

Högskoleprovet

Högskolepr

Högskolep

gskoleprovet

Högskolep

gskoleprovet

Högskoleprovet

*Fokus på*

**högskoleprovet**

Högskoleverkets skriftserie 1999:6 S



**HÖGSKOLEVERKET**  
National Agency for Higher Education



*Fokus på*  
**högskoleprovet**

Högskoleverket 1999

Högskoleverket • Birger Jarlsgatan 43 • Box 7851, 103 99 Stockholm  
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post [hsv@hsv.se](mailto:hsv@hsv.se) • [www.hsv.se](http://www.hsv.se)

**Fokus på högskoleprovet**

Producerad av Högskoleverket i oktober 1999

Högskoleverkets skriftserie 1999:6 S

ISSN 1400-9498

ISRN HSV-SS--99/6--SE

Innehåll: Uppföljnings- och utredningsavdelningen

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Printgraf, Stockholm, oktober 1999

# Förord

Högskoleprovet är efter betygen det viktigaste urvalsinstrumentet vid urval till högskolans utbildningar. Drygt en tredjedel av samtliga platser besätts på grundval av poäng på högskoleprovet. Det är därför angeläget att kontinuerligt studera hur provet fungerar och vilka effekter det får. Högskoleverket ser det också som angeläget att kunskaper om provet sprids och ligger till grund för diskussion om provet och dess innehåll och utveckling.

Denna skrift är en sammanställning av de studier av skilda aspekter på högskoleprovet som presenterades vid ett seminarium i februari 1999. Forskarna svarar själva för sina avsnitt. Skriften innehåller också en introduktion där de olika studierna fogas in i den mera samlade kunskapen om högskoleprovet. Därmed bör skriften kunna studeras med behållning även av dem som inte följt den hittillsvarande forskningen om högskoleprovet.

Sigbrit Franke  
Universitetskansler



# Innehållsförteckning

<b>Förord</b>	<b>3</b>
<b>Sammanfattning och introduktion</b>	<b>7</b>
<b>Summary and introduction</b>	<b>10</b>
<b>Påverkas engelskundervisningen av ELF-provet?</b>	<b>13</b>
<b>100 provdeltagare med 2,0 – vad blev det av dem?</b>	<b>25</b>
<b>Textinnehåll och könsskillnader i delprovet engelsk läsförståelse (ELF)</b>	<b>36</b>
<b>En analys av dimensionalitet och könsskillnader i DTK-provet</b>	<b>43</b>
<b>Etnisk bakgrund och högskoleprovet</b>	<b>50</b>
<b>Intervjun som urvalsinstrument</b>	<b>58</b>
<b>Högskoleprovet</b>	<b>67</b>
<b>Författarpresentation</b>	<b>69</b>





# Sammanfattning och introduktion

*Eivor Johansson*

Högskoleprovet har tilldelats stor betydelse för antagningen till högskolan. För de enskilda individerna kan det ge en andra chans att bli antagna om konkurrensen är hård. Ett prov med sådan betydelse kan få vidare effekter. Redan vid början av 1990-talet genomfördes därför en studie av i vilken utsträckning som högskoleprovet påverkade gymnasielärares undervisning. Den studien visade på en marginell sådan effekt. I en ny studie som har inriktats på det engelska läsförståelseprovet (ELF) ställs frågan om ELF-provet påverkar undervisningen i engelska i gymnasieskolan. Den samlade bilden av denna studie är att ELF-provet i förhållandevis ringa utsträckning inverkar på undervisningen. Det gäller såväl den enskilde lärarens undervisning som gymnasieskolornas benägenhet att på grund av ELF-provet anordna särskilda kurser i engelsk läsförståelse. Detta står i överensstämmelse med intentionerna med provet – det ska inte styra undervisningen i engelska i gymnasieskolan. Mera anmärkningsvärt är att så många som fyrtio procent av gymnasielärarna säger sig inte känna till eller ha begränsad kännedom om ELF-provet.

Den andra studien om provets effekter har fokus på de enskilda individer som genomfört provet och presterat bästa möjliga resultat: 2,0. Ett sådant resultat är en inträdesbiljett till nästan all högskoleutbildning under förutsättning att behörighetskraven är uppfyllda. Studien visar att många utnyttjar sitt goda provresultat till att komma in på en eftertraktad utbildning. Det finns dock en stor grupp som inte utnyttjat denna möjlighet. För dessa mångsidiga och allmänbegåvade personer är inte alltid utbildning ett självklart val. Den allmänna livssituationen kan också begränsa möjligheterna att utnyttja den möjlighet som det goda provresultatet ger.

Kontinuerliga uppföljningar av högskoleprovet visar att de män som genomgår provet nästan alltid når en högre genomsnittlig poäng än de kvinnor som genomgår provet. Skillnaderna är numera små och kan delvis förklaras av att de bästa kvinnorna inte gör provet i lika stor utsträckning som de bästa männen. Men även med hänsyn till detta kvarstår en skillnad

som hittills inte kunnat förklaras. Stora ansträngningar har gjorts för att få kunskap om orsaken till dessa mycket stabila skillnader och för att utjämna dem. Försök med öppna svar i stället för fasta svarsalternativ har testats men inte lett till någon utjämning i resultaten. Inte heller förefaller den språkliga utformningen eller rubriksättningen av texterna påverka prestationsskillnaderna. Textmängd och provtid har varierats men inte heller detta har lett till jämnare prestationer mellan kvinnor och män. Inte heller har frågornas utformning påverkat resultaten för de båda grupperna, eller om konstruktörerna varit kvinnor eller män.

Innehållet i texterna har varit en av få faktorer som hittills kunnat identifieras och som också varit möjlig att anpassa. Texter som handlar om relationer, vård, hemkunskap, biologi, religion, litteratur och konst, dvs. i huvudsak traditionellt kvinnliga områden, har kvinnorna i genomsnitt klarat bättre. Männens resultat brukar vara bättre när det handlar om fysik, teknik, sport och idrott, geografi, kemi, ekonomi, affärliv och politik. Dessutom behärskar män indexberäkningar och procent bättre än kvinnor. Man har därför vid sammansättningen av texterna i provet sett till att de ”kvinnliga” ämnesområdena varit representerade. De ämnesområden där kvinnorna känner sig mera hemma är emellertid relativt få. Krav på en lämplig spridning av textinnehållet har därför medfört att det varit svårt att balansera innehållet så att helt lika resultat uppnåtts för kvinnor och män.

Två av studierna i denna skrift belyser kvinnors respektive mäns prestationer och kastar delvis nytt ljus över problemet. Med hjälp av faktoranalys har komplicerade orsakssammanhang kunnat urskiljas. En sådan studie av delprovet i engelsk läsförståelse (ELF) tyder på att textinnehållet har relativt liten betydelse för prestationsskillnaderna mellan kvinnor och män. I stället är det den allmänna förmågan att läsa och förstå det slag av texter – autentisk sakprosa – som presenteras i det engelska läsförståelseprovet som förklarar skillnaden.

Den andra studien som belyser kvinnor–män-aspekten är fokuserad på delprovet som mäter förmågan att tolka diagram, tabeller och kartor (DTK). Den studien tyder på att det är skillnader i den numeriska förmågan snarare än i den allmänna analytiska förmågan som förklarar prestationsskillnaderna mellan kvinnor och män i DTK-provet. Resultaten från dessa båda studier ger därmed en annorlunda och fördjupad bild av orsakerna till skillnaderna i kvinnors och mäns prestationer så som de kommer till uttryck i högskoleprovet.

Medan prestationsskillnader mellan kvinnor och män och även mellan olika sociala grupper väckt allmänt intresse och studerats ingående har den etniska bakgrundens betydelse hittills inte varit föremål för någon studie. I takt med att det svenska samhället blir allt mer mångkulturellt och allt fler har sin förankring och sina rötter i ett annat kulturellt sammanhang än det svenska blir det angeläget att fundera över om även dessa grupper har en rättvis chans att använda sig av högskoleprovet. Detta är desto mer angeläget som internationella erfarenheter visat på tydliga sådana skillnader. Preliminära resultat från en pågående studie av det svenska högskoleprovet tyder på att individer som invandrat genomför provet i lika stor utsträckning som de som är födda i Sverige. Olika invandrargrupperns benägenhet att göra provet skiljer sig dock åt på ett påtagligt sätt. De resultat som uppnåtts på provet tyder på att kulturell bakgrund har samband med hur väl man klarar högskoleprovet. Det är emellertid inte de verbalt inriktade delproven i ordförståelse och läsförståelse som ger de största skillnaderna utan de mera matematiskt inriktade delproven. Fortsatta analyser kommer att komplettera bilden.

Högskoleprovet och betygen är som nämnts de huvudsakliga urvalsinstrumenten vid antagningen till universitet och högskolor. Vid vissa utbildningar, t.ex. läkarutbildningen, tillämpar man ett urvalsförfarande i flera steg där högskoleprovet och betygen kompletteras med intervjuer. Intervjumetodens lämplighet i urvalssammanhang kan diskuteras. Samtidigt har många stor tilltro till att man kan bedöma mänskliga egenskaper med denna metod. Inom försvaret används intervjuer vid urvalet till befälsutbildning bland värnpliktiga. En uppföljningsstudie där intervjubedömningarna stämades av mot befälselevernas betyg efter genomgången utbildning visar att intervjun kan fungera som urvalsinstrument. En rad förutsättningar bör dock vara uppfyllda, såsom att intervjun är strukturerad enligt en psykometrisk modell och att bedömarna är mycket väl utbildade för sin uppgift.

# Summary and introduction

*Eivor Johansson*

The Swedish Scholastic Aptitude Test has come to have great importance for admission to higher education in Sweden. For individual citizens it can mean a second opportunity to gain admission if competition is stiff. A test of such importance can have broader consequences as well. For this reason, a study was conducted in the early 1990s to determine the extent to which the Swedish Scholastic Aptitude Test influenced teaching at upper-secondary schools. It indicated a marginal effect of this kind. A newly-commissioned study targeting the English Reading Comprehension test (ERC) investigates whether the ERC test has any effect on the teaching of English at upper-secondary level. The aggregate conclusion of this study is that the ERC test has relatively little effect on such teaching. This applies to both the individual teacher's work and the willingness of upper-secondary schools to organize special courses in English reading comprehension due to the existence of the ERC test. This result corresponds to the intentions of the test-it is not intended to affect or guide the teaching of English at upper-secondary schools. More remarkable, however, is that as many as forty per cent of upper-secondary teachers claim not to know of or to only have a limited knowledge of the ERC test.

The second study of the effects of the test focuses on those individuals who have done the test and obtained the highest possible result, 2.0. Such a result is an admission ticket to almost all higher education provided that eligibility requirements are satisfied. The study shows that many people use good test results to gain admission to programmes of education that are in great demand. There is, however, a large group which has not made use of this possibility. Higher education is not always an unproblematic choice for these versatile and generally talented people. The general conditions of a person's life may restrict their ability to take advantage of the opportunity represented by a good test result.

Ongoing follow-ups of the Swedish Scholastic Aptitude Test indicate that men who take the test almost always obtain a higher average score than women who take it. Nowadays the differences are small and can partly be

explained by the fact that the best women do not take the test to the same extent that the best men do. But even taking this into consideration, a difference remains which it has hitherto not been possible to explain. Great efforts have been made to discover the reasons for these very stable differences and to even them out. Trials have been made with open instead of multiple-choice answers, but they have not led to any evening-out of the results. Neither do such elements as the linguistic formulation or the headings given to the texts have any influence on the differences in performance. The volume of text and the time allowed for the test have also been varied, but have not led to more even performance by women and men either. The results for the two groups have not been affected by the form of the questions or by the sex of the test's designers.

The content of the texts has proved to be one of the few factors which have so far been identified and shown themselves amenable to adaptation. Texts about relationships, care, domestic science and home-making, biology, religion, literature and art, that is to say mainly traditionally female areas of interest, have on average been dealt with better by women. Mens' results tend to be better when the texts are about physics, technology, sport, geography, chemistry, economics, business and politics. In addition, men have a greater mastery of index calculations and percentages than women. In compiling the texts to be used for the test, the designers have therefore ensured that "female" subject areas have been represented. Subject areas where women feel more at home than men are, however, relatively few in number. The need for suitable content distribution has therefore meant that it has been difficult to balance the content to obtain wholly identical results for women and men.

Two of the studies in this publication illuminate the performance of men and women respectively, and are partly able to shed new light on the problem. Using factor analysis, complicated relations of causality have been distinguished. A study of this kind focusing on the ERC test indicates that textual content has relatively little significance for the differences in performance between women and men. Rather it is the general capacity for reading the kind of text—authentic nonfictional prose—presented in the English Reading Comprehension test that explains the difference.

The other study highlighting the female-male aspect focuses on the section of the test that measures ability to interpret diagrams, tables and maps (DTM). This study indicates that it is differences in numerical ability rather than in general analytical capacity which explain the differences in

performance between women and men in the DTM test. The results of these two studies thus give a different and deeper picture of the reasons for the differences in the performance of women and men revealed in the Swedish Scholastic Aptitude Test.

Whereas differences in performance between women and men and also between different social groups have aroused general interest and have been studied at some depth, the significance of ethnic background has not hitherto formed the object of any study. But as Swedish society becomes more and more culturally diverse, and more and more Swedish residents have their background and roots in other cultural settings, it is becoming a matter of urgency to reflect on whether these groups too have a fair chance of using the Swedish Scholastic Aptitude Test. This is all the more urgent as international experience has revealed clear distinctions of this kind. Preliminary results from a current study of the Swedish Scholastic Aptitude Test indicate that individuals with an immigrant background take the test to the same extent as Swedes. The inclination of different immigrant groups to take the test differs considerably, however. The results obtained in the test indicate that cultural background is correlated to how well an applicant succeeds in the Swedish Scholastic Aptitude Test. It is, however, not the verbally-oriented sections testing vocabulary and reading comprehension which give rise to the greatest differences but the more mathematically-oriented sections. Continued analysis will supplement this preliminary picture.

The Swedish Scholastic Aptitude Test and school grades are, as is well-known, the principal instruments of selection for admission to institutions of higher education in Sweden. Certain programmes of education such as medicine implement multi-stage selection procedures in which the Swedish Scholastic Aptitude Test and grades are supplemented by interviews. The suitability of the interview as a method of selection is open to discussion. At the same time there are many who firmly believe that it is possible to assess human qualities using this method. The armed forces use interviews in their procedures for selecting conscripts for officer training. A follow-up study in which interview assessments were checked for their correlation with the grades of the officers-in-training after they had completed their training programmes shows that the interview can work as an instrument of selection. A number of preconditions have to be satisfied, however, such as the need for the interview to be structured according to a psychometric model and for the assessors to be highly trained for their task.

# Påverkas engelskundervisningen av ELF-provet?

*Sölve Ohlander*

*Ett av delproven i högskoleprovet testar läsförståelse av engelska texter. Det är då möjligt att detta skulle påverka engelskundervisningen i gymnasieskolan. Den samlade bilden av enkätsvar från lärarna i engelska visar emellertid entydigt att det är i ringa utsträckning som ELF-provet inverkat på engelskan i gymnasiet. Det gäller såväl enskilda lärares undervisning som förekomst av särskilda kurser i engelsk läsförståelse. Det förefaller tvärtom vara så att relativt många inte känner till ELF-provet eller har mycket begränsad kännedom om det.*

## **Inledning**

Ett provs primära uppgift är att mäta kunskaper eller färdigheter inom ett visst område. Det engelska läsförståelseprovet (ELF) i högskoleprovet är avsett att mäta förmågan att förstå autentisk engelsk sakprosa och facktext inom centrala ämnesområden. Men varje prov, särskilt på nationell nivå, tenderar också att ha vissa styreffekter inom den utbildning som provet, direkt eller indirekt, är kopplat till. Detta innebär att provet i viss mån kan påverka innehållet och inriktningen i den undervisning som ska leda fram till de kunskaper eller färdigheter som provet mäter. En sådan påverkan ("backwash") kan vara avsiktlig eller oavsiktlig, liksom mer eller mindre uppenbar. På individplanet kan det betyda att den enskilde eleven/studenten på olika sätt försöker förbereda sig inför ett kommande prov, t.ex. genom att bekanta sig med provtypen med hjälp av tidigare givna prov. På ett mer kollektivt plan kan lärare, kortsiktigt eller långsiktigt, modifiera undervisning och kursinnehåll, liksom läromedel, i riktning mot det aktuella provets innehåll och uppläggning. I extremfallet skulle detta kunna innebära "teaching to the test" av det mest direkta slaget, dvs. att undervisningen helt och hållet baseras på genomgång av det slags uppgifter (t.ex. genom att använda gamla prov) som man vet ingår i provet. Detta leder vidare till frågan huruvida ett provs inverkan på utbildningen bör betraktas som bra eller dålig i förhållande till utbildningens mål.

Högskoleprovet har funnits sedan 1977, ELF-delen sedan 1992. Genom sin ökade betydelse som urvalsinstrument för högre studier har provet sedan det tidiga nittioåret årligen genomförts av ett mycket stort antal provtagare, 1998 omkring 131 000. Att ett nationellt prov av denna omfattning och betydelse för många människors framtid kan ge upphov till olika slags styreffekter är givet. Som exempel kan nämnas det utbud av speciella träningskurser med direkt inriktning på högskoleprovet som finns och som just genom ”teaching to the test” anser sig kunna ställa i utsikt ett extra gott provresultat efter genomgången kurs. En liknande extrem fokusering på ett enda prov ter sig mer diskutabel inom gymnasieskolans ram: ”Learning the answer to a set of questions is not the same as coming to understand whatever the skill or concepts are that the questions represent” (Gipps 1994, s. 46).

Vid högskoleprovets tillkomst var en av utgångspunkterna att provet inte i någon mer konkret, snäv mening skulle påverka kursinnehåll och undervisning i den svenska skolan, särskilt inte på ett sätt och i en utsträckning som kunde tänkas stå i strid med de för utbildningen uppsatta målen inom de aktuella ämnena. I detta perspektiv är det naturligtvis av intresse att söka utrona i vad mån denna utgångspunkt har visat sig vara realistisk, för provet som helhet liksom för de ingående delproven. I fråga om ELF-provet är det således angeläget att få reda på om, hur och i vilken utsträckning engelskundervisningen vid landets gymnasier kan tänkas ha påverkats genom tillkomsten av ett nationellt läsförståelseprov. För att söka svar på dessa frågor genomfördes under våren 1998 en enkätundersökning riktad till gymnasielärare i engelska.

## **ELF-provet: en kort presentation**

Eftersom ELF-provets inriktning och utformning spelar en väsentlig roll vid bedömningen av eventuella styreffekter kan det vara på sin plats med en kort beskrivning. ELF-provet har alltsedan starten 1992 varit inriktat mot förståelse av autentisk engelsk text, sakprosa och lättare facktext, ofta hämtad ur populärvetenskapliga och andra, mer allmänna tidskrifter och tidningar, ibland böcker. Texterna är avsedda att representera ett brett spektrum av ämnesområden: humanistiska/kulturella, samhällsvetenskapliga och tekniska/naturvetenskapliga, dvs. sådant textinnehåll som är aktuellt vid högre studier. Rent skönlitterära texter förekommer inte. Provpuppgifterna syftar till att pröva förståelsen av väsentlig information i



texten – snarare än enskilda ord och lösryckta detaljer – samt centrala argument och slutsatser.

Samtliga provuppgifter består av fyrvalsfrågor i anslutning till en given text. Sedan 1996 består ELF-provet av 20 uppgifter och provtiden är 35 minuter. Provet inleds vanligen med två längre texter (högst en A4-sida per text), vardera med cirka fem uppgifter. Därefter följer cirka fem kortare texter, med i regel en uppgift per text. Provet avslutas med ett luckprov ("cloze") om cirka fem uppgifter, där det gäller att med utgångspunkt i en något längre text välja det i sammanhanget lämpligaste ordet (ett av fyra alternativ) på olika ställen i texten.

### **Lärarenkäten: utgångspunkter och frågor**

Det bör betonas att syftet med lärarenkäten inte var att ta reda på gymnasielärarnas inställning till ELF-provet som sådant, t.ex. om de tycker att det är bra eller dåligt, om texterna och uppgifterna är lagom svåra, om fyrvalsfrågor är lämpliga etc. Avsikten var i stället att genom så många lärarsvar som möjligt få en välgrundad uppfattning om engelskundervisningens förhållande till ELF-provet, t.ex. om det i något avseende påverkat textval och undervisningssätt, eller om det lett till särskilda kursmoment inriktade på engelsk läsförståelse.

Initiativet till lärarenkäten togs under 1997 av Jan Hellekant vid Avdelningen för språkpedagogik, Göteborgs universitet, då ansvarig för ELF-provet. För att enkäten skulle bli så representativ som möjligt för landets gymnasielärare i engelska bestämdes att den skulle ges i samband med det nationella provet för gymnasiets engelska B-kurs ("Kursprov i Engelska B") mot slutet av vårterminen 1998, varvid samtliga berörda lärare skulle ges tillfälle att vid sidan av den ordinarie, för varje termin återkommande enkäten beträffande det nationella B-kursprovet även besvara ett antal frågor om ELF-provet. Den ordinarie B-kursenkäten är ganska omfattande. Detta innebar att det var nödvändigt att begränsa ELF-enkäten till ett relativt litet antal kärnfrågor som med svarsalternativ och utrymme för kommentarer skulle kunna få plats på en A4-sida. Så skedde också.

Efter samråd mellan Jan Hellekant, Gudrun Erickson och Sölve Ohlander beslöts att följande frågor skulle ingå i enkäten:

*(1) Känner du till det engelska läsförståelseprovet (ELF-provet) som ingår i högskoleprovet?*

- (2) Vill dina elever i B- eller C-kurs att du ska förbereda dem för ELF-provet?
- (3) Har ELF-provet påverkat...
- ditt och dina elevers textval (så att ni t.ex. läser fler svåra sakprosa-texter)?
  - ditt sätt att undervisa?
- (4) Har din skola på grund av ELF-provet startat en C-kurs med speciell inriktning på läsförståelse?

## Några basdata

Antalet i förväg beställda enkätformulär, utskickade till de skolor som skulle delta i det nationella B-kursprovet i engelska vårterminen 98, var 3 069. Antalet besvarade enkäter som skickades in till Avdelningen för språkpedagogik i Göteborg var 470. Svarsfrekvensen var således cirka 15 procent. Bortfallet är med andra ord stort, dock ej onormalt stort för just den här omgången B-kursenkäter. Det bör också tilläggas att det vid en del skolor förekommer att man lämnar in ett gemensamt svar för samtliga berörda lärare, vilket innebär att den registrerade svarsfrekvensen egentligen är högre, eftersom en och samma besvarade enkät i vissa fall representerar flera lärares åsikter. Sammantaget, trots det stora bortfallet, kan man ändå hävda att 470 besvarade enkäter bör kunna ge en någorlunda representativ bild av lärarnas syn på såväl det givna B-provet i engelska som ELF-provet.

De 470 besvarade enkäterna skilde sig till viss del åt beträffande ELF-provet: alla frågor besvarades inte i lika hög grad. Svarsfrekvensen avseende de givna svarsalternativen för de fyra ELF-frågorna – till skillnad från egna kommentarer (jfr nedan) – varierade enligt följande (inom parentes ges andelen giltiga svar i relation till de 470 insända enkätblanketterna):

fråga (1)	444	(94 %)
fråga (2)	438	(93 %)
fråga (3a)	377	(80 %)
fråga (3b)	345	(73 %)
fråga (4)	402	(86 %)

Mest påfallande är den relativt låga svarsfrekvensen för fråga (3), dvs. om ELF-provet har påverkat textval och/eller undervisningssätt.

Möjligheten att skriva egna kommentarer i anslutning till frågorna utnyttjades i förhållandevis ringa utsträckning: 100, dvs. 21 procent, av de 470 besvarade enkäterna innehöll kommentarer till någon (eller några) av

frågorna. Sammanlagt gavs 144 kommentarer till de fyra frågorna om ELF-provet, vilket motsvarar knappt 8 procent av det högsta tänkbara antalet kommentarer (1880) i de besvarade enkäterna.

## Resultat och diskussion fråga för fråga

Mellan de fyra ELF-frågorna i enkäten till gymnasielärarna i engelska finns självfallet vissa samband: exempelvis är fråga (2) om elevönskemål beträffande ELF-provet relevant i samband med frågorna (3) och (4), liksom fråga (1) i förhållande till fråga (3). I detta avsnitt kommer jag att huvudsakligen redovisa och diskutera resultatet på varje enkätfråga, men tänkbara samband med övriga frågor kommer också att beröras.

*Fråga (1): Känner du till det engelska läsförståelseprovet (ELF) som ingår i högskoleprovet?*

Syftet med denna inledande fråga är enkelt: att söka utröna i vilken utsträckning ELF-delen i högskoleprovet alls är bekant för gymnasielärarna i engelska. Fördelningen av de 444 svaren på de givna svarsalternativen (a–d) var som följer:

(a) Ja, jag har själv löst uppgifterna i ett/flera prov	115	25,9 %
(b) Ja, jag har tittat på något/några prov	145	32,7 %
(c) Ja, jag vet att det existerar	129	29,1 %
(d) Nej, jag har inte hört talas om det förut	55	12,4 %

Majoriteten av gymnasielärarna i engelska känner således rätt väl till högskoleprovets engelska läsförståelsedel (a–b: 58,6 %). Men det mest slående i fördelningen mellan svarsalternativen är tveklöst att – enligt (d) – så många gymnasielärare i engelska (55) säger sig aldrig tidigare ha hört talas om ELF-provet, trots att provet existerat sedan 1992 som en reguljär del av det rimligen välbekanta högskoleprovet. Läger man därtill de 129 svaren i (c) – man vet att provet finns men har ingen ytterligare kännedom om det – framtonar bilden av ELF-provet som något på intet sätt allom bekant bland landets engelsklärare. Mer än 40 procent av svaren indikerar en kunskapsbrist hos många lärare som ter sig anmärkningsvärd i ljuset av högskoleprovets – och därmed även ELF-provets – betydelse för gymnasieelevernas möjligheter att få tillträde till högre utbildning. Det är ju heller inte ovanligt att elever på gymnasiet är intresserade av att genomgå högskoleprovet (jfr nedan).

Vad denna bristande kännedom om ELF beror på är inte helt lätt att säga.

Kanske är en orsak att elever på vissa gymnasieprogram och på vissa skolor helt enkelt inte tar högskoleprovet i någon större utsträckning, vilket skulle kunna tänkas negativt påverka den allmänna medvetenheten om ELF-provet även bland en del lärare; provet uppfattas leva i en avskild sfär. Stage m.fl. (1998, s. 6) påpekar exempelvis att ”gymnasister från naturvetenskaplig gren är överrepresenterade bland provdeltagarna.” Att det, oavsett orsak, tycks behövas ytterligare information om ELF-provet bland landets engelsklärare verkar hursomhelst uppenbart. Det är också rimligt att ELF-provet uppmärksammas vid utbildningen av gymnasielärare i engelska, liksom vid fortbildning; det bör ingå i en gymnasielärares kompetens att kunna ge sina elever någorlunda precisa upplysningar om den del av högskoleprovet som har direkt anknytning till det egna ämnet.

Spännvidden bland enkätsvaren på denna fråga framgår också tydligt av de kommentarer som avgivits. Den grupp som helt eller delvis saknar kännedom om ELF-provet kan representeras av följande kommentar: ”Jag vill ha mer info, tack!” Men de flesta kommentarerna kommer begripligt nog från lärare som på ett eller annat sätt använt ELF-provet i sin undervisning: ”Använder ofta dessa i mina B-kursavdelningar”, ”Har vid något tillfälle använt ELF-provet som prov i B-kursen”, ”Genomför ELF-prov som ’träning’ i vissa grupper”. Även provets svårighetsgrad kommenteras. Här går meningarna isär: ”De verkar mycket lättare än årets B-kursprov”, ”Det är svårt jämfört med vad som krävs i gymnasiekursen”, ”Eleverna anser allmänt att ELF är lättare än [det nationella provet] för B”, ”Svårt men nödvändigt för att kunna läsa kurslitteratur”; slutligen en suck av lättnad från lärardjupen: ”Är glad att jag slipper göra detta!”

Det säger sig självt att svaren i fråga (1) även påverkar de övriga frågorna: har man liten eller ingen kännedom om ELF-provet påverkar detta ens möjlighet att på ett mer reflekterat sätt ta ställning till de efterföljande, mer specifika frågorna i enkäten.

*Fråga (2): Vill dina elever i B- eller C-kurs att du ska förbereda dem för ELF-provet?*

Denna fråga skiftar perspektivet från lärarnas till elevernas medvetenhet om ELF-provet, närmare bestämt till eventuella önskemål från elevernas sida att lärarna ska hjälpa dem med förberedelserna för provet, som en del av undervisningen inom B- eller C-kursen i engelska. Man bör i detta sammanhang komma ihåg att vid varje provtillfälle ett stort antal gymnasieelever tar högskoleprovet; för höstprovet 1998 var siffran 15 700 (Stage m.fl. 1998, s. 6).

Nedanstående uppställning redovisar fördelningen av de 438 avgivna svaren på de olika alternativen (a–c):

(a) Ja, det händer ofta	11	2,5 %
(b) Ja, det händer någon gång	96	21,9 %
(c) Nej, det har aldrig hänt	331	75,6 %

Siffrorna talar här sitt tydliga språk. Det är uppenbart att lärarna inte tycks utsättas för något direkt överväldigande tryck från eleverna att ordna någon form av specialundervisning med tanke på ELF-provet. Enligt över 75 procent av svaren inträffar det aldrig, medan den motsatta situationen – att det ofta händer – är sällsynt (2,5 %); en mellangrupp (21,9 %) anser att elever i några enstaka fall kommer med önskemål om träning inför ELF-provet.

De redovisade siffrorna kan uppfattas på olika sätt, bl.a. därför att ”förbereda... för ELF-provet” kan uppfattas alltifrån allmän information om provets inriktning, uppbyggnad etc., till träning med hjälp av tidigare prov. En tolkning skulle kunna vara att medvetenheten om högskoleprovet, inklusive ELF, bland många av landets gymnasister är så låg att tanken på specialträning endast i undantagsfall skulle infinna sig. Mot en sådan tolkning står det stora antalet gymnasister som faktiskt tar högskoleprovet (jfr ovan); detta behöver dock inte implicera en hög grad av medvetenhet om provets olika delar. Dessutom varierar uppenbarligen, som redan påpekats, benägenheten att ta högskoleprovet mellan olika gymnasieprogram och grenar. En annan tolkning skulle innebära att gymnasieeleverna av sina lärare i regel inte får så mycket information om ELF-provet att de får en realistisk uppfattning om provets inriktning, utformning och svårighetsgrad, och därför inte heller efterlyser några specifikt ELF-inriktade inslag i undervisningen. Visst stöd för en sådan tolkning ges av utfallet i fråga (1). Det kan också vara så att lärare i många fall faktiskt ger sina elever relativt detaljerade upplysningar om ELF-provet men att de också framhåller att specialträning, t.ex. i form av systematisk genomgång av tidigare prov, inte i sig leder till sådan förmåga till engelsk läsförståelse som testas i ELF-provet – det är i den reguljära undervisningens kursinnehåll som denna förmåga utvecklas. I så fall inser förmodligen eleverna att det är utsiktslöst att försöka övertala läraren att anordna särskild ”coaching” för ELF-provet.

Förmodligen ligger förklaringen till elevernas relativa ”ointresse” för specialiserad ELF-träning i en kombination av de ovan redovisade tolkningsmöjligheterna. Några av de kommentarer som frågan givit upphov till kan belysa och konkretisera resonemanget.

Att eleverna själva relativt sällan tycks komma med önskemål om särskild ELF-träning kan illustreras med följande kommentarer: ”Det är ingen som har tagit upp detta”, ”Men jag tar själv upp det ibland”, ”Brukar fråga dem och en del vill”, ”Jag har på eget initiativ visat dem gamla prov”, ”Jag tror dock att det skulle finnas stort intresse och det skulle också ge Engelska C större tyngd”. I en av lärarrösterna smyger sig en lätt urskuldande ton in: ”Jag har aldrig nämnt den möjligheten, eftersom jag ej känt till dess existens.” Gymnasieelevernas olika benägenhet att ta högskoleprovet framgår av följande två kommentarer: ”Inte så många av mina elever gör högskoleprovet”, ”De flesta har ju gjort högskoleprovet och vet vad ELF innebär”; jfr också: ”De slutar ju med engelska i åk 2 och har ej börjat tänka på ELF”. Slutligen en skeptisk röst: ”Jag anser inte att man ska träna eleverna för prov. Det tar för stor del av lektionstiden.”

*Fråga (3): Har ELF-provet påverkat... (a) ditt och dina elevers textval (så att ni t.ex. läser fler svåra sakprosatexter)?, (b) ditt sätt att undervisa?*

Denna fråga berör själva kärnan i enkäten, dvs. i vad mån existensen av ELF-provet inverkat på den enskilde lärarens undervisning inom de kurser man ansvarar för. I delfråga (a) efterfrågas även den eventuella påverkan som ELF-provet kan tänkas ha på elevernas uppfattning om vilka slags texter man bör syssla med. Som påpekats tidigare är svarsfrekvensen på de båda delfrågorna klart lägre än för frågorna (1) och (2), liksom även (4). Detta kan tolkas som att man uppfattat dem som svårare att besvara, alternativt att man känt sig mer obenägen att ge svar på frågor som på ett ganska direkt sätt berör ens egen undervisning.

Fördelningen av de 377 avgivna svaren på de olika svarsalternativen för delfråga (3a) såg ut på följande sätt:

(a) Ja, i hög grad	7	1,9 %
(b) Ja, i någon mån	75	19,2 %
(c) Nej, inte alls	295	78,2 %

Trots den lägre svarsfrekvensen är även här tendensen uppenbar: den stora majoriteten svar (78,2 %) förnekar att ELF-provet skulle haft någon som helst inverkan på valet av texter, medan en mycket liten minoritet (1,9 %) anser motsatsen; en mellangrupp (19,2 %) medger viss påverkan. Det förefaller således som om varken lärare eller elever på grund av ELF-provet skulle ha ändrat eller ens modifierat sitt textval i någon större utsträckning, t.ex. i riktning mot det slags autentisk sakprosa inom vissa ämnesområden

som är typisk för provet. En tänkbar orsak är att man på gymnasiet redan ägnar detta slags text vad man uppfattar som tillräcklig uppmärksamhet, dvs. textvalet överensstämmer relativt väl med ELF-provets inriktning, liksom även med kursplanen för Engelska B på gymnasiet. Å andra sidan kan det nog i praktiken skilja sig en hel del mellan olika lärare, vilket också antyds av vissa av de avgivna kommentarerna (se nedan).

För delfråga (3b) fördelade sig de 345 svaren på följande sätt:

(a) Ja, i hög grad	6	1,7 %
(b) Ja, i någon mån	61	17,7 %
(c) Nej, inte alls	278	80,6 %

Att uttala sig om påverkan på sitt ”sätt att undervisa” är naturligtvis inte alltid så enkelt; själva begreppet rymmer många dimensioner. Denna delfråga har också lägst svarsfrekvens av samtliga frågor. Tendensen känns helt och hållet igen från delfråga (3a): över 80 procent förnekar någon som helst ELF-påverkan, en mellangrupp (17,7 %) medger viss begränsad påverkan, medan ett litet fåtal (1,7 %) ”ELF-entusiaster” säger sig ha påverkats i hög grad.

De kommentarer som avgivits i samband med fråga (3) berör mest textval. Många av dem tar upp betydelsen av att kunna förstå engelsk sakprosa helt oberoende av ELF-provet, i enlighet med kursplanen: ”Vi läser svåra sakprosatexter och arbetar ’annorlunda’ men ej styrt av ELF”, ”Självklart jobbar vi med svåra sakprosatexter oavsett ELF-prov”, ”Vi använde redan tidigare sakprosatexter, tidningar och nyhetsprogram (BBC, CNN)”. I ett par kommentarer medges dock en viss påverkan från ELF: ”Förmodligen mentalt. Jag berättar för eleverna om vikten av att klara faktatext”, ”Texterna påverkar givetvis min undervisning!” Det motsatta förhållandet illustreras av följande uttalande (med bristfälligt stöd i kursplanen) om B-kursens innehåll: ”B-kursen ska ju vara tämligen litterär och med det låga timtalet räcker tiden inte till till allt som ’borde’ göras.”

Sammantaget för delfrågorna (3a) och (3b) framstår helhetsbilden som klar: någon massiv ELF-inverkan på den enskilde lärarens textval och undervisning tycks inte förekomma annat än i rena undantagsfall. Den stora majoriteten lärare tycks ha förblivit opåverkade av ELF-provet. Till detta bidrar dock rimligen det relativt stora antalet lärare som enligt svaren på fråga (1) säger sig antingen inte ha ”hört talas om det förut” (55), eller som enbart säger sig veta ”att det existerar” (129). Om man tillhör denna

grupp (184 svar), som indikerar ingen eller mycket begränsad kännedom om ELF-provet, så är det troligt att man också på goda grunder förnekar all påverkan från ELF-provet på sin undervisning, inklusive textval.

*Fråga (4): Har din skola på grund av ELF-provet startat en C-kurs med speciell inriktning på läsförståelse?*

Till skillnad från fråga (3), som fokuserar den enskilde lärarens undervisning, berör fråga (4) en mer ”kollektiv” dimension av relationen mellan engelskundervisningen och ELF-provet. Själva frågan är inte helt entydig. Det förefaller dock, av kommentarerna att döma (se nedan), som om den uppfattats primärt gälla huruvida en specifikt ELF-inriktad C-kurs har inrättats som en del av kursutbudet; en alternativ tolkning vore att ELF-provet endast fött idén till en läsförståelsekurs som inte nödvändigtvis behöver ha en specifik ELF-fokusering. De 402 svaren uppvisar följande fördelning på de två svarsalternativen:

(a) Ja	10	2,5 %
(b) Nej	392	97,5 %

Som framgår med all önskvärd tydlighet råder nästan total enighet (97,5 %) om att en ELF-specifik C-kurs i engelsk läsförståelse inte har tillskapats. Att möjligheten dock finns och även i enstaka fall har utnyttjats visas av den synnerligen lilla minoriteten ”Ja”-svar (2,5 %). Man ska här komma ihåg att antalet 10 (liksom 392) inte avser antal skolor; samma skola representeras i de flesta fall av mer än en lärare.

Mot bakgrund av utfallet på de övriga enkätfrågorna är resultatet på fråga (4) knappast överraskande. Det bestyrker snarast det allmänna intrycket att relationen mellan gymnasiet undervisning i engelska och ELF-provet i normalfallet inte är av det intima slaget. Läsning och därmed förståelse av engelsk sakprosa ska ingå som ett reguljärt inslag i engelskundervisningen. Enligt kursplanen är således ett av målen för Engelska B på gymnasiet att eleven efter genomgången kurs ska ”kunna med god förståelse läsa allmänorienterande sakprosa samt med hjälpmedel även svårare sakprosa”; liknade formuleringar återkommer i betygskriterierna för såväl Godkänd som Väl godkänd. Det är då begripligt att man på de flesta håll inte ser det som en högprioriterad angelägenhet att starta särskilda kurser i just läsförståelse modell ELF: den läsförståelse som testas i ELF-provet skiljer sig ju inte principiellt från annan läsförståelse – annat än till själva provformatet. En annan sak är i vilken utsträckning läsning av relativt kvalificerad sakprosa verkligen sker – säkert förekommer relativt stora variationer i detta avse-



ende, beroende på gymnasieprogram, intresseinriktning hos lärare och elever etc. De olika uppfattningarna om C-kurser med speciell ELF-inriktning framgår av de kommentarer som fråga (4) framlockat.

Några kommentarer förhåller sig neutrala eller nyfiket avvaktande: ”Ja, vi försöker förbereda dem för högskolan inkl. ELF-provet”, ”Vi har C-kurs... men den tillkom inte pga. ELF-provet även om läsförståelse är en dominerande del av kursen”, ”Vore intressant ta del av sådana tankar”, ”Kan man göra det?” En mindre försiktig inställning får komma till tals i följande kommentarer, där entusiasmen stegras på vägen från tanke till handling: ”Men det skulle jag gärna vilja”, ”En mycket god idé”, ”Ingen dum idé!”, ”Men det vore något att fundera på!!”, ”Hösten 1998 startas den!” En ytterligare grupp kommentarer förhåller sig kallsinnig till tanken på att inrätta en särskild läsförståelsekurs ”på grund av ELF-provet”, åtminstone om detta tolkas som att det enbart skulle röra sig om ELF-träning snarare än engelsk läsförståelse i allmänhet: ”Lite knäppt att styras av ett prov som hos oss ligger mer än ett år fram i tiden.” Ett ännu längre tidsperspektiv kommer till uttryck i följande kommentarer: ”Principiellt felaktigt att starta en kurs med inriktning mot endast ett provtillfälle. Livslångt lärande är nyckelbegreppet.”, ”Märkligt vore väl med ett ja här! Inte ordnar man väl en kurs för att klara ett prov. Non scolae [sic!] sed vitae discimus!” De båda sista kommentarerna uttrycker således, var och en på sitt sätt, den självklara tanken att undervisning inte primärt syftar till framgång på ett speciellt prov, utan till att man i levande livet ska ha nytta av de förvärvade kunskaperna.

### **Avslutande kommentar**

Lärarenkätens syfte var att ta reda på i vad mån ELF-provet påverkat gymnasiet undervisning och kursinnehåll i engelska inom gymnasiet. Som redan framgått är resultatet av enkäten tämligen entydigt. Den samlade bilden enligt de 470 avgivna svaren visar att det är i förhållandevis ringa utsträckning som ELF-provet inverkat på engelskan i gymnasiet. Detta gäller såväl enskilda lärares undervisning som gymnasieskolors benägenhet att på grund av ELF-provet anordna särskilda kurser i engelsk läsförståelse. Önskemål från elever att deras engelsklärare ska hjälpa dem att förbereda sig för ELF-provet kan förekomma, om än sparsamt. Det kanske mest anmärkningsvärda resultatet av enkäten är att så relativt många gymnasielärare i engelska (drygt 40 procent) säger sig antingen inte alls känna till eller ha endast mycket begränsad kännedom om ELF-provet.

Å andra sidan skulle det vara omotiverat att se ELF-provets begränsade styreffekt som ett problem. En mer problematisk situation kunde förevarit varit om det i stället visat sig att ELF-provet i hög grad och på ett specifikt sätt påverkat gymnasiets engelskundervisning, t.ex. om undervisningen i betydande utsträckning styrdes av ELF-provets speciella inriktning och utformning. Som tidigare påpekats var en av utgångspunkterna vid högskoleprovets tillkomst att det inte skulle ge oönskade styreffekter på skolans undervisning och kursinnehåll. Den redovisade lärarenkäten tyder på att detta heller inte skett för ELF-provets del.

Oavsett kännedom om ELF-provet verkar engelsklärarna i allmänhet medvetna om att deras elever är betjänta av en god förmåga att förstå autentisk engelsk sakprosa. Eller som en av de avgivna kommentarerna uttrycker saken: ”B-kursen på vår skola vill ge eleverna kunskaper att klara den engelska kurslitteraturen på högskolan, inte bara ett enstaka högskoleprov.”

## Referenser

Gipps, Caroline V. (1994). *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.

Stage, Christina, Ögren, Gunilla & Konradsson, Lena (1998). *Högskoleprovet hösten 1998. Provdeltagargruppens sammansättning och resultat*. (PM nr 147.) Umeå universitet: Enheten för pedagogiska mätningar.

# 100 provdeltagare med 2,0 – vad blev det av dem?

*Kerstin Andersson*

*En mycket liten del av dem som gör högskoleprovet får högsta poäng, 2,0. De allra flesta utnyttjar också denna inträdesbiljett till högskolan och kan med hjälp av sina provresultat bli antagna till sådana utbildningar som de annars inte skulle kommit in vid. Intervjuerna visar att eliten bland provtagarna är mycket olika när det gäller livssituation, studiepreferenser m.m.*

## **Inledning**

Att få 2,0, det bästa resultatet på högskoleprovet, är förstås vad varje provdeltagare drömmer om! Förutsatt att man har den särskilda behörigheten är ju detta inträdesbiljetten till i princip vilken utbildning som helst. Vid varje provtillfälle är det cirka 0,5 procent av det totala antalet provdeltagare som uppnår den högsta poängen.

Vilka är det då som får 2,0 och vad använder de sin provpoäng till? Vad har de för betyg? Vad tycker de om högskoleprovet? Vilka utbildningar söker de till och vilka yrken kommer de sedan att utöva? Vad har de för framtidsplaner? Väljer de kanske att bli forskare?

Eftersom sådana frågor inte har undersökts tidigare genomfördes en studie i syfte att belysa och, förhoppningsvis, besvara en del av dessa frågeställningar. Upprinnelsen till studien kan sägas vara allmän nyfikenhet samt spekulationer och funderingar om vad det kan ha blivit av dessa personer.

I denna artikel redovisas resultatet av de telefonintervjuer som, inom ramen för ovannämnda studie, genomfördes 1997–99 med 100 av de 541 personer som våren 1992 fick 2,0, dvs. den högsta poängen på högskoleprovet.

## **Bakgrund**

Att det blev just våren 1992 beror på att reglerna för antagning till högskolestudier ändrades 1991. Denna ändring innebar att samtliga sö-

kande hädanefter kunde använda sig av resultatet på högskoleprovet. Detta i sin tur innebar att det våren 1992 blev rekordmånga provdeltagare, 92 870. Detta är det genom tiderna största antalet provdeltagare vid ett enda provtillfälle. Regeländringen ledde till ett dramatiskt ökat antal provdeltagare vid varje provtillfälle. Som jämförelse kan nämnas att före 1992 var antalet vid varje vårprov cirka 6 000. Efter 1992 är motsvarande siffra cirka 70 000 personer. Detta betyder att det våren 1992 även blev en rekordstor grupp som fick 2,0.

Våren 1992 var också första gången som ELF, provet i engelsk läsförståelse, ingick i högskoleprovet. Det ersatte STUF, provet i studietekniska färdigheter.

Ytterligare ett skäl till att det blev våren 1992 är att det nu hunnit gå så pass lång tid att dessa personer borde ha gjort sina val beträffande utbildning och yrke.

Vårprovet 1992 genomfördes av totalt 92 870 personer, 47 767 kvinnor och 45 093 män. Tio personer hade inte uppgivit kön. Detta är den vanliga relationen mellan kvinnor och män på högskoleprovet. Vid endast fem provtillfällen har antalet kvinnliga provdeltagare varit lägre än antalet män. Våren 1992 var det 0,6 procent av det totala antalet provdeltagare, eller 541 personer, som uppnådde den högsta poängen, 2,0. Av dessa var 86 kvinnor och 455 män. Detta är också den vanliga relationen mellan kvinnor och män även om det var en något större andel män som fick 2,0 vid just detta provtillfälle än normalt. Den äldsta personen som fick 2,0 var född 1928 och den yngsta var född 1975. Den största enskilda gruppen var personer födda 1973, 70 personer, som vid tidpunkten för provet var 19 år.

Urvalet av personer, som inte var slumpmässigt, gjordes ur följande åldersgrupper:

- 1. Sju personer födda 1950–54*
- 2. Sexton personer födda 1957–59*
- 3. Tolv personer födda 1964–65*
- 4. Sjutton personer födda 1969*
- 5. Fyrtioåtta personer födda 1973–74*

Urvalet gjordes så att med utgångspunkt i den yngsta gruppen valdes åldersgrupper födda med fem års mellanrum eftersom det förmodligen är skillnad om man får 2,0 vid 18 eller 42 års ålder. Totalt intervjuades alltså 100 personer, 27 kvinnor och 73 män.

## Resultat

### Personer födda 1950–54

Av dem som fick 2,0 på högskoleprovet våren 1992 var 19 personer, 3 kvinnor och 16 män, födda 1950–54. I denna studie intervjuades 7 av dessa personer, 1 kvinna och 6 män.

Vid tidpunkten för provets genomförande var dessa personer 38–42 år, vid tidpunkten för intervjun var de 44–48 år, och som förväntat var de redan våren 1992 yrkesverksamma på något sätt.

Den enda kvinna som intervjuades i denna åldersgrupp var lantbrukare. De sex männen arbetade med arbetslös ungdom på ungdomscenter; som lärare på komvux; som ämneslärare; som civilingenjör; som platsansvarig för godstrafik på SJ respektive gick lärarutbildning för lantbruksgymnasiet.

Fem av de tillfrågade hade sökt en högskoleutbildning: juristlinjen, Handelshögskolan, kart- och mätteknisk linje respektive grundskollärlinjen (två personer). Den person som hade sökt till Handelshögskolan tackade nej till sin utbildningsplats. En av dem som hade sökt grundskollärlinjen tackade också nej till sin plats, han tog i stället två sabbatsår och läste statsvetenskap och företagsekonomi. För dessa studier behövde han inte sin poäng på högskoleprovet. De övriga tre hade samtliga avslutat sina utbildningar. Ingen av dem hade gjort studieuppehåll och ingen av dem hade planer på att genomgå forskarutbildning.

Denna åldersgrupp kan sägas vara en blandning av 25:4 gruppen (personer som är minst 25 år och som har förvärvsarbetat i minst 4 år), alltså den grupp som högskoleprovet ursprungligen var avsett för och personer som redan har en akademisk utbildning och som tröttnat på sina arbeten men som på grund av sin ålder inte tar steget fullt ut. Några uttrycker missnöje med sin aktuella arbetssituation men kommer sig inte riktigt för att ta itu med problemet. Endast tre personer hade, vid tidpunkten för intervjun, använt sig av sin högskoleprovspoäng för att skaffa sig en högre utbildning. De flesta av dem trodde att de om fem år skulle vara kvar i de verksamheter de hade vid tidpunkten för intervjun. Ingen av dem hade planer på forskarutbildning.

### Personer födda 1957–59

Av dem som fick 2,0 på högskoleprovet våren 1992 var 33 personer, 6 kvinnor och 27 män, födda 1957–59. I denna studie intervjuades 16 av dessa personer, 3 kvinnor och 13 män.

Vid tidpunkten för provets genomförande var dessa personer 33–35 år, vid tidpunkten för intervjun var de 39–41 år och, i likhet med den förra gruppen, var även dessa personer våren 1992 yrkesverksamma på olika sätt.

De tre kvinnorna som intervjuades i denna åldersgrupp arbetade som ingenjör, hotellreceptionist respektive hade just gått ut komvux. Männerna ägnade sig åt följande verksamheter: planerare på SJ; allmänna göromål på bibliotek; musiker; driftchef på museum; delägare i ett handelsbolag; laboratorieassistent; laboratorieingenjör; städare; frilansillustratör; tekniker; 1:e postiljon; taxiförare samt en person som just hade kommit hem efter två år i Botswana (medföljande till maken som jobbade för FN).

Elva av de tillfrågade hade våren 1992 sökt en högskoleutbildning: psykologi (enstaka kurs); internationell ekonomi; journalisthögskolan; läkarlinjen (fyra personer); sjukgymnast; KTH; svenska samt matematisk datalogi. Ytterligare en person sökte till KTH våren 1997. Då var provresultatet från 1992 inte giltigt längre men denna person hade då upprepat provet och fått 2,0 igen. Fem av de elva som sökte en utbildning hade, vid tidpunkten för intervjun, avslutat studierna. En av de fyra personer som sökte läkarlinjen var våren 1992 1:e postiljon. Han hoppade av läkarstudierna, ”jag var inte så intresserad”, började i stället läsa svenska och var vid tidpunkten för intervjun doktorand i detta ämne. Fem personer hade av olika anledningar gjort uppehåll i sina studier och hade därför inte avslutat dem: sjukdom, läsa enstaka kurs och arbete för att få en paus från studierna.

Förutom den person som nämnts ovan hade ytterligare två personer valt att gå forskarutbildning. Den person som våren 1992 var delägare i ett bolag utbildade sig till sjukgymnast. Sedan läste han idéhistoria och vid tidpunkten för intervjun läste han C-kursen i sociologi. Han planerade att söka forskarutbildning i detta ämne men var inte säker på att komma in eftersom konkurrensen är hård. I så fall hade han ”ingen reservplan”. Den tredje personen som återfanns i forskarutbildning arbetade våren 1992 som städare. Han läste sedan svenska och var vid tidpunkten för intervjun doktorand i detta ämne.

Fyra personer hade inte sökt någon utbildning vid tidpunkten för intervjun. En av dem var våren 1992 planerare på SJ, vilket han även var vid tidpunkten för intervjun och vilket han också trodde att han skulle vara om fem år.

Den person som våren 1992 var verksam som frilansillustratör har inte fullständig gymnasieutbildning. Han gjorde provet ”för att kolla nivån”. Han var fortfarande verksam som illustratör vid tidpunkten för intervjun och om fem år trodde han att han skulle arbeta med något liknande. Han

har upptäckt att ”det går bra att leva på detta”.

Den person som våren 1992 just hade kommit hem efter två år i Botswana har heller inte fullständig gymnasieutbildning. Han gjorde provet med tanke på eventuella studier. Han var vid tidpunkten för intervjun journalist vilket han trodde att han också skulle vara om fem år.

Den fjärde och sista personen som inte hade sökt någon utbildning hade heller inte fullständig gymnasieutbildning. Hon började en gång på humanistisk linje ”för att föräldrarna ville det men hoppade av så fort jag blev gammal nog att bestämma själv”. Våren 1992 arbetade hon som receptionist på hotell. Vid tidpunkten för intervjun var hon barnledig. Hon hade just sagt upp sig från sitt jobb som bartender i Köpenhamn eftersom man i Danmark endast har 6 månaders barnledighet. Hon gjorde provet redan 1991 ”av nyfikenhet” och fick 2,0. Hon upprepade det våren 1992 eftersom hon inte trodde att det stämde och då fick hon alltså 2,0 igen. Då sade en kamrat till henne att ”tre gånger klarar du det inte!” ”Jodå”, svarade hon, ”men då får du betala anmälningsavgiften!” Hon upprepade det då en tredje gång och fick 2,0 igen. Hon går nu (1999) på komvux eftersom hon planerar att söka läkarlinjen och för att ha ett giltigt högskoleprovsresultat har hon upprepat provet en fjärde gång och fått 2,0 igen!

Här kan man urskilja en renodlad 25:4 grupp, alltså den grupp som provet ursprungligen var avsett för. En av tankarna med provet var ju att ge nya grupper av sökande tillträde till högre utbildning, t.ex. sökande utan formell gymnasieutbildning. I den här åldersgruppen saknade tre personer fullständig gymnasieutbildning. Ingen av dessa tre hade dock vid tidpunkten för intervjun sökt någon utbildning. De var kvar i sina tidigare sysselsättningar. Elva personer hade vid tidpunkten för intervjun sökt till olika utbildningar. Tre personer återfanns i forskarutbildning.

### **Personer födda 1964–65**

Av dem som fick 2,0 på högskoleprovet våren 1992 var 39 personer, 6 kvinnor och 33 män, födda 1964–65. I denna studie intervjuades 12 av dessa personer, 4 kvinnor och 8 män.

Vid tidpunkten för provets genomförande var dessa personer 27–28 år, vid tidpunkten för intervjun var de 33–34 år, och i likhet med de två föregående grupperna var de våren 1992 yrkesverksamma på olika sätt.

De yrken/verksamheter dessa tolv personer uppgav var: konstnär; systemerare; studier (enstaka kurs; biologlinjen); föräldraledig; egen företagare (datastyrda svarvar); flygingenjör; civilingenjör; brevbärare; servicetekniker; just avslutat fysikerlinjen samt beredskapsjobb.

Tre personer påbörjade längre utbildningar hösten 1992 och fyra personer började läsa enstaka kurs. Ytterligare en person påbörjade en längre utbildning våren 1993. De fyra personer som inte sökte någon utbildning efter att ha fått 2,0 på högskoleprovet hade redan en högskoleutbildning våren 1992. En person som hade gått matematikerlinjen var både våren 1992 och vid tidpunkten för intervjun verksam som systemerare. Om fem år trodde han att han skulle vara kvar i databranschen.

Denna åldersgrupp utgjorde en blandning av 25:4 gruppen, dvs. personer som efter att ha förvärvat arbetat ett tag vill skaffa sig en akademisk utbildning, personer som redan har en akademisk utbildning och vill läsa några fristående kurser samt personer som genomfört provet ”på skoj”. I denna grupp var det alltså fyra personer som sökte till och slutförde en längre utbildning. Tre personer som redan hade en akademisk utbildning läste fristående kurser. Ytterligare en person sökte enstaka kurs men hoppade av. Fyra personer sökte inte någon utbildning. Två personer återfanns i forskarutbildning, en av dem utan att ha använt sig av sin högskoleprovspoäng.

### **Personer födda 1969**

Av dem som fick 2,0 på högskoleprovet våren 1992 var 43 personer, 8 kvinnor och 35 män, födda 1969. I denna studie intervjuades 17 personer, 6 kvinnor och 11 män.

Vid tidpunkten för provets genomförande, våren 1992, var dessa personer 23 år, vid tidpunkten för intervjun var de 29 år och var då antingen yrkesverksamma eller studerande.

Elva av dessa hade redan påbörjat akademiska studier, två hade just gjort värnplikten, två gick reservofficersutbildning, en person var diversearbetare (McDonald's/trubadur/politiskt aktiv) och en person var verksam som ingenjör.

De som redan hade påbörjat en akademisk utbildning hade valt internationell ekonomi; teknisk fysik; statsvetenskap; jägmästarlinjen; ekonomlinjen; engelska; mat.-nat.linjen; grundskollärlinjen och Chalmers. En person gjorde praktik efter avslutad högskoleutbildning.

Tio av de tillfrågade hade vid tidpunkten för intervjun sökt en längre utbildning, två hade sökt till fristående kurser. Tre personer hade inte sökt någon utbildning alls. Två personer (ett tvillingpar) hade redan sökt och kommit in på KTH med ett tidigare och lägre resultat, 1,9. De upprepade provet för att bevisa att de kunde få 2,0. Många av dem som hade sökt



utbildningar våren 1992 var, som sagts ovan, redan inne i andra utbildningar.

I denna åldersgrupp hade man alltså redan påbörjat eller t.o.m. hunnit avsluta en akademisk utbildning och nu ville man byta inriktning, ibland ganska radikalt. På grund av detta hade en del av dem fått problem med studiemedel.

Totalt hade alltså tolv av dem sökt nya utbildningar, tre hade sökt fristående kurser och två hade inte sökt någonting alls. I denna åldersgrupp återfanns ingen i forskarutbildning även om sex personer hade "funderat på det". En person uppger att han "redan har forskat".

### **Personer födda 1973–74**

Av dem som fick 2,0 på högskoleprovet våren 1992 var 89 personer, 17 kvinnor och 72 män, födda 1973–74. I denna studie intervjuades 48 personer, 13 kvinnor och 35 män.

Våren 1992 var dessa personer 18–19 år och vid tidpunkten för intervjun var de 24–25 år. De flesta av dem gick våren 1992 i årskurs 3 på gymnasiet. Tio personer genomförde provet i årskurs 2 och två personer hade redan påbörjat akademiska studier (de hade börjat skolan som 6-åringar). Majoriteten, 33 personer, gick naturvetenskaplig linje, sex personer gick teknisk, fyra personer gick samhällsvetenskaplig, tre personer gick humanistisk och två personer gick ekonomisk linje.

Tre personer hade medelbetyget 5,0 i årskurs 3 på gymnasiet, en person från vardera naturvetenskaplig, samhällsvetenskaplig respektive humanistisk linje. Sex personer, samtliga från naturvetenskaplig linje, hade medelbetyget 4,9. Tjugo personer hade ett medelbetyg mellan 4,5 och 4,8. Tretton personer hade ett medelbetyg mellan 4,0 och 4,4. De övriga sex hade ett medelbetyg mellan 3,7 och 3,9.

Endast en av de tillfrågade säger sig inte ha använt provpoängen till någonting eftersom han först läste kurser med platsgaranti, dvs. kurser där alla kommer in. Han läste först filosofi och svenska och vid tidpunkten för intervjun läste han klassiska språk, grekiska och latin. Han skulle "kanske bli språklärare" och han hade inga konkreta planer på forskarutbildning. Han visste inte vad han skulle göra om fem år.

De övriga, alltså 47 personer, hade använt sig av sin provpoäng för att söka någon utbildning. De flesta hade sökt sig till tekniska utbildningar. Dessa personer kan delas in i två grupper, de som direkt hade valt en utbildningslinje eller ett program som leder till ett yrke och sedan fullföljer

den och de som via en något krångligare väg kommit fram till val av utbildning och yrke.

De allra flesta, 34 personer, hörde till den första gruppen. Av dem hade fyra personer valt enstaka kurs. De flesta, 19 personer, hade valt någon form av teknisk utbildning, t.ex. fysik, kemi, biologi, data och olika ingenjörsutbildningar. Tre personer hade valt läkarlinjen, fem hade valt ekonomiska utbildningar och en person hade valt journalist-, jurist- respektive religionsvetarprogrammet. Fjorton av dessa 34 personer hade fullföljt sina utbildningar. Fyra av dessa fjorton hade gått vidare med forskarutbildning. Sex personer var verksamma inom de områden de hade utbildat sig för. En person hade börjat läsa ett annat ämne, en sökte arbete och en person var verksam som lärare. Den fjortonde personen hade helt bytt inriktning. Hon avslutade sin journalistutbildning i januari 1996. Sedan hade hon arbetat som journalist på regeringskansliet och läst 30 p. litteraturvetenskap. Vid tidpunkten för intervjun var hon elev på en teaterskola. Hon hade då ett år kvar av den 2-åriga utbildningen. Om fem år hoppades hon kunna försörja sig inom teaterbranschen.

Av de fyra personer som använde sig av högskoleprovspoängen för att läsa enstaka kurs läste en litteraturvetenskap, media- och kommunikationsvetenskap och historia. Vid tidpunkten för intervjun studerade han historia och planerade att börja forskarutbildning i detta ämne.

Den andra gick först en folkhögskolekurs i Frankrike och sökte till fristående kurser hösten 1993: statskunskap, engelska, franska och nationalekonomi. Sedan började hon på pol. mag.-programmet där hon läste vid tidpunkten för intervjun. Hon skulle göra praktik på UD, "bli byråkrat". Om fem år trodde hon att hon skulle ha ett administrativt arbete inom statsförvaltningen eller åt en intresseorganisation.

Den tredje personen som sökte enstaka kurser läste redan våren 1992 engelska. Han hade sedan kombinerat engelska med sådant han var intresserad av: statskunskap, juridik och pedagogik. Vid tidpunkten för intervjun gick han forskarutbildning i engelska. Om fem år trodde han att han skulle vara klar med denna utbildning och att han skulle ha en lektorstjänst på en liten högskola eller vara forskarassistent på ett större universitet.

Den fjärde säger sig "ha haft stor nytta av högskoleprovet". Hon hade läst statsvetenskap, egyptologi, sociologi, kaosteori och psykologi. Vid tidpunkten för intervjun var hon inte färdig med sin utbildning, det skulle hon vara först sedan hon gått en ettårig kurs för att bli folkhögskolelärare. Hon

arbetade som biljettförsäljare på SJ. Om fem år trodde hon att hon skulle vara verksam som folkhögskolelärare.

De övriga, tretton personer, hade via ibland ganska slingriga vägar kommit fram till ett slutligt (?) utbildningsval.

I fem av fallen rörde det sig om ett steg, t.ex. byte från studier i molekylär bioteknik till pol. mag.-linjen, från läkarlinjen till journalistlinjen eller från biologlinjen till läkarlinjen.

De övriga hade tagit många steg på vägen till den utbildning som pågick vid tidpunkten för intervjun:

En person sökte arkitektlinjen efter att ha fått 2,0 men tackade nej till sin utbildningsplats. I stället började han på sjökaptenslinjen men hoppade av efter ett år. Han påbörjade då en ekonomutbildning med informations-teknologisk inriktning. Han gick där i två år och gick sedan en sommarkurs i text- och bildbehandling. Vid tidpunkten för intervjun läste han en fristående kurs i konstvetenskap. Om fem år trodde han att han skulle arbeta med konst, eventuellt som författare i förlagsbranschen.

En annan person började med miljö- och vattenteknik (ett civilingenjörsprogram) men hoppade av efter ett år. Sedan läste han idé- och lärdomshistoria i två terminer och praktisk filosofi i en termin. Vid tidpunkten för intervjun skulle han påbörja IT-programmet. Om fem år trodde han att han nyligen skulle ha börjat arbeta inom IT-branschen, helst inom kulturområdet.

Detta var den stora ungdomsgruppen våren 1992. Många av dem hade sökt sig till tekniska yrken, många hade också påbörjat en teknisk utbildning men hoppat av och ändrat inriktning. Kanske tycker man att 2,0 på högskoleprovet förpliktar till att välja en utbildning inom den tekniska sektorn. Många hinner också byta inriktning på sina studier innan de så att säga "hittar hem". Det är ju inte heller konstigt eftersom de här personerna står i begrepp att fatta ett livsavgörande beslut.

## **Sammanfattning och diskussion**

Syftet med denna studie var att ta reda på lite mer om 100 personer som våren 1992 fick 2,0, det bästa resultatet, på högskoleprovet. Varför deltog de i provet, vad använde de sin provpoäng till och vad gör de nu?

Intervjuerna visade att det finns vissa skillnader mellan de fem åldersgrupperna som ingick i studien. Samtliga i den äldsta gruppen, sju personer födda 1950–54, var våren 1992 yrkesverksamma. Många av dem hade

tröttnat på sina arbeten och ville gärna göra något annat. De såg högskoleprovet som en möjlighet att skaffa sig en ”andra chans”. Det var ju också denna grupp som högskoleprovet ursprungligen var avsett för. Endast tre personer hade, vid tidpunkten för intervjun, använt sig av sin provpoäng för att söka någon utbildning. Dessa hade också fullföljt sin utbildning.

Personer födda 1957–59 var den mest renodlade 25:4 gruppen i materialet. Tre, av totalt sexton personer i denna grupp, saknade fullständig gymnasieutbildning. Ingen av dessa tre hade dock, vid tidpunkten för intervjun, sökt någon utbildning. Elva personer hade vid tidpunkten för intervjun sökt till olika utbildningar, varav fem hade fullföljt utbildningen. Tre personer återfanns i forskarutbildning.

Personer födda 1964–65 kan sägas vara en blandning av 25:4 gruppen, personer som redan har en akademisk utbildning och personer som har deltagit i provet för att ”testa sig”. I denna grupp var det fyra personer, av totalt tolv, som vid tidpunkten för intervjun, hade sökt till längre utbildningar och tre som hade sökt till fristående kurser. Samtliga hade fullföljt sin utbildning. Ytterligare en person hade börjat läsa fristående kurs men hoppat av. Fyra personer hade inte sökt någon utbildning alls. Två återfanns i forskarutbildning.

Personer födda 1969 är en grupp som våren 1992 redan hade påbörjat eller t.o.m. hunnit avsluta en akademisk utbildning och nu ville byta inriktning. Tolv av de totalt 17 personerna i denna grupp hade, vid tidpunkten för intervjun, sökt till nya utbildningar och tre hade sökt fristående kurser. Endast tre hade fullföljt sin utbildning. Två personer hade inte sökt någon utbildning alls. Ingen återfanns i forskarutbildning.

Personer födda 1973–74 var den stora ungdomsgruppen våren 1992. I den här gruppen deltog man i högskoleprovet för att ”alla andra gör det”. Man hade också hunnit upprepa provet, ibland 3–4 gånger. Så gott som alla i denna grupp, totalt 48 personer, gick i årskurs 3 på gymnasiet våren 1992, de flesta av dem på naturvetenskaplig linje. Många av de här personerna hade, vid tidpunkten för intervjun, sökt sig till naturvetenskapliga eller tekniska utbildningar och yrken. De kan delas in i två grupper: de som direkt valt ”rätt” utbildning och de som via många turer och steg så småningom kommit fram till sitt val.

Intervjuerna visar att 25:4 gruppen, som högskoleprovet ursprungligen var avsett för, finns kvar och som förväntat spelar det stor roll vid vilken ålder man får 2,0. Ju äldre man är desto svårare är det att sadla om och börja på nytt. Ju yngre man är desto mer benägen är man att hoppa på, hoppa av och åter hoppa på nya utbildningar. Är man ung har man ju tiden för sig

medan de äldre grupperna så att säga arbetar ”mot tiden” och måste fatta snabbare beslut.

Om man jämför prestationen på högskoleprovet med betygen visar det sig att det stora flertalet inte skulle ha kommit in på de sökta utbildningarna med hjälp av enbart sina betyg även om de allra flesta också hade betygsmedelvärden som låg över 4,0. Totalt hade fem personer av de tillfrågade 5,0 då de gick ut årskurs 3 i gymnasiet. Fyra av dessa var flickor. Det var totalt sex personer som gick ut gymnasiet med medelbetyget 4,9. Av dessa var två kvinnor.

Provdeltagarnas egna synpunkter på provet varierar mycket men de absolut vanligaste kommentarerna var att ”det var gott om tid” och att ”det var lättare än väntat”.

Det kanske mest slående resultatet av intervjuerna var att den högsta poängen på högskoleprovet inte automatiskt leder till akademiska studier. Samtliga intervjuade hade ju 2,0 men många av dem arbetade ändå inom ”oväntade” verksamheter och hade inte använt sin poäng till att skaffa sig en högre utbildning. Det är förmodligen en alltför schablonmässig uppfattning att ”begåvning”, höga betyg och det högsta resultatet på högskoleprovet självklart leder till en akademisk utbildning. Det kunde dock vara intressant att genomföra en djupare studie av just detta eftersom det kan förefalla svårt att förstå varför en del inte tillvaratar sina möjligheter.

Bland dem som väljer en akademisk utbildning verkar det som om många tycker att man bör välja en naturvetenskaplig eller teknisk inriktning om man fått 2,0 på högskoleprovet. Många har först valt en naturvetenskaplig eller teknisk utbildning för att upptäcka att det inte var det man ville ägna sig åt och för att sedan välja något inom humaniora. Detta kan hänga ihop med att det handlar om mångsidiga och allmänbegåvade personer. De utgör visserligen inte en homogen grupp men de har det gemensamt att de har fått 2,0 på högskoleprovet vilket innebär att de har väldigt många valmöjligheter.

Kanske är det så att det är mindre viktigt med en akademisk utbildning om man får 2,0, om man nu inte är väldigt målinriktad redan från början. Har man fått 2,0 innebär det förmodligen att man har större möjligheter att ta sig fram i alla fall. Utbildning blir då kanske inte ”det allena saliggörande”. Kanske har också äldre och yngre personer olika attityder till utbildning. Kanske personer födda på 70-talet inte har samma inställning till utbildning som personer födda på 50-talet. Kanske utbildning inte ses som den enda vägen till ett framgångsrikt och meningsfullt liv.

# Textinnehåll och könsskillnader i delprovet engelsk läsförståelse (ELF)

*Sven-Eric Reuterberg*

*Män presterar i allmänhet bättre på högskoleprovet än kvinnor. Detta gäller även för delprovet i engelsk läsförståelse (ELF). Ansträngningarna att finna förklaringar till skillnaderna och åtgärder som skulle kunna utjämna dessa har hittills inte lyckats fullt ut. Forskningen har pekat i riktning mot att innehållet i texterna kan ha betydelse. Med hjälp av faktoranalys kan nu påvisas att innehållet i texterna har relativt liten betydelse för prestationerna. I stället är det den allmänna förmågan att läsa och förstå det slag av texter som presenteras i det engelska läsförståelseprovet som förklarar skillnaden.*

## **Inledning**

Att högskoleprovet uppvisar klara könsskillnader till männens fördel är ett väl känt faktum. Vid det senaste provtillfället – hösten 1998 – fick de manliga provtagarna ett medelvärde som låg 5.6 poäng högre än kvinnornas och till denna skillnad bidrog det engelska läsförståelseprovet, ELF, med 0.8 poäng. Denna skillnad kan naturligtvis ha många orsaker. Vi vet t.ex. från tidigare undersökningar att de manliga provtagarna är mer positivt selekterade bland alla män än de kvinnliga provtagarna bland alla kvinnor, men dessa selektionsmekanismer kan inte förklara hela könsskillnaden. En annan möjlig orsak är att provet har ett innehåll eller en form som favoriserar männen.

När ELF 1992 ersatte studiefärdighetsprovet, STUF, fanns förhoppningar om att könsskillnaderna skulle reduceras, men det visade sig att männen fick bättre resultat även på ELF. Vid ett seminarium anordnat av UHÅ 1992 diskuterades könsskillnaderna i provresultat. Beträffande engelska läsförståelseprov hävdade Lindblad (1992) att det förefaller som om innehållet i texterna betyder mer än provformen. Han uppmanade till att man mycket noga skulle uppmärksamma innehållet, så att form och innehåll balanserar när det gäller att gynna män respektive kvinnor. Av de

innehållsliga analyser som genomförts av Erickson (1996) framgår att ELF-provet domineras av uppgifter, som i högre grad klaras av män än av kvinnor. De innehållsliga analyser som Erickson gjorde gav emellertid inget entydigt svar på frågan om vilka typer av innehåll som gynnar män respektive kvinnor. I en undersökning av Hellekant (1998) ställdes frågan om könsskillnaderna påverkades av textrubrikerna. Han utgick ifrån nio olika texter som med två olika rubriker gavs till en grupp av provtagare. En rubrik var utformad så att den skulle åstadkomma en signal om att texten passade för kvinnliga provtagare. Den andra rubriken var neutral i detta avseende. Några systematiska effekter av de olika rubriksättningarna kunde han emellertid inte påvisa.

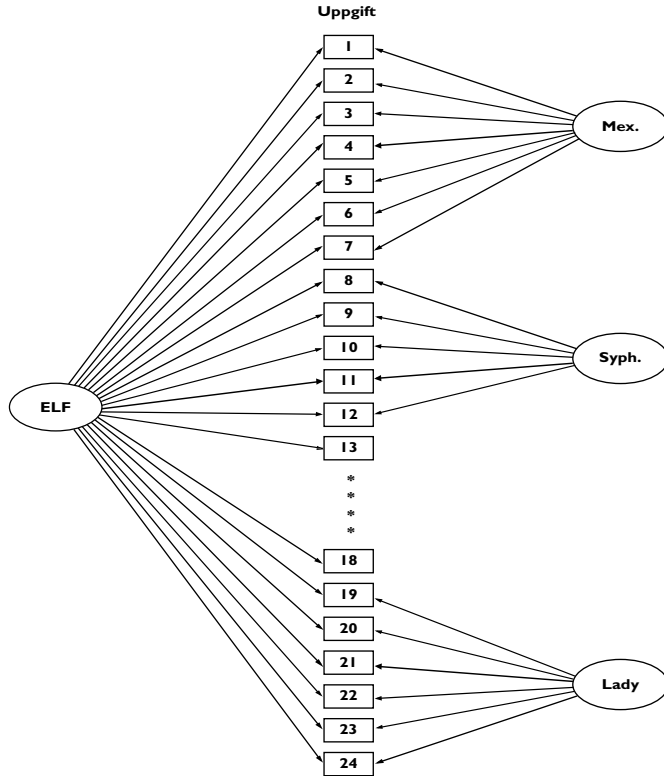
Att läsa och förstå en engelsk text är en komplicerad process som påverkas av olika faktorer, varav textinnehållet möjligen är en. För att kunna studera vilken effekt just innehållet har måste denna faktors effekt skiljas ut från de effekter som orsakas av andra faktorer och detta låter sig inte göras genom att enbart studera den poäng individen fått på olika textavsnitt. Med hjälp av modern statistisk metodik kan emellertid en sådan uppdelning göras.

## **Metod**

Jag har utgått från en tämligen enkel modell över de faktorer som påverkar prestationerna på ELF-provet. Jag antar nämligen att prestationerna på en viss uppgift i provet påverkas av enbart två faktorer:

- *Provtagarens allmänna förmåga att läsa och förstå engelska*
- *Textens innehåll*

Modellen konkretiseras i figur 1 som bygger på det ELF-prov som ingick i högskoleprovet hösten 1995. Detta prov innehöll totalt 24 uppgifter av flervalstyp. De första sju uppgifterna anknöt till en längre text om Mexico. De följande fem frågorna var knutna till en text med rubriken "Syphilis". Därefter följde fem korta texter med helt olika innehåll och till en av dessa gavs två frågor, medan en fråga var anknuten till var och en av de övriga. Provet avslutades med en längre text med rubriken "Shut up and let the lady teach". Denna del av provet var ett s.k. lucktest där sex ord hade utelämnats i texten och provtagarens uppgift var här att sätta in det ord som passade in i sammanhanget.



Figur 1. Modell över de faktorer som påverkar prestationerna på ELF-provet.

Som figur 1 visar antas här en bred faktor, ELF, påverka prestationerna på samtliga 24 uppgifter. Denna faktor representerar provtagarens allmänna förmåga att läsa och förstå engelska. Dessutom finns tre mer specifika faktorer, vilka representerar innehållet i var och en av de längre texterna. Deras beteckningar i figuren anknyter till texternas rubriker. Uppgifterna 13 till 18 anknyter till de korta texterna och eftersom de flesta av dessa texter har enbart en fråga kan någon specifik faktor för dem inte definieras.

Ser vi nu till de frågor, som knyter an till de långa texterna, visar figuren att prestationerna på dem är påverkade dels av den generella faktorn, ELF, dels av en innehållsfaktor. Om man nu studerar den erhållna poängen kan dessa två faktorer inte separeras och om man finner könsskillnader på en viss uppgift kan de betingas av endera eller båda faktorerna. Det är t.o.m. möjligt att den ena faktorn ger en skillnad till det ena könets fördel, medan den andra faktorn ger en motsatt skillnad. Med hjälp av faktoranalytisk teknik kan däremot de två faktorernas påverkan studeras var för sig.



Jag kommer således att studera könsskillnaderna i den generella faktorn samt i var och en av de tre innehållsfaktorerna. De eventuella skillnader som uppträder i innehållsfaktorerna visar hur stor skillnaden är mellan män och kvinnor som har lika god förmåga till att läsa och förstå engelska.

Analyserna har upprepats för var och en av de årskullar som är födda fr.o.m. 1972 t.o.m. 1977. Genom att upprepa analyserna på detta sätt får man en indikation på hur stabila resultaten är.

## Resultat

### Den faktiska skillnaden mellan män och kvinnor

I tabell 1 redovisas de faktiska skillnaderna mellan män och kvinnor på hela provet (ELF HT95) samt på de uppgifter som är knutna till var och en av de långa texterna (Mexico, Syphilis samt Lady). Samtliga värden är standardiserade medelvärdesskillnader, vilket innebär att de är jämförbara mellan provets olika delar och mellan årskullarna. Positiva värden anger att männen har ett högre medelvärde än kvinnorna.

*Tabell 1. Medelvärdesskillnader mellan män och kvinnor på hela ELF-provet (ELF HT95) samt på de uppgifter som anknyter till de tre långa texterna i provet.*

Texter	Födda 1972	Födda 1973	Födda 1974	Födda 1975	Födda 1976	Födda 1977
ELF HT95	0.32	0.25	0.29	0.25	0.30	0.33
Mexico	0.41	0.35	0.40	0.35	0.38	0.41
Syphilis	0.22	0.13	0.17	0.15	0.16	0.23
Lady	0.10	0.07	0.07	0.05	0.10	0.11

Samtliga skillnader är positiva vilket innebär att männen har ett högre medelvärde än kvinnorna. Allra störst är skillnaderna på den grupp av uppgifter som är knutna till texten "Mexico" och de minsta skillnaderna uppvisar den uppgiftsgrupp som hör till "Lady". Av tabellen framgår också att skillnaderna på de uppgifter som hör till texten om syfilis är mindre än vad som gäller för det totala provet (ELF HT95). Skillnaderna varierar således klart med textinnehåll samtidigt som de är förhållandevis stabila över årskullarna. Förklaringen till att könsskillnaderna varierar på detta sätt mellan de olika texterna får vi i tabell 2.

## Skillnader beroende av allmän förmåga respektive av textinnehåll

Tabell 2. Könsskillnader i den generella faktorn samt i de tre innehållsfaktorerna. Standardiserade regressionskoefficienter.

Faktorer	Födda 1972	Födda 1973	Födda 1974	Födda 1975	Födda 1976	Födda 1977
Generell	0.463	0.421	0.449	0.445	0.412	0.448
Mexico	0.092	0.003	0.092	- 0.045	0.128	0.226
Syphilis	- 0.424	- 0.735	- 0.720	- 0.060	- 0.579	- 0.213
Lady	- 0.967	- 1.273	- 0.940	- 1.010	- 0.757	- 0.852

När det gäller den generella faktorn, dvs. den allmänna förmågan att läsa och förstå engelska, går skillnaderna genomgående till männens fördel. Männen har alltså ett högre värde i den faktor som definieras av alla provuppgifterna. Däremot går skillnaderna genomgående till kvinnornas fördel i de två innehållsfaktorer som gäller för "Syphilis" och "Lady". Dessa två texter har således ett innehåll som gynnar kvinnorna och i särskilt hög grad gäller detta den sistnämnda texten. Vad beträffar texten om Mexico är bilden inte lika entydig. För de flesta grupperna visar resultaten på måttliga eller små skillnader till männens fördel, men i ett fall får vi också en liten skillnad till fördel för kvinnorna.

De könsskillnader vi funnit beträffande innehållsfaktorerna ger således förklaringen till att könsskillnaderna i provpoäng, som tabell 1 visade, var lägst på ladytexten och näst lägst på texten om syfilis. Dessa två texter hade ett innehåll som gynnade kvinnorna. Man bör emellertid observera att detta till trots hade männen en högre observerad poäng än kvinnorna även på dessa båda texter. Förklaringen till detta är att den generella faktorn, som visat sig vara till männens fördel, har en starkare genomslagskraft på prestationerna än vad som gäller för innehållsfaktorerna.

Detta förhållande ger också förklaringen till att man i tidigare undersökningar inte kunnat ge något entydigt svar på frågan om vilka typer av textinnehåll som gynnar män respektive kvinnor. Genom att enbart studera den observerade poängen har den effekt, som innehållet i texten har på prestationerna, inte kunnat särskiljas från den effekt som utövas av den generella faktorn. När en sådan uppdelning sker tyder de här presenterade resultaten emellertid på att innehållet faktiskt har en viss betydelse för könsskillnadernas storlek på det engelska läsförståelseprovet.

En naturlig fråga är då om man genom ett noggrant urval av texter kan eliminera könsskillnaderna på ELF. För att belysa denna frågeställning har den totala variationen i provresultat delas upp på de fyra faktorerna och i tabell 3 redovisas hur stor andel av den totala variationen som förklaras av var och en av dessa. Förutom de fyra faktorernas bidrag har vi också en residual som innefattar bl.a. mätfelens bidrag.

### **Den allmänna förmågans respektive innehållets betydelse för variationen i provresultat**

*Tabell 3. Uppdelning av den totala variansen på de olika faktorerna samt residualen.*

Faktor	Män		Kvinnor	
	Varians	%	Varians	%
Generell	19.00	82.8	20.60	82.8
Mexico	0.06	0.3	0.09	0.4
Syphilis	0.09	0.4	0.09	0.4
Lady	0.20	0.9	0.11	0.4
Residual	3.60	15.7	3.98	16.0
Totalt	22.95	100.0	24.87	100.0

Tabell 3 visar att den totala variationen i ELF-provet till mer än 80 procent förklaras av skillnader i den generella faktorn. Därtill kommer mätfelen som svarar för cirka 15 procent, medan innehållsfaktorerna tillsammans bidrar med enbart 1 à 2 procent. Förklaringen till den generella faktorns stora dominans är att den påverkar samtliga 24 uppgifter, samtidigt som innehållsfaktorerna påverkar enbart fem till sju uppgifter. Till detta kommer att den generella faktorn har ett starkare påverkan på varje uppgift än vad innehållsfaktorerna har. Som visats av Reuterberg och Gustafsson (1992) ökar en faktors bidrag till den totala variansen med kvadraten på det antal uppgifter den påverkar och också med kvadraten på den påverkan den har på varje enskild uppgift.

För att åstadkomma någon större förändring av könsskillnaderna på ELF-provet via innehållet i texterna måste man således välja texter och uppgifter, vars innehåll gynnar de kvinnliga provtagarna. Dessa texter måste emellertid dessutom ha ett omfång och innehåll som gör det möjligt att knyta an ett stort antal uppgifter för att innehållsfaktorn ska få en stark inverkan på den totala variationen. Givetvis medför detta att provresultaten

blir mera beroende av provets innehåll och att den generella faktorn får en svagare inverkan, vilket torde medföra att provets validitet försämras.

## Avslutande kommentarer

De resultat som presenterats här är hämtade från en pågående undersökning rörande just innehållets inverkan på könsskillnaderna i ELF. I denna har ett fyrtiotal olika texter analyserats på det sätt som beskrivits här och analysen visar att den generella faktorn genomgående ger upphov till skillnader till männens fördel, medan innehållsfaktorerna ger varierande skillnader. Tanken är att de texter som ger konsekventa skillnader till fördel för ettdera könet närmare ska analyseras för att om möjligt finna ut sådana gemensamma drag i texterna som ger skillnader till den ena eller andra gruppens förmån.

Vidare är det nu svårt att ange vad den generella faktorn egentligen innebär. För att analysera den närmare krävs tillgång till andra mätresultat hämtade utanför ELF-provet. Enligt våra planer kommer också undersökningar med denna inriktning att påbörjas inom en nära framtid.

## Referenser

Erickson, G. (1996). Analys av engelska läsförståelseuppgifter. *I Högskoleprovet. Genom elva forskares ögon*. Stockholm: Högskoleverket. Rapport 1996:22 R, 23–26.

Hellekant, J. (1998). *Kan könsskillnader i resultat påverkas av olika rubriker? Ett försök med alternativa rubriker till ELF-provets korta texter*. Göteborg: Institutionen för pedagogik. Avdelningen för språkpedagogik. Nr 18.

Lindblad, T. (1992). Provformens och provinnehållets betydelse för könsskillnader i engelska läsförståelseprov. *I Betyg och högskoleprov för män och kvinnor*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet. Rapport 1992:3, 42–43.

Reuterberg, S-E, & Gustafsson, J-E. (1992). Confirmatory Factor Analysis and Reliability: Testing Measurement Model Assumptions. *Educational and Psychological Measurement. Vol. 52. No 4*, 795–811.

# En analys av dimensionalitet och könsskillnader i DTK-provet

*Lisbeth Åberg-Bengtsson*

*Tidigare forskning visar att provet "Diagram Tabeller Kartor" (DTK) i hög grad mäter en generell analytisk förmåga. Samtidigt uppvisar provresultaten för DTK-provet tämligen stora medelvärdeskillnader mellan könen till manliga provtagares fördel. Det faktum att dessa två egenskaper uppträder i ett och samma prov förefaller vid ett första påseende något märkligt, då man vanligen inte finner könsskillnader i den generella analytiska förmågan. I den här refererade studien där provet dekomponerats i faktorer pekas emellertid den påtagliga könsskillnaden ut som främst relaterad till en matematisk beräkningsfaktor.*

Högskoleprovets delprov Diagram Tabeller Kartor (DTK) omfattar tjugo uppgifter av flervalstyp fördelade på tio teman. Varje sådant tema är presenterat på ett eget uppslag och innehåller två uppgifter. Provtiden för DTK-delen har varierat mellan 45 och 55 minuter. Eftersom DTK-provet har ingått i Högskoleprovet sedan dess introduktion på 1970-talet är det givetvis analyserat och belyst ur en rad aspekter på såväl delprovs- som uppgiftsnivå. Utifrån analyser med hjälp av moderna multivariata statistiska metoder har exempelvis hävdats att DTK-provet tillsammans med NOG-provet i hög grad mäter en analytisk dimension, vilken i stort sett kan antas sammanfalla med en generell förmåga (se t.ex. Gustafsson, 1996). Att män som grupp uppnår bättre resultat än kvinnor både på totalresultatet av Högskoleprovet och på DTK-provet är väl känt (se t.ex. Stage, 1996) och oftast betraktat som problematiskt.

Mera ingående studier av könsdifferenserna i DTK-provet har utförts av till exempel Wester (1992), som klassificerat uppgifterna med avseende på förmodade lösningsstrategier. Hon fann att manliga provtagare i genomsnitt lyckades bättre på uppgifter innehållande komplicerade matematiska beräkningar, medan uppgifter som krävde noggrannhet mera tycktes gynna kvinnor. Liknande resultat har noterats av Mäkitalo (1993) som även demonstrerat att kvinnor i högre utsträckning än män tenderar att lämna uppgifter mot slutet av testet obesvarade. Mäkitalo tolkar denna iakttagelse

som att kvinnor, möjligen på grund av sin större noggrannhet och mindre benägenhet att gissa än män, oftare råkar i tidsnöd och inte hinner med alla uppgifter.

Intressant i detta sammanhang är också att gruppen män och gruppen kvinnor som genomför Högscoleprovet inte är jämförbara. Männerna utgör, på grund av bland annat selektion och självselektion, en allmänt sett mera högpresterande grupp. Emellertid är dessa selektionseffekter inte av den storleksordningen att de kan förklara hela skillnaden mellan män och kvinnor i exempelvis DTK-provet (Mäkitalo 1994; Stage, 1993). Att ytterligare granska detta prov med avseende på könsdifferenser blir därmed angeläget med tanke på att provet i hög grad anses relaterat till den generella begåvningsfaktorn, i vilken nämnvärda differenser mellan manliga och kvinnliga grupper inte brukar återfinnas. Föreliggande kapitel behandlar fortsättningsvis en studie där DTK-provet analyserats utifrån en sådan utgångspunkt. (För en utförligare redogörelse av arbetet än vad som ryms i denna skrift hänvisas till Åberg-Bengtsson, 1999.)

## **Kort om studiens uppläggning och genomförande**

Ett mätinstrument (som t.ex. DTK-provet eller Högscoleprovet som sådant) mäter aldrig en enda förmåga. Istället styrs utfallet av ett nätverk av faktorer som befinner sig på olika nivåer i en hierarkisk struktur (se t.ex. Gustafsson, 1988). När man vill undersöka observerade gruppskillnader i ett test är det därför nödvändigt att först försöka dekomponera testet i olika faktorer eller dimensioner och sedan analysera gruppskillnaderna med avseende på dessa faktorer (Rosén, 1995). Detta låter sig göras med multivariat analysmetodik, där av forskaren uppställda modeller prövas med hjälp av modern datorteknik.

Ett sådant tillvägagångssätt tillämpades på DTK-provet som genomfördes våren 1991 av individer födda 1972 (fortsättningsvis benämnt 91A). För att uppnå en större säkerhet i undersökningen replikerades analysen därefter för individer födda 1973 som deltog i provet våren 1992 (92A). Data omfattar därmed provresultat på uppgiftsnivå för 14 463 respektive 19 636 deltagare.

## **Identifierade faktorer**

Vid analysen påvisades först en allmän DTK-faktor, det vill säga en generell förmåga att hantera diagram, tabeller och kartor relaterad till samtliga 20

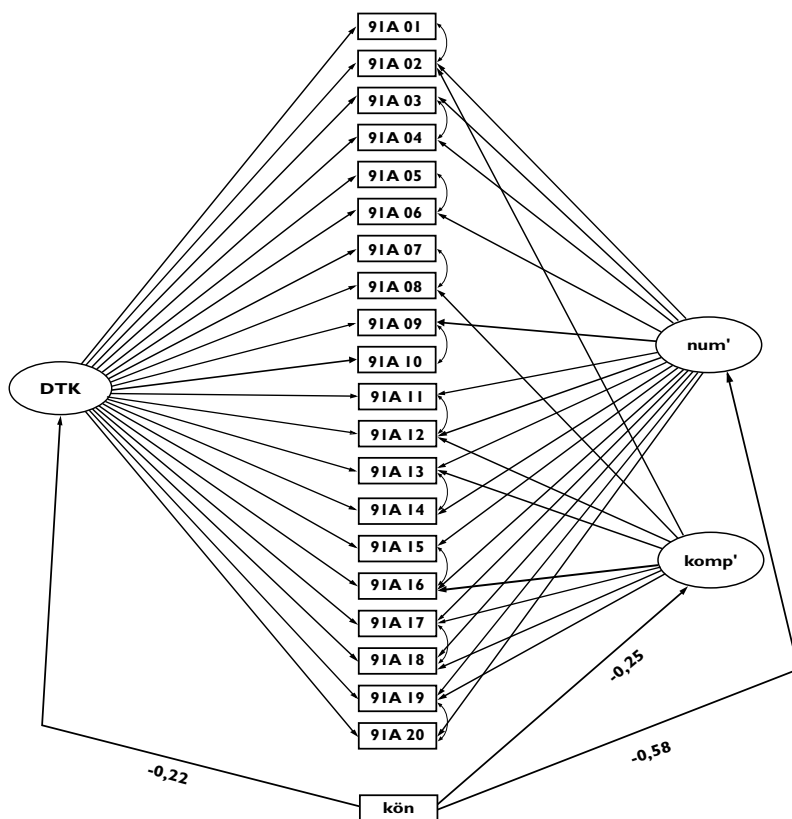
uppgifter. En mängd modeller, som utöver denna allmänna faktor innehöll mera specifika faktorer, testades därefter. Det kunde röra sig om att exempelvis sammanföra tabelluppgifter i en faktor och diagramuppgifter i en annan eller att testa huruvida olika typer av svarsalternativ föll ut som faktorer. Ingen av dessa modeller gav dock stabila och mättekniskt acceptabla utfall. Slutligen identifierades emellertid en hållbar faktor. Uppgifter som innehöll någon form av räkneoperationer, alltifrån enkla additioner och subtraktioner till mera komplicerade beräkningar av exempelvis andelar eller procent, kunde sammanföras i, vad jag benämnt, en numerisk faktor. Värt att notera är att inte enbart uppgifter med komplicerad matematik utan också uppgifter som medför mycket enkla beräkningar ingår i den numeriska faktorn även om sambanden i det senare fallet följdriktigt är väsentligt svagare.

Då en ”slutuppgiftseffekt” tidigare påvisats i provet byggdes modellen ut med en slutfaktor relaterad till de sista sex (eller vid replikationen på test 92A sista åtta) uppgifterna. Även denna trefaktorsmodell visade sig mätteoretiskt hållbar. Eftersom uppgifterna emellertid vid denna tid hade en tendens att bli allt mer komplicerade mot slutet av provet kunde den identifierade faktorn inte med säkerhet tolkas som en snabbhetsfaktor. Att uppgifterna lämnades obesvarade eller besvarades felaktigt kunde med andra ord helt enkelt bero på att de var svårare än tidigare uppgifter. Även om få komplicerade uppgifter, där till exempel flera tabeller och/eller figurer måste användas för att komma fram till rätt svar, fanns i provets tidigare delar, så gick det dock med hjälp av detta fåtal uppgifter att identifiera en alternativ modell med slutfaktorn utbytt mot en komplexitetsfaktor. Denna modell visade sig mätteoretiskt var något bättre än slutfaktorsmodellen. Skillnaden var emellertid oerhört liten. Försök att samtidigt identifiera både komplexitetsfaktorn och slutfaktorn lyckades ej.

## **Könsskillnader i identifierade faktorer**

I analysarbetet undersöktes även eventuella könsdifferenser med avseende på identifierade faktorer. Inledningsvis, då enbart den allmänna DTK-faktorn tagits fram, noterades en stor skillnad mellan mäns och kvinnors prestationer i denna faktor. Så snart den numeriska faktorn identifierats kunde emellertid könsdifferensen i hög grad hänföras dit, samtidigt som storleken av sambandet mellan kön och prestation i den allmänna DTK-faktorn reducerades till cirka hälften av vad det varit tidigare. Värdet på dessa samband förblev sedan i stort sett oförändrade även då ytterligare en

faktor infördes. I de alternativa trefaktorsmodellerna med antingen en slutfaktor eller en komplexitetsfaktor påvisades en differens till männens fördel i den tredje faktorn. Könsskillnaden var dock betydligt mindre än för den numeriska faktorn. En av trefaktorsmodellerna, nämligen komplexitetsmodellen visas i figur 1. I denna figur har även storleken på sambanden mellan variabeln kön och identifierade faktorer noterats. (Mönstret är med avseende på könsskillnader i det närmaste identiskt för den alternativa slutuppgiftsmodellen.)



Figur 1. De 20 uppgifterna i prov 91A relaterade till DTK-faktorn, den numeriska faktorn samt komplexitetsfaktorn. Siffrorna anger korrelationen mellan variabeln kön och identifierade faktorer. Negativa värden innebär att manliga provtagare som grupp har presterat bättre än kvinnliga.



## Diskussion

Ett antal faktorer har påvisats ovan. Givetvis kan tolkningen av den först identifierade allmänna DTK-faktorn diskuteras. I ljuset av tidigare forskning om Högskoleprovets dimensionalitet och en senare ännu icke helt avslutad studie kan man dock på goda grunder anta att den till stor del mäter den generella övergripande förmågan som ibland benämns g. Som framkommit reducerades könsskillnaden till männens fördel i denna allmänna faktor starkt så snart den numeriska beräkningsfaktorn identifierats. I själva verket är den återstående skillnaden i DTK-faktorn nu inte längre större än att den går att förklara med effekten av selektion och självselektion i provgruppen.

Att det föreligger en ”slutuppgiftseffekt” i provet torde vara odiskutabelt. Om effekten ifråga ska tolkas som en förmåga att arbeta snabbt eller om den ska anses vara utslag av att mera komplicerade uppgifter finns mot slutet av provet har inte gått att fastställa i denna studie. Det verkar dock rimligt att anta att båda faktorerna är inblandade och att de testade trefaktorsmodellerna inte ska ses som ett ”antingen/eller” utan snarare som ett ”både/och”. Könsskillnaden i slutfaktorn respektive komplexitetsfaktorn förfaller kanske vid en första anblick tämligen moderat. Då dessa faktorer är ”nästade” i (dvs. inordnade under) den allmänna DTK-faktorn måste emellertid differensen ses som ett ytterligare och icke oväsentligt bidrag till könsskillnaden. Givet en sådan slutsats blir det angeläget att närmare klarlägga slutuppgiftseffektens beskaffenhet. Om det exempelvis vore möjligt att i samma modell identifiera båda faktorerna skulle säkrare iakttagelser kunna göras. Fortsatt forskning måste här anses angelägen för att till exempel utröna om kvinnor på grund av sin förmodade större noggrannhet drabbas hårdare än män med avseende på slutuppgiftseffekten, det vill säga om könsskillnader till männens fördel föreligger i en ”ren” snabbhetsfaktor om komplexitetsfaktorn hålles under kontroll. Alternativt skulle slutuppgiftseffekten kunna förklaras med skillnader i prestation på komplicerade uppgifter. För att detta ska vara möjligt att undersökas måste återigen komplexitetsfaktorn och slutuppgiftsfaktorn separeras.

Vidare och framför allt har en numerisk beräkningsfaktor påvisats. Det har även framkommit att den bekymmersamma delen av differensen mellan män och kvinnor i provresultaten på DTK-provet kan knytas till denna faktor. Preliminära resultat från fortsatt forskning tyder på att den numeriska beräkningsfaktorn även i hög grad är involverad i NOG-provet – ett intressant fenomen som närmare behöver följas upp då även detta prov karaktäriseras av tämligen stora könsskillnader.

Den fråga som naturligt infinner sig är varför en så stor könsskillnad som den påvisade framträder i den numerisk beräkningsfaktorn. En förklaring kan givetvis vara att det här föreligger en faktiskt skillnad mellan könen, det vill säga att män i genomsnitt är skickligare på att göra numeriska beräkningar än kvinnor i genomsnitt. En hel del tidigare forskning pekar i en sådan riktning, nämligen mot att pojkar/män som grupp tenderar att presentera bättre än flickor/kvinnor på test som mäter matematisk förmåga och matematisk problemlösning. Senare reanalyser av några av dessa studier pekar dock mot att skillnaderna kanske inte är så stora som man tidigare trott (se t.ex. Rosén, 1995, för en översikt). En ytterligare tänkbar förklaring kan vara det faktum att män och kvinnor ofta har olika förhistorier beträffande exempelvis genomgångna gymnasielinjer (eller senare program). Männerna kommer i större utsträckning från naturvetenskapliga och tekniska linjer där mer eller mindre komplicerade matematiska beräkningar torde ingå som naturligt inslag vid långt fler tillfällen än vid linjer som traditionellt föredragits av kvinnorna. Ytterligare forskning med de i den här presenterade studien identifierade faktorerna som utgångspunkt är en naturlig fortsättning för att skaffa bättre kunskap i detta avseende. Att en i faktorer dekomponerad modell används istället för enbart delprovsresultatet som sådant är viktigt för att erhålla tillräcklig precision i undersökningar av detta slag.

De resultat och den diskussion som jag presenterat anknyter givetvis i hög grad till frågan "Vad mäter Högskoleprovet?". En enda totalpoäng ges på provet. En sådan kan som jag påpekat ovan inte ses som utslag av en enda förmåga eller kunskapsdimension. Istället är en mängd faktorer involverade. I min presentation har en analys av DTK-provet fokuserats och några identifierade förmågedimensioner diskuterats. I en av dem, nämligen den numeriska beräkningsfaktorn, har en tämligen stor skillnad mellan könen framkommit. Snarare än att diskutera detta ur rättvisesynpunkt bör man, enligt mitt förmenande, fundera runt hur relevanta de olika förmågorna är för framgång i högre studier. Förvisso är till exempel förmågan att göra matematiska beräkningar eller förmågan till matematisk problemlösning högst väsentlig i vissa utbildningar och mera perifer i andra. Då vi med hjälp av allt mera förfinade psykometriska metoder nu börjar få bättre kännedom om Högskoleprovets mätgenskaper bör man kanske överväga någon form av differentierad poäng på Högskoleprovet, där delresultaten sedan kan viktas olika vid intagning till utbildningar med helt skilda krav på studenternas förmågor. Ett sådant system torde kunna gagna såväl den enskilde studenten som det högre utbildningsväsendet som sådant.

## Referenser

Gustafsson, J.-E. (1988). Hierarchical models of individual differences and cognitive abilities. I R. J. Sternberg (Red.), *Advances in the psychology of human intelligence* (s. 35–71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gustafsson, J.-E. (1996). Vad mäter betyg och högskoleprov? I Högskoleverkets rapport 1996: 22 R, *Högskoleprovet genom elva forskares ögon* (s. 82–88). Stockholm: Högskoleverket.

Mäkitalo, Å. (1993). *Gender differences in performance on the DTM subtest in the Swedish Scholastic Aptitude Test as a function of item position and cognitive demands* (Uppsats inom Fördjupningskurs 2 i pedagogik). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, Box 300, 405 30 Göteborg.

Mäkitalo, Å. (1994). *Non-comparability of female and male admission test takers* (Report No. 1994:06). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.

Rosén, M. (1995). Gender differences in structure, means and variances of hierarchically ordered ability dimensions. *Learning and Instruction*, 5, 37–62.

Stage, C. (1993). *Gender differences on the SweSAT: A review of studies since 1975* (EM No. 7). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska Institutionen.

Stage, C. (1996). Kvinnor och män. I Högskoleverkets rapport 1996: 22 R, *Högskoleprovet genom elva forskares ögon* (s. 9–17). Stockholm: Högskoleverket.

Åberg-Bengtsson, L. (1999). Dimensions of performance in the interpretation of diagram, tables, and maps: Some gender differences in the Swedish Scholastic Aptitude Test. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 565–582.

# Etnisk bakgrund och högskoleprovet

*Sven-Eric Reuterberg*

*Kunskaperna om den etnisk bakgrundens betydelse för individer som vill göra högskoleprovet är begränsad. De första resultaten från en pågående studie tyder på att intresset för att utnyttja provet är stort även bland dem som har annat ursprungsland än Sverige. De uppnådda provresultaten tyder på att skillnader i kulturell bakgrund kan ha en viss inverkan på hur man klarar högskoleprovet. Det är emellertid inte delproven i ordförståelse och läsförståelse som ger de största skillnaderna utan de mera matematiskt inriktade delproven.*

## **Inledning**

Till skillnad från i en del andra länder har individens etniska bakgrund inte spelat någon central roll i svensk utbildningsforskning och detta gäller även den forskning som bedrivits om högskoleprovet. Vi vet följaktligen lite om hur olika invandrargrupper utnyttjar möjligheten att ta högskoleprovet samt om deras resultat på provet. Den viktigaste anledningen till detta är att uppgifter om etnisk bakgrund inte samlas in i samband med provtagningen. En databas med uppgift om etnisk bakgrund tillsammans med en rad andra utbildningsdata byggs emellertid f.n. upp vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, inom ramen för projektet Utvärdering Genom Uppföljning (UGU). Databasen innefattar en rad olika uppgifter vilka hämtats från olika register och den kallas UGU-R. Databasen omfattar alla födda under perioden 1972–1979. Sammanlagt ingår 842 800 personer och för dem har följande uppgifter sammanställts:

- Bakgrundsuppgifter: kön, socioekonomisk bakgrund samt etnisk tillhörighet
- Samtliga grundskolebetyg från årskurs 9

- Ansökningar och antagning till gymnasial utbildning
- Avgångslinje från gymnasieskolan samt avgångsbetyg
- Ansökningar och antagning till högskoleutbildning
- Poängproduktion inom högskolan samt eventuella examina
- Resultat på samtliga högskoleprov fr.o.m. 1991 t.o.m. 1996
- Testresultat från den militära inskrivningen
- Sysselsättning

Uppgifterna om etnisk bakgrund innefattar individens eget födelseland och medborgarland samt båda föräldrarnas födelseland och medborgarland. Invandringsår kommer att tillföras de övriga uppgifterna, men denna uppgift fanns inte tillgänglig då de preliminära bearbetningar gjordes, vilka ska redovisas här. Avsikten är emellertid att en mera utförlig bearbetning ska göras rörande invandrargrupper och högskoleprov, när invandringsåret sammanförts med övriga data. Med denna uppgift får vi möjlighet till mera noggranna analyser än vad som kunnat göras i denna studie, där individerna grupperats enbart efter eget födelseland.

Beträffande födelseland finns inte alltid det enskilda landet angivet, utan vissa länder har grupperats samman. Bland annat har de asiatiska länderna sammanförts till två grupper – Ostasien samt övriga Asien. Likaså har samtliga afrikanska länder sammanförts till en grupp, Afrika. I vissa fall har vi gjort sammanslagningar av enskilda länder för att uppnå sådana gruppstorlekar att vi får stabila resultat. Vid dessa sammanslagningar har vi genomgående grupperat länderna så att grupperna blir så homogena som möjligt beträffande språk och kulturell bakgrund.

## **Provtagning**

Av samtliga individer som ingår i databasen har närmare 240 000 tagit högskoleprovet någon gång och dessa fördelar sig på födelseland så som framgår av tabell 1.

**Tabell 1. Provtagarnas födelse land samt andel provtagare i procent av det totala antalet individer i respektive grupp.**

Födelse land	Antal provtagare	Andel provtagare i procent
Sverige	228 469	29.5
Finland	689	18.4
Norge, Danmark	551	18.8
Västeuropa	547	29.3
Östeuropa	1 297	23.4
Sydeuropa	399	12.2
USA, England, Kanada, Australien	291	30.8
Latinamerika	1 223	15.1
Afrika	392	18.2
Ostasien	2 045	23.8
Övriga Asien	1 949	21.8
Uppgift saknas	916	8.9
Samtliga	238 768	28.3

Givetvis domineras provtagargruppen antalsmässigt av dem som är födda i Sverige, men under den aktuella perioden – dvs. 1991 till 1996 – är det ändå något mer än 10 000 invandrare som gått igenom högskoleprovet. De största invandrargrupperna är de två asiatiska, vilket torde bero på dels att vi haft en stor invandring från Asien, dels att det finns en relativt stor grupp av adoptivbarn därifrån. Förhållandevis stora provtagargrupper utgör också de som är födda i Östeuropa respektive i Latinamerika. I båda fallen torde detta förklaras av den stora invandringen från dessa områden.

Den minsta gruppen utgör de som är födda i USA, England, Kanada eller Australien, men den gruppen innefattar ändå närmare 300 provtagare. Gruppen är således så stor att den kan ligga till grund för stabila resultat.

Bland de svenskfödda som ingår i databasen har cirka 30 procent gjort högskoleprovet. Som tabell 1 visar har det varit lika vanligt att ta högskoleprovet bland dem som kommit från Västeuropa samt från England, USA, Kanada och Australien. En låg provtagningsfrekvens finner vi däremot bland dem som saknar uppgift om födelse land samt bland dem som invandrat från Sydeuropa och från Latinamerika.

Varje individ har rätt att ta högskoleprovet hur många gånger som helst och som visats av Henriksson et al. (1985) samt av Gustafsson och Benjegård (1996) medför upprepad provtagning en höjning av resultatet. Det är därför intressant att se om den etniska bakgrunden påverkar benägenheten att utnyttja denna möjlighet. Eftersom åldern påverkar

möjligheterna till att ta provet flera gånger bör denna faktor hållas under kontroll. För att inte tynga framställningen med alltför mycket detaljinformation redovisas här det genomsnittliga antalet provtillfällen enbart för tre av årskullarna, nämligen de födda 1972, 1975 respektive 1978.

**Tabell 2. Genomsnittligt antal provtillfällen i relation till födelse-land. Medelvärden.**

Födelse-land	Födda 1972	Födda 1975	Födda 1978
Sverige	2.03	1.95	1.29
Finland	1.83	1.86	1.31
Norge, Danmark	2.01	2.01	1.41
Västeuropa	1.93	1.76	1.33
Östeuropa	2.01	1.95	1.39
Sydeuropa	1.87	1.60	1.43
USA, England, Kanada, Australien	1.81	2.05	1.41
Latinamerika	1.95	1.75	1.24
Afrika	1.99	1.78	1.23
Ostasien	2.07	1.95	1.21
Övriga Asien	1.77	1.77	1.23
Samtliga	2.02	1.94	1.29

Som väntat sjunker antalet provtillfällen med sjunkande ålder från ett genomsnitt på 2 för den äldsta gruppen ner till 1.3 för den yngsta. Däremot är det inte några stora skillnader mellan de olika grupperna och det finns inget som tyder på att de som är födda i Sverige mer än invandrare utnyttjat möjligheten till att ta provet flera gånger. I samtliga kohorter finns det till exempel invandrargrupper som upprepat sin provtagning i högre grad än svenskarna. Inte heller finns det någon grupp som varit speciellt återhållsam med att ta provet. Slutsatsen blir följaktligen att upprepad provtagning är relativt jämt fördelad över de olika grupperna.

## Provresultat

Eftersom de sökande till högre utbildning kan ha tagit provet vid olika tillfällen måste resultaten från de olika tillfällena göras jämförbara vid antagningen. Detta sker genom att provpoängen transformeras till en normerad skala vilken har 0.0 som sitt lägsta värde och 2.0 som sitt högsta. Till denna normerade poäng adderas sedan eventuella arbetslivspoäng och med ledning av denna summa rangordnas de sökande vid antagningen. För

dem som tagit provet vid flera tillfällen räknas den högsta poäng som personen uppnått under de senaste fem åren.

De resultat som ska redovisas nedan avser den högsta normerade provpoängen och denna har multiplicerats med 10. Den skala som gäller för resultaten i tabell 3 går således från 0 till 20.

**Tabell 3. Normerad provpoäng i relation till provtagarnas födelseland.**

Födelseland	Födda 1972		Födda 1975		Födda 1978	
	M	Rang	M	Rang	M	Rang
Sverige	10.2	<b>3</b>	9.4	<b>3</b>	9.3	<b>4</b>
Finland	9.6	<b>4</b>	9.7	<b>2</b>	9.0	<b>6</b>
Norge, Danmark	10.8	<b>1</b>	9.9	<b>1</b>	12.0	<b>1</b>
Västeuropa	9.6	<b>5</b>	8.8	<b>5</b>	9.8	<b>2</b>
Östeuropa	8.5	<b>7</b>	8.1	<b>6</b>	9.2	<b>5</b>
Sydeuropa	6.8	<b>10</b>	4.8	<b>11</b>	7.1	<b>8</b>
USA, Engl., Kan., Austr	10.2	<b>2</b>	9.2	<b>4</b>	9.5	<b>3</b>
Latinamerika	7.5	<b>8</b>	6.4	<b>9</b>	5.8	<b>10</b>
Afrika	7.2	<b>9</b>	8.0	<b>7</b>	6.0	<b>9</b>
Ostasien	8.9	<b>6</b>	6.7	<b>8</b>	7.3	<b>7</b>
Övriga Asien	5.3	<b>11</b>	4.9	<b>10</b>	4.5	<b>11</b>
Samtliga	10.1		9.3		9.2	

Som tabell 3 visar sjunker provpoängen när vi går från den äldsta till den yngsta gruppen. En bidragande orsak till detta torde vara att upprepad provtagning är vanligast i den äldsta gruppen och minst vanlig i den yngsta (jfr tabell 2).

Det högsta resultatet uppvisar genomgående de provtagare som kommer från Norge och Danmark och för alla tre årskullarna gäller att de ligger klart högre än de svenskfödda. I övrigt gäller som övergripande mönster att de provtagare som kommer från de europeiska länderna med undantag för Sydeuropa uppnått de högsta normerade poängen. Höga poäng har också de provtagare som kommer från England, USA, Kanada och Australien. Resultaten tyder således på att skillnader i kulturell bakgrund har en viss inverkan på hur man klarar högskoleprovet.

Nu ska sägas att dessa resultat måste tolkas med stor försiktighet. Vi vet till exempel inget om hur den sociala sammansättningen är i olika invandrargrupper. Inte heller vet vi hur selektionen till provet verkat. Man kan naturligtvis utgå ifrån att provtagarna som grupp utgör ett klart positivt urval bland alla dem som tillhör gruppen. Det kan emellertid också finnas



skillnader mellan de olika etniska grupperna vad gäller hur stark selektionen är till provet. De skillnader som visas i tabell 3 kan således vara påverkade av sådana selektionsmekanismer. I en kommande rapport ska analyserna upprepas med kontroll av sådana faktorer.

Högskoleprovet består numera av fem olika delprov som mäter olika slag av färdigheter.<sup>1</sup> Hur ser då skillnaderna ut mellan dem födda i Sverige och invandrargruppen som helhet vad gäller de enskilda delproven i högskoleprovet? För att få en så rättvisande bild som möjligt av dessa skillnader har jämförelsen gjorts så, att jag hållit provtagarnas ålder konstant genom att granska resultaten för vårprovet det år då provtagarna fyller 19 år. Resultaten redovisas som standardiserade betakoefficienter, vilket innebär att skillnaderna blir direkt jämförbara över de olika delproven. Koefficienterna ska tolkas så att positiva värden anger, att de som är födda i Sverige har högre resultat än invandrarna och ju högre koefficient desto större är skillnaden. Med tanke på att koefficienterna är abstrakta mått anges i tabell 4 också hur stora skillnaderna är då de uttrycks i antal rätt lösta uppgifter.

**Tabell 4. Skillnader mellan svenskar och invandrare på de olika delproven i vårprovet det år då provtagarna är 19 år. Betakoefficienter.**

Delprov	Födda 1973	Födda 1974	Födda 1975	Födda 1976	Födda 1977	Variationsområde för skillnaderna uttryckta i antal rätt lösta uppgifter
ELF	.029	.023	.020	.033	.033	0.57 till 0.80
ORD	.059	.032	.054	.069	.081	0.87 till 2.75
NOG	.063	.075	.080	.082	.090	1.34 till 2.32
LÄS	.056	.058	.061	.082	.090	1.06 till 1.30
AO	.047	.047	.049	.065	*	0.97 till 1.41
DTK	.092	.094	.091	.091	.097	1.64 till 1.83

\*Fr.o.m. 1996 har AO utgått ur högskoleprovet för att ge plats för utprövningsuppgifter.

Som tabell 4 visar är samtliga koefficienter positiva, vilket betyder att skillnaderna genomgående går till de svenskföddas fördel. Som väntat varierar skillnaderna påtagligt mellan de olika delproven, men det är något förvånande att finna att det inte är de två språkliga proven LÄS och ORD,

<sup>1</sup> ELF – engelsk läsförståelse, ORD – ordförståelse, NOG – logisk resonemangsförmåga baserad på matematiska uppgifter, LÄS – läsförståelse samt DTK – tolkning av diagram, tabeller och kartor. Tidigare ingick även AO – allmänorientering.

som ger upphov till de största skillnaderna. I stället är det kvantitativa delprovet, DTK, som konsekvent uppvisar störst skillnader. Anledningen till att just DTK ger upphov till så stora skillnader kan jag enbart spekulera om. DTK är ju ett prov som bygger på tolkning av tabeller, diagram och kartor. En möjlig förklaring till skillnaderna kan då vara, att det finns skillnader mellan olika länders skolsystem vad gäller att ge träning i sådan verksamhet. Den information som ska tolkas är vidare hämtad från olika ämnesområden och den innehåller ofta fackuttryck som kan vara svårförståeliga.

Även det andra kvantitativa provet, NOG, ger upphov till stora skillnader och för de tre äldsta årskullarna är skillnaden på NOG större än t.ex. den på LÄS. För de två yngsta grupperna är skillnaderna däremot av samma styrka på de två proven. I de flesta fall ger också LÄS-provet större skillnader än ORD, vilket är naturligt med tanke på provens utformning.

Inte oväntat är det engelska läsförståelseprovet, ELF, det prov som ger minst skillnader. Bland invandrarna finns naturligtvis åtskilliga som har engelska som modersmål och det är vidare ett rimligt antagande att många i invandragruppen studerat engelska i lika stor omfattning som de svenskfödda provtagarna.

Ett rimligt antagande är också att det finns stora och varierande skillnader i delprovsresultat mellan olika kategorier av invandrare. Det skulle dock föra alltför långt att närmare analysera detta här. Istället är detta en fråga som får belysas i ett kommande större projekt.

## **Avslutande kommentarer**

Som påpekats upprepade gånger är de resultat som här presenterats preliminära. Begreppet invandrare kan definieras på olika sätt. Här har definitionen varit att födelselandet ligger till grund för kategoriseringen av provtagarna. Detta innebär att till gruppen invandrare har förts både de personer som levt nästan hela sitt liv i Sverige och haft svensktalande föräldrar – t.ex. de som adopterats av svenska föräldrar – och sådana personer som vistats relativt kort tid i Sverige. Denna grova kategorisering kan göras åtskilligt mer exakt då uppgift om invandringår blivit sammanförd med de övriga uppgifterna.

Man ska också beakta att provtagarna utgör en självselektad grupp. Det är ju den enskilde personen som själv avgör om han/hon ska gå igenom högskoleprovet. Jämförelser mellan sådana självselektade grupper ska alltid tolkas med försiktighet och det gäller i hög grad också tolkningen av

de redovisade resultaten. I UGU-R basen finns emellertid en rad olika bakgrundsuppgifter som kan ligga till grund för att studera hur selektionen fungerat till högskoleprovet. Med en sådan information tillgänglig kan resultaten tolkas på ett betydligt mera tillförlitligt sätt.

Vår avsikt är att inom en relativt kort tid kunna starta ett projekt, där vi på ett mera ingående sätt ska studera hur högskoleprovet utnyttjas av invandrargrupper. Vi ska även studera hur resultaten skiljer sig både mellan dem födda i Sverige och invandrare samt mellan olika grupper av invandrare. Som nämndes inledningsvis är detta ett forskningsfält som är obearbetat men synnerligen angeläget.

## Referenser

Henriksson, W., Henrysson, S., Stage, C., & Wedman, I. (1985). *Prov för urval till högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, SOU 1985:59.

Gustafsson, J-E. & Benjegård, M. (1996). Högskoleprovet, social bakgrund och upprepad provtagning. I *Högskoleprovet. Genom elva forskares ögon*. Stockholm: Högskoleverket. Rapport 1996:22R, 42-49.

# Intervjun som urvalsinstrument

*Bertil Mårdberg*

*Vid sidan av betyg och högskoleprov har alternativa urvalsformer tillämpats vid urval till bestämda högre utbildningar, såsom läkarutbildningar. Därvid har bl.a. intervjun kommit till användning även om intervjumetodens värde som urvalsinstrument ofta har diskuterats. Intervjun är dock inte en enhetlig metod utan dess kvalitet bestäms – som för alla urvalsformer – av graden av väldefinierade kravvariabler och hur metoden genomförs.*

*En viktig aspekt vid val av metod för urval till högre studier är prognosförmågan av framgång i studier och yrke. Forskning inom försvaret visar att den psykometriska modellen av intervjuer kan ha ett prognosvärde jämbördigt med begåvningsstest. Mot bakgrund av dessa erfarenheter har en mindre studie genomförts av det intervjuförfarande som tillämpas vid urvalet till läkarutbildningen vid Karolinska Institutet (KI).*

## **Intervjun som instrument att mäta psykologiska dimensioner**

Litteraturen är genomgående kritisk mot intervjumetoden vid personbedömning för urval avseende framgång i olika befattningar och yrken. Skälet till detta är den genomgående låga prognosförmågan hos metoden. Detta resultat har dock framkommit vid metastudier som ofta ej tagit hänsyn till intervjuns uppläggning och specifika syfte. En viktig faktor är indelningen av intervjuer i kategorierna strukturerad kontra ostrukturerad intervju. Att därför ställa problemet som ett antingen-eller-val för metoden är för enkelt och torde bottna i okunnighet om intervjuns olika användningsområden och dess olika potentiella prognosförmåga. Görs inte sådan systematisering baseras bedömningen lätt på tro och tyckande. För en sansad bedömning av intervjuns användbarhet vid urval måste definitioner av syfte och metodik vara klara.

## Användningen av strukturerad intervjumetodik vid urval

Val av metoder vid urval är beroende av ett flertal syften, såsom typ av information som ska inhämtas eller ges, bedömning av begåvnings- och personlighetsegenskaper, motivation för utbildning/arbete, insamling av biografiska fakta, meriter, anställningar, information om arbetsuppgifter m m. Intervjumetoden har använts för ett flertal av dessa syften. Frågan om dess användbarhet och mera specifikt dess validitet, d.v.s. dess förmåga att mäta det som avses att mätas, har diskuterats för specifika tillämpningar och för metoden generellt. I det följande redovisas studier över intervjuer som används för bedömningar inom arbetslivet ('employment interviews'). Den vetenskapliga litteraturen kring denna användning finns företrädesvis inom området 'occupational psychology'.

Olika metastudier – systematiska utvärderingar av ett flertal valideringsstudier – har givit en varierad bild. Robertson och Smith (1989) redovisar en sammanställning av medelvaliditeter för intervjuer som varierande från 0.14 till 0.23<sup>1</sup>. Här är inte mera specifikt angivet vilket syfte intervjuerna haft eller hur de har gått till, varför resultatet är svårtolkat. Andra sammanställningar har gjort åtskillnad beträffande strukturerad och ostrukturerad intervjumetodik. Sålunda rapporterar Wiesner och Cronshaw (1988) genomsnittlig korrigerad validitet för 'employment interviews' på 0.47 medan uppdelad på strukturerade respektive ostrukturerade intervjuer är validiteterna 0.62 resp. 0.31. McDaniel et al. (1994) erhåller i en stor metastudie validiteten 0.44 för strukturerad intervju och 0.33 för ostrukturerad. Validiteten varierar således i olika studier men resultaten tyder på att den strukturerade intervjun ger en högre validitet än den ostrukturerade.

Det finns flera definitioner på strukturerad intervju. Campion, Palmer och Campion (1997) konstaterar att intervjustruktur är ett komplext begrepp med många komponenter. De menar sammanfattningsvis att intervjuer ska struktureras för att uppnå bästa reliabilitet och validitet. Wiesner och Cronshaw (1988) definierade arbetslivsrelaterade intervjuer som strukturerade om de uppfyllde 'a series of job-related questions with predetermined answers that are consistently applied across all interviews for a particular job'. Dessutom skulle bedömningsskalor användas och bedömningen ske under intervjun. Det bör här noteras att förankringen i arbetskrav är tydlig, svaren är förbestämda, frågor (frågeområden) är konsistenta över intervjuer för det aktuella jobbet.

---

<sup>1</sup> Validiteten anger sambandet mellan det värde som sattes vid intervjun och utfallet av det intervjun avsåg att mäta. Värdet 1,0 anger fullständig överensstämmelse.

Den mest systematiska intervjumodellen är den psykometriska modellen. Enligt denna ska egenskaper hos individen vara definierade från kravanalyser, indikatorer på dessa egenskaper ska vara definierade och styra frågorna. Indikatorerna kan t.ex. vara hur man klarat vissa svåra, stressande situationer eller hur man klarat att genomföra långsiktiga uppgifter. Indikatorerna bör bedömas i subskalor och integreras till bedömningar av egenskaperna. Sammanfattande bedömning av lämplighet kan ges eller bedömningen kan stanna vid de definierade egenskaperna. Mätningen är här en fråga om att samla relevant information systematiserad i kategorier, indikatorer på förhållanden. I praktiken innebär denna metod att intervjuaren tränas i att fråga om och observera händelser som är tecken på en viss nivå i en definierad skala. Träningen ger likartad referensram och enhetliga definitioner på bedömningsvariablerna för alla intervjuare/bedömare. För god validitet förutsätts arbets- och befattningsanalys och kravbestämning, överensstämmelse mellan intervjuarnas bedömningar samt intervjuarträning/utbildning för att uppnå enhetlighet i referensramar. (Se Appendix för en sammanfattning av den psykometriska intervjumetodiken.)

Inom svenska försvaret används den psykometriska modellen för strukturerade intervjuer vid bedömning av bl.a. stresstålighet och befälslämplighet. I uppföljningsstudier har bedömningen av stresstålighet och befälslämplighet satts i relation till slutomdömet efter avslutad värnpliklig befälsutbildning. (Se Muthén et al., 1996, Mårdberg et al., 1993). För kompanibefäl totalt är validiteten för den strukturerade intervjun 0.25. Detta värde kan jämföras med validiteten för estimerad generell begåvning, som är 0.21. Båda värdena är signifikanta och värdena är moderat höga. Att inte värdena är högre torde främst bero på två förhållanden, dels att datamaterialet gäller hela försvaret och inte ens är uppdelat på vapenslag, vilket ger en blandning av en mängd heterogena situationer, dels att kriteriet inte är tillfredsställande reliabelt. Delas materialet upp på kompanibefäl för infanteriet är validiteten för den generella begåvningen = 0.34 och för intervjun = 0.23 (båda signifikanta). För kompanibefäl vid artilleriet/luftvärnet är intervjuvaliditeten = 0.24 och begåvningsvaliditeten inte signifikant.

Intervjun visar alltså i detta material validitet på ungefär samma nivå som generell begåvning. Begåvning har ett dokumenterat samband med framgång i en mängd olika befattningar också i näringslivet (Robertson och Smith, 1989). En starkt bidragande orsak till det samband som noterats i försvarets studie är att intervjun är strukturerad – enligt den psykometriska modellen – och att bedömarna är mycket välutbildade.

## **Intervjumetodens tillämpning vid urval till högre studier**

För prognos av studieframgång krävs mätning av personlighetsegenskaper via ett antal väl definierade bedömningsvariabler. Tillgänglig forskning talar för att vid användning av intervjumetoden vid urval är det den psykometriska intervjumetodiken som är den effektiva intervjumetoden.

Intervjuns användning vid urval till läkarstudier vid olika universitet i Sverige är inte enhetlig. Variationen i användningen behöver i sig inte innebära att intervjuerna vid några orter skulle vara undermåliga – syftena kan vara mycket olika såsom information, rättvisa, urval.

Som ett exempel på intervjuns potentiella prognosförmåga vid urval till läkarstudier redovisas här en intervjustudie av den använda intervjumetodiken vid Karolinska Institutet (KI), Solna.

## **Undersökning av intervjumetoden vid Karolinska institutet**

Föreliggande studie av intervjumetodiken vid urval av läkarstuderande har tagit fasta på den psykometriska modellens styrning av metodiken till strukturerade intervjuer. Avsikten har varit att studera hur intervjuerna genomförs vid urval av läkare vid Karolinska Institutet. På detta stadium har reliabilitetsaspekter studerats, dvs. tydlighet i definitioner av kravdimensioner, interbedömarreliabilitet (gemensam referensram för intervjuerna), struktur i bedömningarna. Prediktiv validitet, varvid prediktionerna från intervjuerna ställs mot studenternas resultat i studierna, har ej varit möjligt att studera nu.

### **Metodik**

Två lärare/läkare och två psykologer, alla erfarna intervjuare inom Karolinska Institutets urvalsprogram för urval av läkarstuderanden, intervjuades beträffande intervjuns uppläggning. En person intervjuades dessutom kring urvalsprogrammets start, uppläggning, genomförande och effektivitet.

Områden av intresse var: a) intervjuns uppläggning, b) bestämningen och användningen av bedömningsvariabler, c) integrering till slutbedömning, d) skillnader och olikheter mellan lärare och psykologer, e) utbildning av intervjuare och gemensamma referensramar, f) uppskattningar av reliabiliteten i bedömningssystemet.

## **Resultat**

### **Gruppen sökande**

En grupp om 130–140 personer intervjuas per termin. Av 481 sökanden senaste terminen kallades 200 till skriftliga prov varav 187 genomförde proven. Av dessa intervjuades 147 varav 69 antogs. Detta utgör cirka två tredjedelar av det totala antalet platser som är 120.

### **Intervjuförfarandet**

Intervjuerna genomförs av 10–15 lärare/läkare och cirka 8 psykologer. Var och en bör göra minst fem intervjuer, för att få en tillräckligt omfattande referensram för bedömningarna. Varje sökande intervjuas av en psykolog och en lärare.

Intervjuer började användas vid Karolinska institutet 1986 för antagning av läkarstuderande med forskarinriktning (LÄFO). Fr. o. m. vårterminen 1992 antogs ett antal studenter till ordinarie läkarutbildningen efter prov och intervju. Till att börja med var antalet 45 och har sedan utökats till två tredjedelar av samtliga. Hans Åberg och Kerstin Hagenfeldt var initiativtagare och modellen har byggts upp successivt. Inledningsvis gick en enkät ut till läkare vid Karolinska institutet för bedömning av de fem viktigaste egenskaperna för läkare. Sammanställningen resulterade i åtta bedömningsområden. Dessa bedömningar är underlag för slutbedömning av lämplighet för studier och yrke i en sjugradig skala. Från och med höstterminen 1998 används en överarbetning av detta system, som numera innehåller sex dimensioner. Dessa är

- Intellektuell kapacitet
- Stresstolerans
- Empatisk förmåga
- Social färdighet
- Mognad i relation till ålder
- Motivation

En utbildnings- och introduktionsmodell för nya intervjuare/bedömare har utvecklats. Speciella seminarier och konferenser ägnas åt intervjuans uppläggning och innehåll och psykologer undervisar i intervjumetodik. Nya intervjuare introduceras på detta sätt.

Underlag för intervjun utgörs av högskoleprovet, resultat av tidigare universitetsstudier, en levnadsbeskrivning som skrivs av de sökande, samt



en essä som poängsätts. Tre ämnen ges för essän och varje essä bedöms av två bedömare. Utslagsgivande för att komma till intervjun är resultaten på levnadsbeskrivningen och essän.

Intervjun genomförs som en ”fri” intervju, dvs. den sökande uppmanas att berätta själv, t.ex. om sin skolgång, arbete, kamrater, fritid. I samtalet följs speciellt konflikter upp och den sökande svarar, berättar och ger upplysningar. Psykologerna går vanligen djupare i händelser, inställningar och självsyn än vad lärare gör – men samma dimensioner bedöms. Ett område som tycks vara svårbedömt av lärare är empati.

Första momentet i intervjun (efter introduktion och ”avspänning”) är informationsinsamling. Nästa moment är skattning i femgradiga skalor av de sex bedömningsdimensionerna med undervariabler (2 – 5 stycken per dimension). Dessa bedömningar är underlag för bedömningen av lämplighet för studier och yrket. Resultatet diskuteras mellan de två bedöarna, speciellt om avvikelsen är två skalsteg eller mer.

### **Reliabilitet i bedömningarna**

Siffror på sambandet mellan de parallella intervjuerna finns inte. En samstämmig uppfattning är dock att bedömningarna sällan skiljer sig mer än ett skalsteg. Uppskattningsvis händer detta i mindre än fem procent av fallen numera, men var obetydligt högre tidigare. Detta är en indikation på att interbedömarreliabiliteten är hög, kanske kring 0.85–0.90. Reliabiliteten 0.90 anses vara vad man bör kunna nå i utvecklade strukturerade intervju-program med definierade bedömningsvariabler och intervjuarträning.

### **Psykolog – lärare**

Det är uppenbart – och faktiskt meningen – att psykologer och lärare täcker olika delar i intervjuerna. Psykologer går djupare i personligheten, speciellt beträffande stresstolerans, empati och mognad, medan lärare täcker intellektualitet, intressen, ledarskap, motivation i relation till läkaryrket. Samtidigt täcker båda alla områden för sub- och slutbedömningarna. Det torde vara en speciell fördel i systemet att både psykologer och lärare har fullt intervju- och bedömningsansvar, dvs. att lärare inte bara har ansvar för att informera om studierna och svara på yrkesmässiga frågor. Det torde vara en mycket stor fördel för systemet och dess utveckling att parallellintervjuer fortsatt genomförs genomgående, ett förhållande som säkert är mycket kostnadseffektivt.

## Diskussion

Undersökningen visar att Karolinska institutets intervjumodell ligger mycket nära den psykometriska modellen för anställningsintervjuer. Det finns tydliga krav angivna. Dessa är dokumenterade i sex bedömningsdimensioner med definierade undervariabler som också bedöms. Intervjun har en tydlig uppläggning för att samla relevant information för bedömningarna. Bedömningarna integreras till en slutbedömning. Alla sökanden intervjuas av två intervjuare. Bedömningarna jämförs och skillnader diskuteras, vilket ger en kontinuerlig uppföljning av intervjuarnas referensramar.

Efter att ha intervjuat fyra intervjuare om kravvariablernas innehåll är mitt intryck att tre huvudblock av egenskaper i grunden bedöms:

- Intellektuella färdigheter – djup och bredd, intressen; en grundläggande intellektuell kapacitet för studier och arbete värderas.
- Empati, social förmåga, säkerhet i personligheten – mognad, veta sin nivå, tecken på störning; allt tillsammans ger en bedömning av grad av strukturering och integrering hos personen.
- Motivation, energi, drive – insikt i villkoren för studier och yrkesutövning, uppfattning om läkaryrket; slutlig bedömning av förmågan att genomföra studierna samt förmågan att tåla uppkomna stressmoment.

Vid Karolinska institutet har intervjuerna skett enskilt. Enligt den psykometriska modellen torde detta vara att föredra. Då först kan en social situation uppstå där känsliga frågor kan behandlas etiskt riktigt. Modellen utesluter dock inte att gruppintervjuer kan konstrueras enligt psykometriskt riktiga principer.

Det är viktigt att hålla isär bedömningar av lämplighet för studier respektive yrkesutövning. Enligt intervjuprotokollet bedöms lämplighet för både studier och yrke. Denna situation bör tydligt beaktas vid definitionen av bedömningskriterier. Vilken är viktningen mellan dessa delar? Kan bestämda krav för yrkesutövningen vara överordnade studiekraV? Är detta formellt möjligt? Är yrkets krav integrerade i studieuppläggninGen så explicit att studiekriterier täcker de totala kraven för läkaryrket? Är i så fall ledaregenskaper tillräckligt beaktade?

Validiteten dvs. intervjuens förmåga att förutsäga de sökandes framgång under studier och yrkesutövning har inte undersökts. I studien framkom önskemål att bedömningarna följs upp explicit per intervjuare, t.ex. genom

att ta reda på var bedömda läkare arbetade efter studierna, AT och andra tjänster, samt deras framgångar i dessa etc. Det bedömdes också vara av intresse att analysera sambanden mellan bedömningsvariablerna och deras relation till slutbedömningen. Bl.a. skulle detta ge information om hur indikatorer och bedömningsvariabler vägs in i slutbedömningen. Också av intresse är att få korrelationskoefficienter på sambandet mellan parallella bedömningar.

Erfarenheterna från användningen av strukturerad intervjuetodisk enligt den psykometriska modellen bör beaktas vid utformningen av intervjuetodiken vid urval av läkare. En studie skulle kunna värdera de andra orternas system beträffande intervjuernas utformning. En fråga för Provrådet (Högskoleverkets rådgivande organ för högskoleprovet och särskilda urvalsprov) skulle sedan vara om en enhetligare modell för de olika universiteten borde rekommenderas.

## Referenser

Anderson, N.R. (1992). Eight decades of employment interview research: A retrospective meta-review and prospective commentary, *European Work and Organizational Psychology*, 2, 1–32.

Campion, M.A., Palmer, D.K. & Campion, J.E. (1997). A review of structure in the selection interview, *Personnel Psychology*, 50, 655–702.

Milia, L.D. & Gorodecki, M. (1997). Some factors explaining the reliability of a structured interview system at a work site, *International Journal of Selection and Assessment*, 5, 193–199.

Muthén, B.O., Hsu, J-W., Carlstedt, B. & Mårdberg, B. (1996). Predictive validity assessment of the Swedish military enlistment procedure using missing data and latent variables methods. Technical Report, UCLA.

Mårdberg, B., Carlstedt, B., Muthén, B.O. & Hsu, J-W.Y. (1993). Predictive validity of cognitive and personality dimensions by linear structural analysis using missing data theory, Paper presenterat vid den III European Congress of Psychology, Tammerfors, Finland, Juli 4-9

Robertson, I.T. & Smith, M. (1989). Personnel selection methods, I Mike Smith & Ivan Robertson (Red), *Advances in Selection and Assessment*, Chichester: Wiley.

Wiesner, W.H & Cronshaw, S.F. (1988). A meta-analytic investigation of the impact of interview format and degree of structure on the validity of the employment interview, *Journal of Occupational Psychology*, 61, 275–290.

## **Appendix – Den psykometriska intervjumetodiken**

Egenskaper ska vara definierade från *kravanalyser*.

*Indikatorer* på dessa egenskaper ska vara definierade och styra frågorna.

Indikatorerna bör bedömas i *subskalor*.

Subskalor *integreras* till bedömningar av egenskaperna.

Sammanfattande bedömning av *lämplighet* kan ske.

Mätningen är här en fråga om att samla *relevant information* systematiserad i kategorier som indikatorer på egenskaper.

Systemet *förutsätter* för god validitet:

- arbets- och befattningsanalys,
- kravbestämning,
- reliabla skalor och dimensioner,
- intervjuarträning/utbildning för att uppnå hög interbedömarreliabilitet och för enhetlighet i referensramar.

# Högskoleprovet

De kunskaper som krävs för att studera i högskolan anges i behörighetskrav och uttrycks i regel som kurser från gymnasieskolan. När det råder konkurrens om platserna görs ett urval bland de sökande – antingen efter betygsmeriter eller efter erhållen poäng på högskoleprovet. Även andra urvalsinstrument kan användas men betygen och högskoleprovet är de huvudsakliga instrumenten.

Högskoleprovet ska mäta provtagarnas allmänna studieförmåga. Det används vid all högskoleutbildning utom vissa konstnärliga utbildningar. Provet ska således mäta en generell studieförmåga.

Ämnesmässigt spänner provet över alla de sakområden som finns företrädda inom högskolan. Provet mäter huvudsakligen färdigheter och förmågan att tillämpa kunskaper. Även om ett mått av kunskaper ligger som bas är det inte dessa som testas i första hand.

Samtliga uppgifter är så kallade flervalsuppgifter där ett av flera givna alternativ är det rätta svaret.

Högskoleprovet består av fem delprov som mäter olika förmågor och färdigheter:

- Delprovet DTK – tolkning av diagram, tabeller och kartor  
Provet testar förmågan att läsa diagram, tabeller och kartor. Uppgifterna ställer krav såväl på avläsning som på förmåga att analysera information från olika källor.
- Delprovet ORD – ordkunskap  
Här ingår ord och begrepp som det gäller att förstå innebörden av. Det kan vara såväl svenska som främmande ord, såväl äldre ord som sådana som kommit in i den svenska vokabulären under senare år. Orden spänner över många sakområden och kan också innehålla sådana facktermer som har stor spridning.
- Delprovet LÄS – läsförståelse  
Delprovet prövar förmågan att tillgodogöra sig information i en svensk text. Uppgifterna kräver förmåga att såväl fånga upp detaljer i texten som att dra slutsatser ur texten som helhet.

- Delprovet ELF – engelsk läsförståelse  
Förmågan att läsa och förstå engelsk sakprosa prövas. Både långa och korta texter förekommer och en av de längre texterna är ett så kallat lucktest där enskilda ord utelämnats. Betoningen i provet ligger på förmågan att inhämta fakta, tillgodogöra sig resonemang och dra slutsatser på grundval av den engelska texten.
- Delprovet NOG – logiska resonemang  
I varje uppgift ska avgöras om tillräcklig information har givits för att problemet ska kunna lösas. Uppgifterna bygger på kunskaper i matematik men testar framför allt förmågan att dra logiska slutsatser.

Fram till och med 1995 ingick även ett delprov i allmänorientering (AO). Det delprovet mätte kunskaper från ett brett område – inte endast sådana som erhålls genom formell utbildning utan även genom arbetsliv och genom sociala, kulturella och politiska aktiviteter.

# Författarpresentation

## **Kerstin Andersson**

Forskningsassistent vid Enheten för pedagogiska mätningar, Umeå universitet. Ansvarig för ORD-provet.

**Eivor Johansson** Ansvarig för högskoleprovet vid Högskoleverket.

**Bertil Mårdberg** Professor em. i ledarskapspsykologi vid Försvarshögskolan, Stockholm, tidigare professor i psykometri vid Universitetet i Bergen, Norge, samt forskningschef vid FOA.

Forskningsområden: Begåvningsstruktur, ledarskapsfaktorer, urval och validitet, kvalitetsfrågor vid psykologisk testning, riskperception.

**Sölve Ohlander** Docent i engelska vid Göteborgs universitet, ansvarig för ELF-provet.

Forskningsområden: engelsk lingvistik särskilt grammatik och lexikologi.

## **Sven-Eric Reuterberg**

Professor vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.

Forskningsområden: Bakgrundsfaktorerens betydelse för val och framgång i utbildning utifrån longitudinella data. Pedagogiska och psykologiska mätningar.

## **Lisbeth Åberg-Bengtsson**

Fil. dr. och tf universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.

Forskningsområden: Förståelse av grafiskt representerad kvantitativ information i form av diagram, kartogram och tabeller hos elever på olika stadier.

Dimensionalitet i mätinstrument.









## Högskoleverkets skriftserie

*Etnologiutbildningen – En utvärdering*  
Högskoleverkets skriftserie 1995:1 S

*Multimedia och informationsteknologi i språkutbildningen vid universitet och högskolor i Sverige*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:1 S

*Kontrakt och utvärdering vid franska universitet – Rapport från en studieresa*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:2 S

*Financing and Effects of Internationalised Teaching and Learning*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:3 S

*Organizing Innovation – An Evaluation Report on the Work of the Swedish Case Method Centre*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:4 S

*Gender-inclusive Higher Education in Mathematics, Physics and Technology*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:5 S

*1993 års högskolereform – Vad blev det av den? Sju vittnesmål efter tre år*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:6 S

*Quality Assessment – The Australian Experiment*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:7 S

*Quality assurance as support for processes of innovation – The Swedish model in comparative perspective*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:1 S

*Grundläggande högskoleutbildning: Politik och planering eller den osynliga handen i full verksamhet?*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:2 S

*Uppfattningar om examination – en intervjustudie av högskolelärare*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:3 S

*Kvalitet och förbättringsarbete vid universitet och högskolor – Föredrag vid en konferens i Uppsala 9–10 januari 1997*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:4 S

*Studenters upplevelser av examinationen – om hur högskolestuderande retrospektivt ser på examinationen vid högskolan*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:5 S

*Prefekter om effekter – en studie av auditprocesser i sverige*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:6 S

*Förnyelse av grundutbildningen i fysik vid universitet och colleges i USA*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:7 S

*National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:8 S

*Examensarbetet – examination och genomförande*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:9 S

*Examination vid universitet och högskolor – ur studentens synvinkel*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:10 S

*Extern medverkan i examinationen – Nordiska och brittiska traditioner. Svenska försök*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:11 S

*En auktoritär prövning eller en prövning av auktoritet?  
– Examination vid universitet och högskolor*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:12 S

*Tillträde till högre utbildning – en evighetsfråga*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:13 S

*Råd och idéer för examinationen inom högskolan*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:14 S

*Costs of Study, Student Income and Study Behaviour in Sweden*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:1 S

*External relations as support for internal renewal*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:2 S

*Recruiting Female Students to Higher Education in Mathematics, Physics and Technology – An Evaluation of a Swedish Initiative*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:3 S

*Hur styrs den svenska högskolan? Varför ser styrsystemet ut som det gör?*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:4 S

*Praktisk problemlösning*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:5 S

*På väg – erfarenheter av vårdhögskoleutbildning i samverkan landsting/stat*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:6 S

*Europa runt på 8 dagar eller på spåren från Bosporen*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:7 S

*Mästarprov eller mardröm – Studenters uppfattningar om examination av självständigt arbete*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:8 S

*CAL-laborate – A collaborative publication on the use of Computer Aided Learning for tertiary level physical sciences*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:9 S

*The Current Swedish Model of University governance – Background and Description*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:10 S

*Framgång måste ständigt vinnas på nytt – En bedömning av Högskoleverket*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:11 S

*Evaluation of short-term CALL projects 1997/98*  
Högskoleverkets skriftserie 1999:1 S

*Ett särskilt handlag*  
Högskoleverkets skriftserie 1999:2 S

*Multimedia och filmundervisning*  
Högskoleverkets skriftserie 1999:3 S

*Datorstödd eller datorstörd matematikundervisning?*  
Högskoleverkets skriftserie 1999:4 S

*Dom, diagnose, dialog? En studie av Högskoleverkets gransknings- og bedömmerrapporter 1995–1998*  
Högskoleverkets skriftserie 1999:5 S

I skriftserien finns utredningar och analyser som utförts på Högskoleverkets uppdrag. Innehållet speglar inte nödvändigtvis verkets uppfattning.

Högskoleverkets skriftserie 1999:6 S  
ISSN 1400-9498  
ISRN HSV-SS--99/6--SE

*Högskoleverket är en central myndighet för frågor som rör universitet och högskolor. Verket arbetar med kvalitetsbedömningar, uppföljningar, utveckling av högre utbildning, utredningar, tillsyn, internationella frågor och studieinformation. Dessutom ansvarar verket för samordningen av det svenska universitetsdatornätet SUNET.*