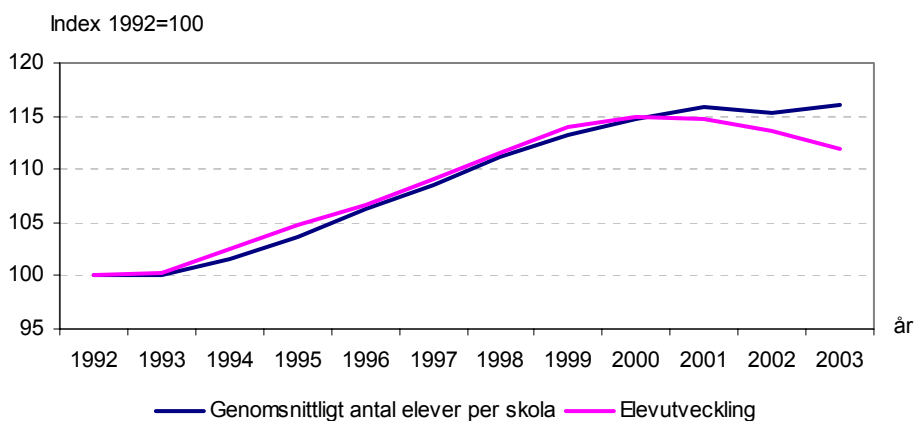
Kommunala grundskolors utveckling 1992-2003 i siffror

Organisation

Elevutveckling

Läsåret 1991 nådde antalet elever i grundskolan sin lägsta nivå sedan sextiotalet, drygt 875 000 elever.⁸⁸ Läsåret 1993 ökade elevantalet och ökningen fortsatte t.o.m. år 2000 då det var drygt 1 008 000 elever i kommunala grundskolor. Året därpå vände dock trenden och år 2003 fanns det 979 000 elever i den kommunala grundskolan.

Diagram 1.1 Elevutveckling och utveckling av genomsnittligt antal elever per skola i kommunala grundskolor över tid, 1992-2003.



Genomsnittligt antal elever per skola följer den uppåtgående trenden för elevutvecklingen i de kommunala grundskolorna under hela 90-talet. När elevutvecklingen avstannar år 2000 fortsätter dock elevantalet per skola uppåt ytterligare ett år. År 2003 fanns det i genomsnitt 219 elever per skola jämfört med 189 elever år 1992.

Berättigade och deltagande elever i modersmålsundervisning

Andelen elever berättigade till modersmålsundervisning⁸⁹ år 2003 var 13,2 procent vilket är den högsta andelen någonsin.

Andelen elever berättigade till modersmålsundervisning varierar kraftigt mellan kommunerna. Under 2002 var i genomsnitt 34 procent av eleverna i storstadskommunerna Stockholm, Göteborg och Malmö berättigade till modersmålsunder-

⁸⁸ Skolverket (2003a)

⁸⁹ De elever vars vårdnadshavare (en eller båda) som har ett annat språk än svenska som modersmål och som använder språket i sitt umgänge med eleven på sådant sätt att det språket utgör dagligt umgängesspråk för eleven, är berättigad till modersmålsundervisning.

visning medan motsvarande andel för landsbygdskommunerna endast var cirka tre procent. Samtliga elever som är berättigade till undervisning i modersmål deltar inte, år 2003 deltog 53 procent av de berättigade eleverna.

Av de elever som är berättigade till modersmålsundervisning har andelen som deltar minskat sedan 1992. Åren 1992 och 1993 deltog omkring 57 procent av eleverna, medan 53 procent av eleverna deltar 2003. Samtidigt som andelen elever berättigade till modersmålsundervisning har ökat under de senaste åren har andelen deltagande elever minskat, se tabell 3.1.

Tabell 1.1 Andelen elever i kommunala grundskolor berättigade till, respektive deltar i, modersmålsundervisning över tid, 1992-2003.

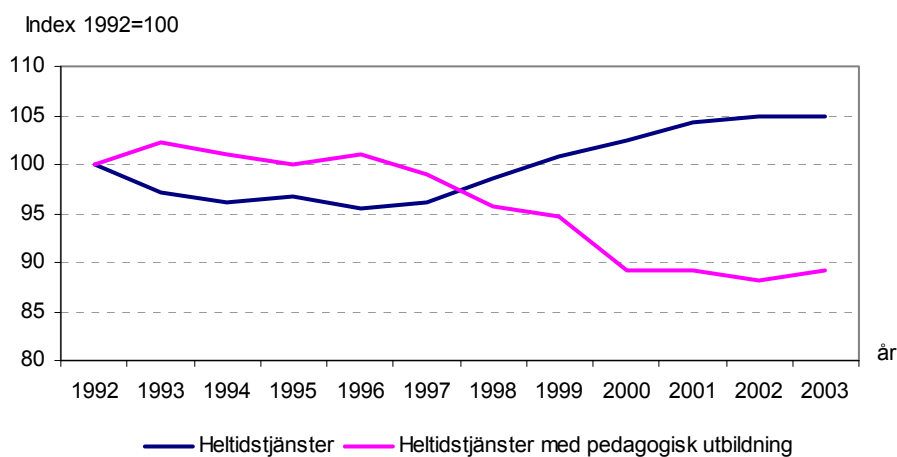
	-92	-93	-94	-95	-96	-97	-98	-99	-00	-01	-02	-03
Andel berättigade elever.	11,7	11,3	12,1	11,6	11,4	11,5	11,6	11,6	11,6	11,7	12,5	13,2
Andel berättigade elever som deltar.	57,3	57,3	55,0	55,0	54,0	53,0	52,0	51,0	51,0	51,0	53,0	53,0

Resurser

Personal

Antalet lärare omräknat till heltidstjänster⁹⁰ sjönk under början av 90-talet. År 1997 vände dock trenden och år 2003 var antalet 78 684, en ökning med fem procentenheter.

Diagram 1.2 Antal lärare omräknat till heltidstjänster och andel heltidstjänster med pedagogisk utbildning i kommunala grundskolor över tid, 1992-2003.

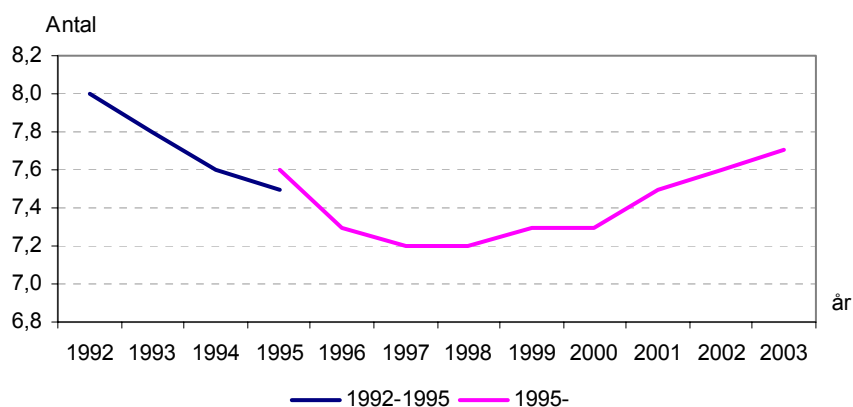


Andelen lärare omräknat till heltidstjänster med pedagogisk högskoleutbildning har sjunkit mellan 1992 och 2003. Under 90-talets första hälft var andelen kring 93-95 procent. Sedan 1996 har andelen minskat till 83 procent år 2003.

⁹⁰ Sättet för omräkning till heltidstjänster har förändrats fr.o.m läsåret 96/97. Förändringen, som är betingad av det nya läraravtalet, innebär att uppgifterna för läsåret 1996/97 inte är helt jämförbara med tidigare läsår.

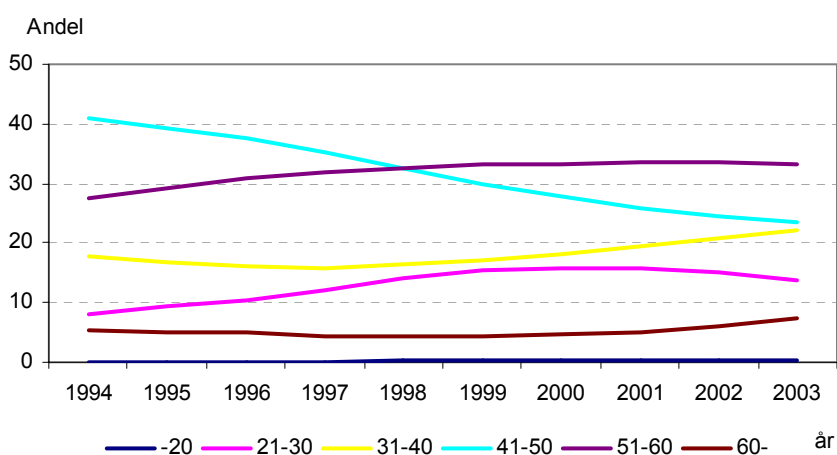
Sedan början av 90-talet har lärartätheten minskat successivt fram till 1998. Totalt har antalet lärare omräknat till heltidstjänster ökat med fem procentenheter mellan åren 1992 och 2003. Under samma period ökade elevantalet med 11,6 procentenheter. Därmed minskade lärartätheten från åtta (1992) till 7,7 (2003) lärare per 100 elever (exkl. lärare i modersmål och svenska som andraspråk).

Diagram 1.3 Antal lärare (omräknat till heltidstjänster exkl modersmål och svenska som andraspråk) per 100 elever i kommunala skolor över tid, 1992-2003.



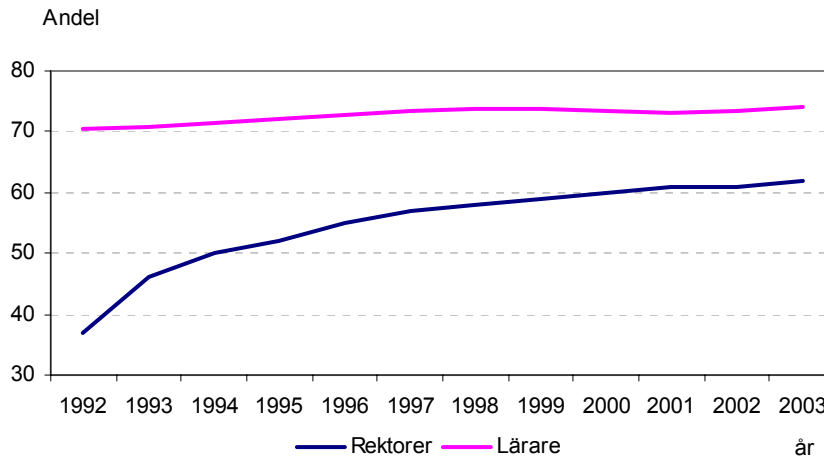
Andelen lärare mellan 21-40 år har successivt ökat sedan 1994. År 2003 var 35,8 procent av samtliga lärare mellan 21-40 år, 1994 var motsvarande siffra 26,1 procent. Även andelen lärare mellan 51-60 år har ökat under de aktuella åren. Lärare mellan 41-50 år har däremot sjunkit från 41,1 till 23,4 procent. Andelen lärare under 20 år är i stort sett oförändrat, medan andelen över 60 år successivt har ökat och år 2003 var andelen 7,3 procent.

Diagram 1.4 Andel lärare i kommunala grundskolor uppdelad i ålderskategorier över tid, 1994-2003.



Under de senaste elva åren har andelen kvinnor som är lärare och rektorer på de kommunala grundskolorna ökat.

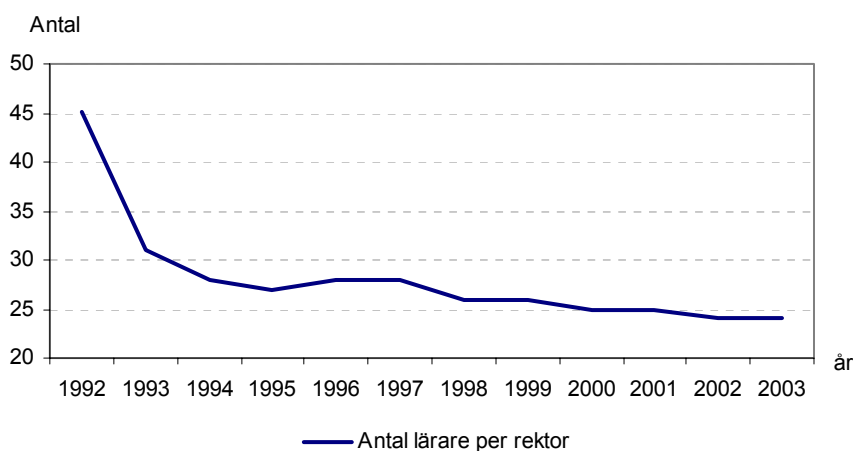
Diagram 1.5 Andel lärare och rektorer som är kvinnor i kommunala grundskolor över tid, 1992-2003.



Andelen lärare som är kvinnor har ökat successivt under första hälften av 90-talet. År 2003 uppgick andelen till 74 procent.

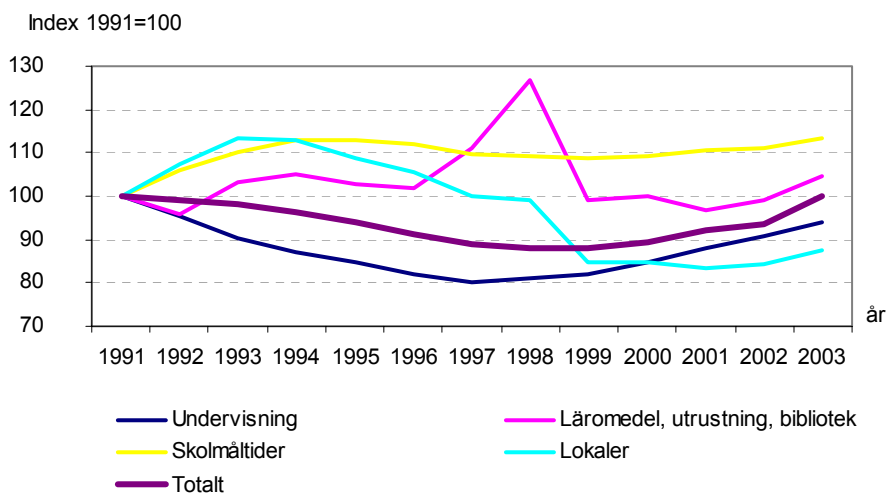
Även andelen rektorer som är kvinnor har ökat kraftigt under de senaste elva åren. År 1992 var andelen 37 procent och motsvarande andel år 2003 var 62 procent.

Mellan åren 1992 och 2003 har antalet lärare per rektor sjunkit från 45 till 24. Den kraftiga minskningen skedde främst mellan åren 1992 och 1993 då antalet lärare per rektor minskade med totalt 14 lärare. Minskningen var ett resultat av att antalet rektorer ökade då rektorsområden delades under början av 90-talet. Under mitten av 90-talet var det ungefär 28 lärare per rektor för att 1997 åter successivt sjunka.

Diagram 1.6 Antal lärare per rektor i kommunala grundskolor över tid, 1992-2003.

Kostnader

Under 1990-talets första hälft genomfördes kraftiga besparingar inom skolan och kostnaden per elev sjönk fram till år 2000.⁹¹ Därefter har den totala kostnaden per elev ökat och år 2003 var kostnader per elev i kommunal grundskola 66 700 kronor.⁹²

Diagram 1.7 Kostnadsutveckling per elev i kommunala grundskolor, totalt och fördelat på olika delkostnader över tid, 1991-2003.

Under den aktuella elvaårsperioden utgör *undervisning* cirka hälften av den totala kostnaden per elev. Undervisningskostnaden har inte ökat under perioden vilket framför allt beror på att lärartätheten har minskat. År 1992 var lärartätheten åtta lärare per 100 elever och 2003 var motsvarande siffra 7,7. Undervisningskostnaden var som lägst 1997, 24 000 kronor per elev och har sedan dess ökat, ökningen be-

⁹¹ Verksamhetsindex som justerar för prisutveckling inom en särskild verksamhet.

⁹² Exklusive skolskjuts.

ror framför allt på en högre lönenivå inom sektorn.⁹³ År 2003 var undervisningskostnaden per elev 33 300 kronor.

Lokalkostnaderna, som utgör en femtedel av totalkostnaden under elvaårsperioden, ökade kraftigt mellan åren 1991 och 1993. Därefter har lokalkostnaderna minskat fram till 2001. Antalet elever ökade kraftigt under samma period vilket kan förklara att lokalkostnaden utslagen per elev minskade. År 2003 var lokalkostnaden per elev 12 500 kronor.

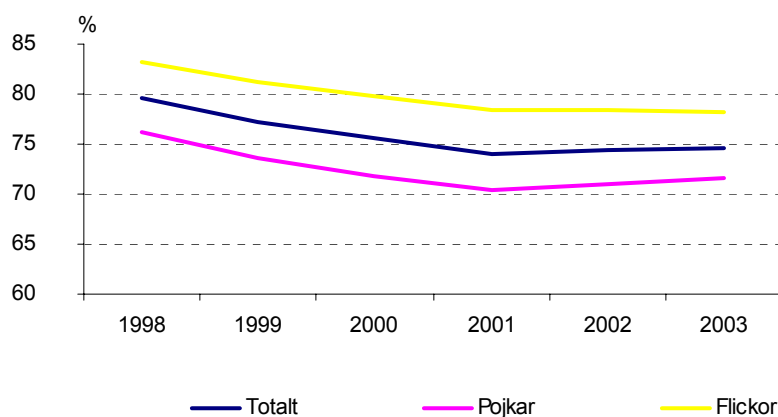
Kostnaden för *läromedel, utrustning och bibliotek* står för knappt fyra procent av den totala kostnaden. Åren 1997 och 1998 ökade kostnaden kraftigt. Den kraftiga ökningen förklaras till stor del av den satsning som KK-stiftelsen (stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling) gjorde för att utveckla grundskolornas IT-användning. År 1999 minskade kostnaderna kraftigt och har sedan dess varit stabila. År 2003 var kostnaden per elev 2 600 kronor.

Kostnaderna för *skolmåltider* utgör drygt fem procent av den totala kostnaden och kostnaden har i stort sett ökat kontinuerligt med cirka en procentenhet per år. År 2003 var kostnaden för skolmåltid 3 800 kronor per elev.

Resultat⁹⁴

Andelen elever som uppnått målen i samtliga ämnen har successivt sjunkit sedan 1998. År 1998 uppnådde cirka 80 procent av eleverna målen i samtliga ämnen, år 2003 har andelen sjunkit till cirka 75 procent. Skillnaden mellan pojkar och flickor var som störst vårterminerna 2000 och 2001, till flickornas fördel.

Diagram 1.8 Andel elever som uppnått målen i samtliga ämnen i kommunala grundskolor över tid, 1998-2003.



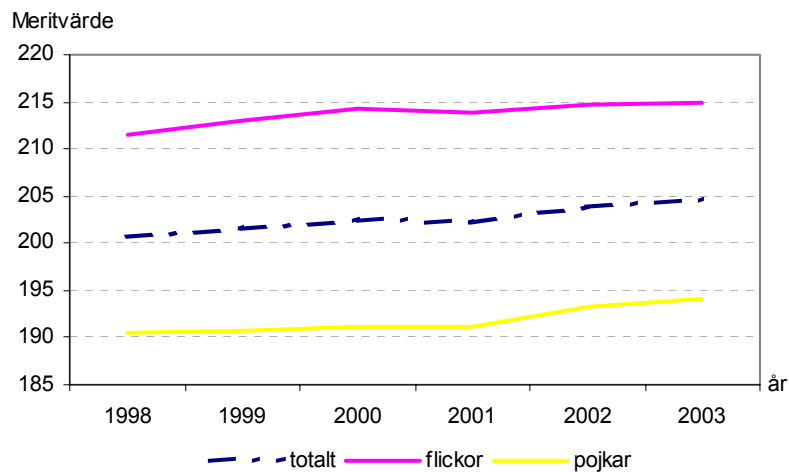
Det genomsnittliga meritvärdet har stigit sedan vårterminen 1998 då det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes. Vårterminen 1998 var det genomsnittliga meritvärdet 200,8, vårterminen 2003 hade det ökat till 204,5. Skillnaden mellan

⁹³ Skolverket (2003b)

⁹⁴ Jämförelser kan inte göras mellan det tidigare relativa betygssystemet och nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystem.

pojkar och flickor var som högst år 2000, då liksom för hela undersökningsperioden, till flickornas fördel.

Diagram 1.9 Utvecklingen av det genomsnittliga meritvärdet i kommunala grundskolor, totalt samt per kön över tid, 1998-2003.



Bilaga 2

Lärarnas ämnes- och pedagogiska utbildning i år 7-9

Skolverket har i en ännu icke publicerad undersökning frågat lärare som undervisade läsåret 2002/03 i vilka ämnen de undervisade och vad de har för utbildning i ämnet.

Undersökningen riktade sig till ett urval av lärare i grundskolan, 9 000 ur en total population på drygt 93 000 lärare. Urvalet var stratifierat efter lärarkategori (typ av befattnings). Lärarna fick kryssa för de ämnen och de skolår som de undervisade inom samt ange om de hade utbildning i undervisningsämnet och i förekommande fall antalet högskolepoäng i ämnet. Från lärarregistret hämtades uppgifter om lärarens pedagogiska utbildning. Enkäten besvarades av cirka 75 procent av de tillfrågade. I tabell 2.1 har svaren räknats upp till totalnivå. Bortfallet har antagits ha samma svarsfördelning per stratum som de svarande. Bland de svarande förekom också ett visst partiellt bortfall. Det betyder att en del svarande inte har svarat på alla frågor i enkäten. Det partiella bortfallet redovisas som "Ej svarat".

Ämnen i vilka relativt få lärare undervisar omges med större osäkerhet än uppgifter för ämnen i vilka många lärare undervisar. Felmarginalen för andelen lärare med utbildning i ämnet varierar från +/- 2 procentenheter i svenska upp till som mest +/- 8 procentenheter i spanska. Observera att ett flertal ämnen, markerade med *, anses ingå i lärarutbildningen för de lärare som har låg- eller mellanstadielärarutbildning.

Den totala andelen lärare med pedagogisk utbildning är överskattad med 3,6 procentenheter.

Tabell 2.1 Antal och andel lärare per undervisningsämne i årskurserna 7-9 med utbildning i ämnet och utan utbildning i ämnet.

Undervisningsämne		Antal lärare	Därav andel (%)					
			Med utb. i ämnet		Utan utb. i ämnet		Ej svarat	
			Med lärarytb.	Utan lärarytb.	Med lärarytb.	Utan lärarytb.	Med lärarytb.	Utan lärarytb.
Matematik	*	12 300	68	12	6	9	3	3
Teknik		4 400	45	16	13	8	13	4
NO-ämnen integr. ⁹⁵	*	3 600	54	15	5	7	14	5
NO-ämnen integr. ⁹⁶	*	3 600	65	17	4	7	3	3
Biologi	*	3 300	66	17	8	5	3	1

⁹⁵ I detta alternativ krävs, för att få räknas till gruppen lärare med utbildning i ämnet, att man angivit utbildning antingen inom de orienterande ämnena integrerat eller i alla av de tre respektive fyra ingående ämnena.

⁹⁶ I detta alternativ krävs för att få räknas till gruppen lärare med utbildning i ämnet att man angivit utbildning antingen inom de orienterande ämnena integrerat eller i minst ett av de tre respektive fyra ingående ämnena. Anm. Uppgifterna för de enskilda orienteringsämnena över andelen lärare med utbildning i ämnet omfattar även de som endast angett utbildning i orienteringsämnena integrerat.

Fysik	*	3 100	67	18	3	6	4	3
Kemi	*	3 100	67	19	4	5	4	1
SO-ämnen integr. ⁹⁷	*	4 900	58	8	4	5	20	5
SO-ämnen integr. ⁹⁸	*	4 900	75	13	4	5	3	1
Geografi	*	2 700	60	8	12	9	8	3
Historia	*	2 700	68	12	6	8	5	3
Religionskunskap	*	2 400	63	11	10	7	6	3
Samhällskunskap	*	2 700	59	10	10	9	8	4
Svenska	*	11 700	68	12	6	8	3	2
Svenska, andraspråk		1 800	63	9	8	8	8	4
Engelska		10 200	65	13	5	9	5	2
Franska		2 100	74	16	2	4	4	1
Tyska		3 100	67	19	3	7	3	1
Spanska		1 400	38	26	9	15	8	5
Modersmål		1 700	47	26	1	10	7	8
Bild	*	2 100	60	10	8	16	3	3
Hem- och konsumentkunskap.		2 700	58	6	7	17	8	4
Idrott och hälsa	*	3 900	63	14	3	15	3	3
Musik	*	2 000	60	14	2	20	1	2
Slöjd, textil		2 600	68	8	5	14	4	2
Slöjd, trä- och metall		2 400	66	7	2	17	5	3
Övriga ämnen		2 200	38	10	10	12	22	9

*I dessa ämnen har alla med låg- eller mellanstadieläro-utbildning förts till kategorin lärare med utbildning i ämnet.

⁹⁷ I detta alternativ krävs, för att få räknas till gruppen lärare med utbildning i ämnet, att man angivit utbildning antingen inom de orienterande ämnena integrerat eller i alla av de tre respektive fyra ingående ämnena.

⁹⁸ I detta alternativ krävs för att få räknas till gruppen lärare med utbildning i ämnet att man angivit utbildning antingen inom de orienterande ämnena integrerat eller i minst ett av de tre respektive fyra ingående ämnena. Anm. Uppgifterna för de enskilda orienteringsämnena över andelen lärare med utbildning i ämnet omfattar även de som endast angett utbildning i orienteringsämnena integrerat.

Referenslista

- Alexandersson, M. (2004) *Textflytt och sökslump*. Forskning i fokus, nr 18. Myndigheten för skolutveckling.
- Bowles, G. & O. (2001) Incentive-enhancing preferences: Personality, Behaviour and Earnings. *American Economic Review*. Vol. 91, No. 2.
- Burke, P. (1996) *Gender shock: Exploring the Myths of Male and Female*. New York: Doubleday.
- Granström, K. (2004) *Arbetsformer och dynamik i klassrummet* i Selander, S. (red.) Kobran, nallen och majjen- tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr.12
- Gustavsson, J-E, Myrberg, E. (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm Liber.
- Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning, dnr. 2004:556, Skolverket februari 2004.
- Northern Lights on PISA- Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000.
- OECD, (2000) *Literacy in the information Age*. Paris: OECD.
- OECD (2001) *Knowledge and skills for life – First results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD, (2002) *Education Policy Analysis*. Paris: OECD
- Petersson, O, Hermansson J., Micheletti, M., Teorell, J. Westholm, A. (1998). *Demokrati och medborgarskap*. Demokratirådets rapport 1998, Stockholm, SNS Förlag.
- RiR 2004:11 *Betyg med lika värde - en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.
- Skolverket (1995) *Likvärdighet i skolan*. Rapport nr 139. Stockholm: Liber distribution
- Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas resultat*. Rapport nr 175 Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000a) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*, Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2000b) *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. Rapport nr 190. Skolverket: Fritzes
- Skolverket (2001a) *Bedömning och betygssättning: kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001b) PISA 2000. *Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. Skolverket: Liber.
- Skolverket (2002) *Nationella kvalitetsgranskningar 2000-2001 - Betygssättningen i fristående skolor*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2003a) *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning*, Rapport 236.
- Skolverket (2003b) *Jämförelsetal del 2*, Rapport 235. Stockholm
- Skolverket (2003c) *PIRLS 2001. Barns läskompetens i Sverige och världen*. Stockholm: Fritzes
- Skolverkets (2004a) *Attityder till skolan 2003*. Rapport 243. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2004b). *Engelska I åtta europeiska länder- en undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar*. Rapport 242. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004c) *Utbildningsinspektionen 2003 ur ett nationellt perspektiv – en analys av inspektionsresultaten Sammanfattande del*. Skolverkets aktuella analyser 2004. Stockholm: Fritzes.
- Smidt, J. & L.S.Evensen (1991) *Roller i relief: Skrivestrategier-tekster-lesestrategier*. Trondheim: Allforsk.

SOU 2002:121 *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skollags kommitté*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tirri, K. & Kansanen, P. (2003). The Moral Concerns and Orientations of Sixth- and Ninth-Grade Students. *Educational Research and Evaluation*, Vol 9. No 1, pp 3-7.

UNESCO (2004). *Gender and Education for All. The Leap to Equality*. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO

Åsén, G. (1998) Ett ämne före sin tid: Teckning. I Börre-Jensen m.fl. (red) *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*. Oslo: Universitetsförlaget.