

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Många studenter frågar om de får göra prov snart”

Om de nationella provens påverkan på sfi-undervisningen

Maria Mörlund

Magisteruppsats, 15 hp
Ämne: SSA 220
Vt 2016
Handledare: Charlotta Olvegård

Sammandrag

Det övergripande syftet med den här uppsatsen är att beskriva hur användningen av nationella prov eventuellt påverkar undervisningen i utbildning i svenska för invandrare, *sfi*. Resultaten är baserade på data från kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med lärare och elever, samt klassrumsobservationer och dagböcker. Fyra lärare från två skolor har deltagit i intervjuer och observationer, och tre av lärarna har under fem dagar fört dagböcker där de har beskrivit de aktiviteter, material och metoder som de använde i undervisningen. Sammanställningen av data från observationer och dagböcker presenteras med stöd av kategorier från COLT-schema A (COLT - *Communicative Orientation of Language Teaching*), ett observationsverktyg som är framtaget av Fröhlich, Allen och Spada (1984).

Resultatet från den här studien visar att innehållet i lärarnas undervisning har en tydlig koppling till de färdigheter som det nationella provet testar, men att kopplingen till andra mål och riktlinjer i kurs- och läroplanen inte är lika tydlig. För att synliggöra elevernas språkutveckling använder lärarna regelbundet äldre nationella prov och annat testliknande material i undervisningen. Undersökningen visar också att eleverna uppfattar det nationella provet som mer betydelsefullt än andra bedömningar som lärarna gör. Eleverna är positiva till provet och anser att probvetyget har avgörande betydelse för kursbetyget. Även lärarna har en övervägande positiv inställning till provet, men tillskriver inte det nationella probvetyget lika stor betydelse för kursbetyget som de anser att eleverna gör.

Nyckelord: *sfi*, nationella prov, testeffekter

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
1.1	Studiens syfte och frågeställningar	2
2.	Teoretisk bakgrund och tidigare studier.....	3
2.1	Bedömning i det svenska skolsystemet.....	3
2.2	Summativ och formativ bedömning.....	4
2.3	Nationella prov som instrument för att mäta kunskap	4
2.3.1	Begreppet washback.....	6
2.3.2	Två modeller inom testforskningen.....	6
2.3.3	Positiva och negativa testeffekter	8
2.3.4	Tidigare forskningsresultat.....	10
2.4	Sfi-utbildningen och de nationella sfi-proven.....	12
2.4.1	Provets funktion och syfte	13
2.4.2	Provens status	14
2.4.3	Den språksyn som ligger till grund för de nationella sfi-proven.....	15
2.4.4	Vad testar proven?.....	16
2.5	Kursmålen för sfi och läroplanens riktlinjer	17
3.	Metod och material	20
3.1	Intervjuer.....	20
3.2	Observationer och dagböcker.....	21
3.3	Urval och etiska ställningstaganden.....	21
3.3.1	Hantering av bortfall	22
3.4	Information om deltagarna i studien och skolenheterna	22
3.5	Databearbetning	25
3.5.1	COLT.....	25
3.6	Studiens upplägg – metodval, reliabilitet och validitet.....	26
3.6.1	Reliabilitet och validitet	27
4.	Resultat och analys.....	29
4.1.1	Lärarnas uppfattning om det nationella sfi-provet	29
4.1.2	Elevernas uppfattning om det nationella sfi-provet	31
4.1.3	Förberedelser inför proven	32

4.2 Deltagande, undervisningsinnehåll och material	34
4.2.1 Deltagande i undervisningen	34
4.2.2 Undervisningens innehåll	35
4.2.3 Material	41
5. Diskussion och slutsatser	43
5.1 Det nationella sfi-provets betydelse enligt lärarna och eleverna	43
5.1.1 Det nationella sfi-provets betydelse enligt lärarna i studien	43
5.1.2 Det nationella sfi-provets betydelse enligt eleverna i studien	44
5.2 Det nationella sfi-provens påverkan på undervisningen	44
5.2.1 Positiva testeffekter	44
5.2.2. Negativa testeffekter.....	45
5.3 Implementering av mål och riktlinjer i läro- och kursplan	47
5.4 Slutord och tankar om fortsatt forskning	47
Litteraturförteckning	49
Bilagor	55

Tabellförteckning:

Tabell 1. Bakgrundsfakta om deltagande lärare	23
Tabell 2. Organisation av deltagare för varje lärare (LA, LB och LD)	35
Tabell 3. Undervisningens innehåll	36
Tabell 4. Ämnen i undervisningen.....	40
Tabell 5. Modalitet.....	40
Tabell 6. Material.....	41

Figurförteckning:

Figur 1. Faktorer som påverkar washback-effekten (Hughes 1993)	7
Figur 2. Positiv och negativ påverkan på innehåll och metodik (Hughes 1989).....	10
Figur 3. Studievägar (sfi)	13
Figur 4 a-c. Exempel på aktiviteter, ämnen och material för lärare A, B och D	38

1. Inledning

I ett regeringsbeslut 2011 (U2011/6543/s) fick Statens skolverk i uppdrag att utveckla och utöka användningen av nationella prov för att säkerställa en likvärdig bedömning och betygsättning. Det har bland annat lett till att de nationella proven sedan 2012 är obligatoriska inom vuxenutbildningens gymnasiala del. Inom utbildning i svenska för invandrare, sfi, infördes nationella prov första gången 1996 och då enbart för kurs D. 2009 infördes även nationella slutprov för kurserna B och C, och proven blev samtidigt obligatoriska att använda (SKOLFS 2009:2).

Vilka effekter har användandet av nationella prov på lärarna, inlärarna, utbildningssystemet och på samhället? Samuel Messick (1996) är en av de forskare som hävdar att testeffekter (eng. *washback*) är en viktig aspekt vid validering av test. Inom testforskningen undersöks den aspekten ur flera olika perspektiv. Det finns ett flertal studier med fokus på hur olika typer av test påverkar undervisningen i klassrummet (Alderson & Hamp-Lyons 1996, Shohamy, Donitsa-Schmidt & Ferman 1996 m.fl.), men färre där fokus ligger på att beskriva hur tester påverkar elevers inläring, eller effekter på makronivå.

En intervjustudie initierad av Skolverket (2006) visar att det nationella provet har såväl positiva som negativa effekter. Av den anledningen är det intressant att utreda sfi-provens effekter vidare, men också mot bakgrund av att det från politiskt håll finns en önskan om snabbare genomströmning av elever i sfi-undervisningen, och att sfi-proven till skillnad från andra nationella prov är slutprov, dvs. ett prov som ges i slutet av en kurs.

Kunskap om hur test påverkar undervisning kan leda till framtagande av prov som minskar de negativa återverkningarna och ökar de positiva. En mängd faktorer kan behöva synliggöras, däribland lärares syn på inläring och kunskap, lärarnas grad av professionalitet och erfarenhet, hur lärarna uppfattar provets funktion och använder provresultat. Kunskap om proveffekter är även nödvändiga för att säkerställa att prov har de effekter som provkonstruktörerna avser, och förhoppningsvis kan resultaten från föreliggande studie bidra till ökad förståelse.

1.1 Studiens syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att undersöka vilka eventuella effekter som användandet av nationella sfi-prov har på sfi-undervisningen. Syftet är även att belysa faktorer som påverkar testeffekter.

De frågeställningar som jag ska försöka besvara är följande:

1. Vilken betydelse anser sfi-lärarna och sfi-eleverna i den här studien att de nationella proven har?
2. Påverkar de nationella sfi-proven hur sfi-lärarna organiserar undervisningen och väljer kunskapssinnehåll och material? Om så är fallet, på vilket sätt?
3. Vilket utrymme får kursplanens mål och läroplanens mål och riktlinjer i sfi-lärarnas undervisning?

För att besvara den första frågan har jag intervjuat lärare och elever på två skolenheter. Hur intervjuerna genomfördes finns beskrivet i metodavsnitt 3.1. Insamling av underlag för att besvara frågorna 2 och 3 har skett vid observationer av fyra lärares lektioner och med stöd av de dagboksanteckningar som tre av lärarna skrev under fem dagar. Hur observationerna genomfördes och hur dagboksanteckningarna fördes finns beskrivet i metodavsnitt 3.2.

2. Teoretisk bakgrund och tidigare studier

I det här kapitlet ger jag en bakgrund och beskriver begrepp som används inom bedömningsforskning, samt återger resultat från tidigare studier inom bedömningsforskningen i Sverige och internationellt. I avsnitt 2.1 redogör jag kortfattat för bedömning inom det svenska skolsystemet från 1960-talet och framåt. I avsnitt 2.2 definieras begreppen *formativ* och *summativ* bedömning, och i avsnitt 2.3 beskrivs de dilemman som användandet av nationella prov som ett instrument för att mäta kunskap kan medföra. I avsnitt 2.3.1 förklarar jag begreppet *washback*, den engelska term som ofta används inom internationell testforskning, och i avsnitt 2.3.2 presenterar jag två modeller inom testforskningen. I avsnitt 2.3.3 beskrivs positiv och negativ *washback*, och i avsnitt 2.3.4 relevanta resultat från tidigare testforskning. I avsnitt 2.4 ges en beskrivning av sfi-utbildningen, sfi-provens funktion och syfte, den språksyn som ligger till grund för proven samt provens innehåll. I 2.5 återger jag delar av kursmålen för sfi och Läroplanen för vuxenutbildningen (2012).

2.1 Bedömning i det svenska skolsystemet

1962 infördes ett normrelaterat betygssystem i Sverige. Det främsta syftet med det normrelaterade betygssystemet var att rangordna och sortera elever (Jönsson 2014:26). De centralt utformade provens syfte i det normrelaterade systemet var främst att vägleda lärarna i bedömning av elever på gruppnivå. Lärarna skulle rangordna eleverna utifrån en normalfördelningskurva och proven var konstruerade för att urskilja de låg-, medel- och högpresterande eleverna (V. Lindberg 2005:5).

Under 1980-talet utvecklades en syn på lärande och bedömning som baserades på det kognitivistiska och sociokulturella perspektivet, och som har kommit att kallas det nya provparadigmet (Broadfoot 1996:15). Det nya provparadigmet handlar även om en förändring i klassrumskulturen (Shepard 2000). 1994 infördes det kunskaps- och målrelaterade betygssystemet, och syftet med de nationella proven utvidgades. De skulle nu förutom att mäta elevens kunskap också bidra till elevernas kunskapsutveckling, förtydliga målen och betygskriterierna, utgöra underlag för statistik på nationell nivå och stödja en likvärdig bedömning. De nationella proven utformades som performansprov, vilket innebar att

provkonstruktörerna eftersträvade att skapa autentiska provuppgifter där eleven skulle utföra uppgifter eller aktiviteter, inte enbart besvara frågor som är kopplade till ett visst ämne (Gustafsson, Cliffordsson & Ericksson 2014:111). Bedömning i klassrummet enligt det nya paradigmet innebar att bedömning skulle användas för att medvetandegöra eleven om den egna lärandeprocessen (Shepard 2000:3), att bedömningsformerna skulle vara kognitivt utmanande och kursmålen tydliga för eleven.

Under 1990-talet decentraliserades skolsystemet och Skolverket införde krav på detaljerade kvalitetsredovisningar från kommunerna, där betygsstatistik och provresultat skulle ingå (Gustafsson et al 2014).

2.2 Summativ och formativ bedömning

Prov och betyg används i regel för att mäta elevernas kunskapsnivå vid en viss tidpunkt, och målsättningen är att på ett så tillförlitligt sätt som möjligt återge elevers kvalitativa och kvantitativa kunskaper, ofta uttryckt i form av ett betyg eller omdöme. Denna typ av bedömning kallas *summativ* (Korp 2003:77).

Scriven (1967) myntade begreppet *formativ* bedömning och menar att formativa bedömningar, till skillnad från summativa bedömningar, i första hand ska vägleda inläraren mot kunskapsmålen. Bedömningar med formativt syfte används även för att diagnostisera och identifiera elevers behov av stöd i lärandet, undersöka elevernas förkunskaper som stöd för planering av undervisning, utveckla effektiva lärstrategier hos eleven, få eleverna att reflektera över det egna lärandet, samt motivera elever i skolarbetet. Formativ bedömning har inte funktionen att rangordna eller selektera elever (Scriven 1991:17).

2.3 Nationella prov som instrument för att mäta kunskap

De nationella sfi-proven och liksom andra nationella prov finns för att stödja en likvärdig bedömning och betygsättning. De ska utgöra ett stöd vid betygsättning, konkretisera styrdokumentens mål och riktlinjer och visa elevens starka och svaga sidor. På systemnivå används proven för att följa upp och kvalitetssäkra utbildningen och för att mäta i vilken

utsträckning kunskapsmålen nås (Skolverket 2015). Ett dilemma med att använda proven för uppföljning och kvalitetssäkring är att det förutsätter att betygen återspeglar elevernas faktiska kunskapsnivå. Cliffordson (2004) och Wikström (2005) har genomfört studier som pekar på att en betygsinflation har skett mellan 1997 och 2003. Betygsinflation innebär att betygen höjs utan elevernas kunskaper förbättras (Korp 2006:78). Enligt Cliffordson och Wikström beror betygsinflationen på att betygen både används som urvals- och utvärderingsinstrument, samt att dagens konkurrenssituation mellan skolor leder till att betygen används som ett mått på skolornas kvalitet. Ett problem med att använda performansprov är att det ställer höga krav på lärarnas bedömningsförmåga, menar Cliffordson och Wikström. En utvärdering genomförd av Nuesche m.fl. 2011 (refererad i Gustafsson et al 2014:14) visar på brister beträffande tillförlitligheten och objektiviteten i lärarnas bedömning.

Ett annat dilemma med att använda nationella prov som mätinstrument är att resultaten blir missvisande om lärare väljer ett undervisningsstoff som inte stämmer överens med provens innehåll (Korp 2006:62). Vidare, menar Korp, ska bedömning ur ett sociokulturellt perspektiv betona ”lärandets situerade och sociala karaktär” (Korp 2003:12). Sammanhanget har stor betydelse vår förståelse och möjlighet att hantera uppgifter. Elever kan klara uppgifter i livet som de inte klarar i skolan, och det är inte självklart att eleven kan tillämpa det eleven lärt sig i undervisning i sammanhang utanför skolan (ibid).

Även i rapporten *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning* (Skolverket 2005) beskrivs de dilemman som de nationella proven kan medföra. Ger proven t.ex. elever med olika förutsättningar och bakgrund samma möjligheter att visa vad de kan? Ges alla elever samma möjlighet att träna inför proven? Och hur ska man se på lärarnas friutrymme att forma och anpassa undervisningens innehåll till elevgruppen? är några av många frågor som lyfts i rapporten. I rapporten anges flera faktorer som påverkar provens tillförlitlighet som mätinstrument. Rapportens innehåll baseras på en studie på fyra gymnasieskolor och resultaten visar att lärarna anser att proven i högre grad är anpassade till de studieförberedande än de yrkesförberedande programmen i gymnasieskolan, och att de skriftligt mindre kompetenta eleverna missgynnas (ibid:130). I studien *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion* (Korp 2006) drar Helena Korp liknande slutsatser.

I Skolverkets rapport (2005) betonas vikten av att lärarna använder andra underlag än proven vid betygsättning. Att sätta betyg ställer stora krav på lärarna – de måste förstå hur de nationella proven, kunskapskraven, kursplaner och läroplaner förhåller sig till varandra.

2.3.1 Begreppet *washback*

Begreppet *washback* används frekvent inom internationell testforskning och översätts oftast till testeffekter, återverkningar, påverkan eller inverkan i svenska texter. *Washback* är ett begrepp som började uppmärksammas inom testforskningen på 1980-talet (Alderson 1986, Davies 1985, Morrow 1986). Andra relaterade begrepp som används är *backwash* (Hughes 1993) och *test impact* (Bachman & Palmer 1996). Dessutom används begreppen *consequential validity* (Messick 1989), *systemic validity* (Fredricksen & Collins 1989) och *washback validity* (Morrow 1986). Testforskningen har i huvudsak utförts på två olika typer av test, dels storskaliga test med flervalsfrågor, dels så kallade performanstest (Cheng, Yoshinori & Curtis 2008).

2.3.2 Två modeller inom testforskningen

Två föreslagna modeller för att beskriva *washback* är Arthur Hughes *trichotomy* (1993) och Alderson och Walls *15 washback hypothesis* (1993). I *trichotomy*-modellen ger Hughes de faktorer som har betydelse för återverkningarna på deltagarna, processen och produkten (1993). Deltagare är t.ex. lärare, inlärare, läromedelsförfattare, administratörer, föräldrar och politiker. Med processen avses undervisningen och språkinlärningen. Produkten, slutligen, är det språkkunskaper som är resultatet av testningen, samt de läromedel som produceras. Den här studien har fokus på processen. Jag undersöker testeffekter på undervisningen, men däremot inte hur testet påverkar elevernas inlärning.

De faktorer som påverkar *washback*-processen enligt Hughes visas i figur 1 nedan. Dessa faktorer samspelar och testforskningen bör ta hänsyn till samtliga faktorer, menar Hughes.

Test-faktorer	Prestige-faktorer	Personliga faktorer	Mikro-kontextuella	Makro-kontextuella
---------------	-------------------	---------------------	--------------------	--------------------

			faktorer	faktorer
Testmetoder Testinnehåll Typ av beslut som testresultat leder till	Testets status i utbildnings- systemet	Lärares utbildnings- bakgrund och syn på inläring	Skolmiljön där testet genomförs 1	Samhället där testet genomförs 2

Figur 1. Faktorer som påverkar washback-effekten (Hughes 1993)

I figur 1 ovan beskriver Hughes de faktorer som samspelar: testfaktorer, prestigefaktorer, personliga faktorer, samt mikro- och makrokontextuella faktorer. Testets innehåll, de metoder som används vid testgenomförandet, samt de beslut som testet leder till kallar Hughes *testfaktorer*. Den status testet har i utbildningssystemet benämner Hughes *prestige-faktorer* och lärares utbildningsbakgrund och syn på språkinläring *personliga faktorer*. Med *mikro- och makrokontextuella faktorer* avser han skolmiljön och samhället där testet genomförs.

Alderson och Wall (1993) ger förslag på typer av återverkningar som test kan ha på inläraren och på undervisningen. Återverkningar på inläraren innefattar bland annat inläringstakt och inlärningsordning, samt vad inlärare lär in, hur de lär in och i vilken omfattning. När det gäller återverkningar på undervisningen avses hur test påverkar lärares sätt att undervisa, val av undervisningsinnehåll och material, undervisningstakt, grad och djup (Alderson & Wall 1993). Nedan presenteras de 15 hypoteser som beskriver de typer av återverkningar som test kan ha (Alderson & Wall 1993:120–121):

1. Ett test påverkar undervisning.
2. Ett test påverkar inläring.
3. Ett test påverkar vad lärare undervisar om.
4. Ett test påverkar hur lärare undervisar.
5. Ett test påverkar vad inlärare lär in.
6. Ett test påverkar hur inlärare lär.
7. Ett test påverkar takt och ordningsföljd i undervisning.
8. Ett test påverkar takt och ordningsföljd i inläring.
9. Ett test påverkar graden och djupet i undervisning.

1 mikrokontextuella faktorer: Hur ser skolsystemet ut där testet genomförs? Klassrumsmiljön?

2 makrokontextuella faktorer: Vilken betydelse har testet i systemet? Både mikro- och makrokontextuella faktorer är betydelsefulla i undersökningar av *highstake*-test (test som leder till beslut som är avgörande för testdeltagaren). Även utbildningssystemets historia kan vara nödvändigt att belysa (Henrichsen 1989).

10. Ett test påverkar graden och djupet i inläring.
11. Ett test påverkar attityder till innehåll, metoder, etc. i undervisning och inläring.
12. Test som har betydelsefulla konsekvenser för inläraren kommer att ge återverkningar.
13. Test som inte har betydelsefulla konsekvenser för inläraren kommer inte att ge återverkningar.
14. Test ger återverkningar på all undervisning och inläring.
15. Test ger återverkningar på vissa inlärare och vissa lärare, men inte andra.³

De två första hypoteserna är generella antaganden om att test påverkar undervisning respektive inläring. Hypotes 1, att test påverkar undervisningen, preciseras i hypoteserna 3, 4, 7 och 9, det vill säga till antaganden att test kan påverka vad lärare undervisar om och hur, samt i vilken ordning som lärare undervisar olika moment och hur stort utrymme varje moment får. Hypotes 2, att test påverkar inläring, preciseras i hypoteserna 5, 6, 8 och 10, det vill säga till antaganden om att test kan påverka vad inläraren lär in och på vilket sätt, samt ordningsföljden på moment som lärs in och graden och djupet på inlärarens kunskaper. Om test som har betydelsefulla konsekvenser för eleven ger eller inte ger återverkningar beskriver hypoteserna 12 och 13, och hypoteserna 14 och 15 att test ger återverkningar på alla lärare och inlärare, eller bara vissa.

Hypoteserna är som sagt antaganden om möjliga återverkningar som test kan ha, och Alderson och Wall (1993) föreslår att forskningen prövar dessa. Syftet bör vara att undersöka om test ger återverkningar, såväl positiva som negativa. De metoder Alderson och Wall förespråkar för insamlande av empiriska data är observation, intervjuer med lärare, elever och administratörer samt analys av dokument (ibid).

2.3.3 Positiva och negativa testeffekter

De återverkningar som test har kan vara positiva eller negativa (Alderson & Wall 1993, Alderson & Hamp-Lyons 1996, Cheng 1999, Shohamy et al 1996). Enligt Messick uppnås optimal positiv *washback* om de undervisningsmetoder som används i samband med test inte skiljer sig från de metoder som annars används i undervisningen (1996). Andra positiva

³ Alderson och Hamp-Lyons (1996:295–296) har föreslagit en utvidgning till: Test ger olika grad av återverkningar och olika typer av återverkningar för vissa lärare och inlärare, men inte andra. Variabiliteten hos lärare, inlärare och undervisningskontexten är faktorer som inverkar och som också gör fenomenet komplext att undersöka och beskriva.

återverkningar som test kan ha är att inlärnarnas språkutveckling förbättras, och att nya läromedel produceras (Bailey 1996:2).

Negativa återverkningar på undervisningen kan vara att lärare väljer att fokusera på delar som kommer på testet och inte på andra delar av läroplanen/kursplanen (Spratt 2005, Popham 2001). För att beskriva fenomenet använder Spratt begreppet *narrowing of the curriculum* (Spratt 2005:9). Negativa återverkningar kan också vara att vissa material eller metoder inte används (Vernon 1956).

Oavsett hur skickliga provkonstruktörerna är kan ett test aldrig helt och fullt täcka in alla de förmågor som behövs för att inlärnarna ska klara sig framgångsrikt i de domäner där målspråket används, och kan aldrig helt återspegla verkliga situationer (Bachman & Palmer 2010). De domäner som kursplanen anger för sfi är vardags-, samhälls- och arbetsliv (Skolverket 2012a:10). Bachman och Palmer anser att även ett väl designat test kan ha negativa effekter, beroende på att andra faktorer förbises i skolsystemet, exempelvis lärares och elevers inställning till testet, bristande kunskaper om testet, brist på testträning och motvilja till förändringar i undervisningen. Vidare har det i vissa forskningsstudier konstaterats att ett ökat fokus på mätbara resultat leder till förenklade sätt att bedöma inlärare och att formativ bedömning får stå tillbaka (Torrance & Pryor 1995, Cowie & Bell 1999).

Hur test påverkar undervisningen beror som sagt på en mängd olika faktorer. När det gäller lärares val av metoder, tycks testning inte förändra dessa nämnvärt, men däremot påverkar lärarnas utbildningsbakgrund i hög grad deras sätt att undervisa enligt Watanabe (1996).

Arthur Hughes beskriver två typer av negativa återverkningar, *overt backwash* och *covert backwash* (1993). Med det förstnämnda avser Hughes användandet av testliknande material och gamla prov, med det sistnämnda att lärare använder läromedel och annat material som testmaterial och att det är testning snarare än undervisning som pågår i klassrummet (1989). Om testets innehåll och det sätt det genomförs på inte speglar kursplanens intentioner är det sannolikt så att testet leder till negativa återverkningar. Figur 2 nedan visar hur Hughes ser på negativ och positiv påverkan på innehåll och metodik.

	Positiv	Negativ
Innehåll	Kongruens mellan test och lektionsinnehåll. Användning av varierat material	Omfattande användning av övningstest

Metod	Par/grupparbeten, icke testliknande övningar, kamratrespons	Fokus på test. Prat om test. Drillövningar ⁴
-------	---	---

Figur 2. Positiv och negativ påverkan på innehåll och metodik (Hughes 1989)

Enligt Hughes modell (figur 2) ska undervisningens innehåll stämma överens med innehållet i test och det material som används vara varierat vid positiv *washback*. När det gäller metoder i undervisningen så menar Hughes att icke testliknande övningar som genomförs i grupper/par bör vara frekvent förekommande. Omfattande användning av övningstest och övningar med syfte att träna inför test är enligt modellen tecken på negativ *washback*. I kapitel 5 refererar jag till Hughes modell för positiv och negativ påverkan i diskussionen av resultaten från den här studien.

2.3.4 Tidigare forskningsresultat

Washback-forskning har framför allt varit inriktad på att beskriva återverkningar på undervisningen och anledningen är troligtvis den att det är svårare att undersöka de effekter som test har på individuella inlärare eller på samhället i stort (Cheng, Yoshinori & Curtis 2008). I förordet till *Washback in Language Testing- Research Contexts and Methods* (Cheng et al 2008) uppges att forskningen har visat att testanvändning har större påverkan på innehållet i undervisningen och på undervisningsmaterial än på lärares metodik:

We now know for instance, that tests will have more impact on the content of teaching and the materials that are used than they will on the teacher's methodology. We know that different teachers will teach to a particular test in different ways. (Cheng et al 2008:9)

Citatet ovan visar att lärare enligt forskningsresultaten undervisar inför test på olika sätt. När det gäller hur test påverkar lärarnas metodik visar en studie av Cheng (1997) att andelen lärarledda övningar inte minskade, och om interaktiva par- och gruppövningar ökade så

⁴ För *high-stake*-test är det mest sannolikt att testliknande övningar förekommer i nära anslutning till testtillfället (Prodromou 1995).

skedde de ändå på ett drillartat sätt. I en annan studie kom Read och Hayes (2003) fram till att i klasser som specifikt förbereddes inför ett test (IELTS *International English Language Test*) användes olika typer av autentiskt material och elevproducerat material i mindre utsträckning än i klasser som inte specifikt tränade inför test. Ett test som är avsett att ge en viss effekt på undervisningen, som att få lärarna att högre grad fokusera på autentiskt språkbruk och kommunikativa övningar, kan i stället leda till att lärarna simulerar testliknande övningar utan att de nödvändigtvis speglar autentiska kommunikativa situationer (Spratt 2005).

I en kvalitativ metasyntetisk studie av Wayne Au (2007) drar Au slutsatsen att *high stake-test* leder till *narrowing of the curriculum* genom att färre ämnen behandlas i undervisningen, och att testinnehållet påverkar lärarnas val av ämnen. Några av de 49 studier som Au har sammanställt och analyserat resultaten ifrån visar dock på att undervisningsinnehållet utvidgas (ibid:264). En annan slutsats som Au drar är att testanvändning kan leda till att undervisningens kunskapsinnehåll blir fragmentarisk, dvs. består av isolerade övningsmoment. I några studier var dock resultatet ett mer integrerat kunskapsinnehåll (ibid:262). En ytterligare slutsats i studien är att testning ofta leder till en mer lärarcentrerad pedagogik (ibid:263).

Vilka effekter ett test ger beror som tidigare nämnts på en rad olika faktorer, och därför är det en utmaning att undersöka testeffekter. Forskning inom fältet visar på variation i testeffekternas grad och djup och att det inte finns ett tydligt ett till ett förhållande mellan testning och det som sker i klassrummet (Spratt 2005). Alderson och Hamps (1996) såg i exempelvis i en undersökning skillnader i hur lärare undervisade: en del följde textboken slaviskt, medan andra använde mer kreativa och självständiga uppgifter. Provens återverkningar på undervisningen varierar beroende på lärare och kontext och dessa skillnader pekar på att det snarare är lärarna än proven som har betydelse (Spratt 2005:21). Om en välutbildad och erfaren lärare anpassar sin undervisning efter testinnehållet i mindre grad än en oerfaren utbildad lärare visar inte de studier som har genomförts (Spratt 2005:23), däremot har personliga egenskaper hos lärarna stor betydelse för typen och graden av återverkningar (ibid). Lärarens syn på vad som är effektiv undervisning och lärarens tilltro till testet som verktyg för att mäta kunskap, samt den kontext han/hon verkar i är faktorer som avgör vilka effekter test får (Spratt 2005:21).

Forskning utanför Sveriges gränser intresserar sig för det ökade användandet av *high-stake* test, men i Sverige har forskningen främst handlat om betygens inverkan på lärarnas praktik (Hultén, Klapp, Lundahl & Mickwitz 2015:46). Lotta Bergman (2007) har exempelvis undersökt vad gymnasielärare i ämnet svenska lägger vikt vid när det betygsätter elever. Bergmans studie visar att lärarna inte lägger lika stor vikt vid kursplanernas övergripande mål som på betygsriterierna och kursmålen. Lärarna som deltog i studien anser också att betygsriterierna och målen begränsar möjligheten att välja och anpassa undervisningens innehåll till olika elevgrupper. Bergman fann dock att lärarna varierade innehållet i sin undervisning beroende på vilken elevgrupp de undervisade genom att minska eller öka undervisningens innehåll, och att moment som inte är betygsgrundande var mindre viktiga.

Många studier har fokus på hur summativ respektive formativ bedömning påverkar elevers lärande. Klapp, Cliffordsson och Gustavsson (2014) och Klapp (2014) har studerat vilka effekter införandet av betyg i årskurs 6 har för elevers resultatutveckling och fann att låg- och medelpresterande elevers resultat påverkades negativt. Resultaten visade även att införande av betyg hade obetydlig effekt på högpresterande elevers betyg i årskurs 7. Hultén et al (2015) menar dock att forskningen visar att summativa bedömningar som genomförs sent i en kurs har en positiv effekt för högpresterande elever på högskole- och universitetsnivå, och att det ger bättre effekt än att ha flera summativa bedömningar under kursens gång (Hultén et al 2015:32). Dragemark Oscarsson (2009) studerade fyra gymnasieklasser och kom fram till att formativ bedömning ledde till att grunderna för betygsättning blev tydligare för eleverna. Att den formativa bedömningen har en positiv effekt på elevernas provresultat stöds av en forskningsöversikt av Black och William (1998). Enligt Black och William visar forskningsresultaten att elevers delaktighet i bedömningsprocessen gör lärandet mer effektivt, förutsatt att eleverna har god kännedom om undervisningens mål. Forskningen visar tydligt att formativ bedömning leder till att elevers prestationsförmåga förbättras, förutsatt att den återkoppling som eleven får är positiv, det vill säga ger information om elevens styrkor och hur eleven kan förbättra sina prestationer (Hultén et al 2015:32).

2.4 Sfi-utbildningen och de nationella sfi-proven

Sfi som utbildningsform startade på 1960-talet och har sedan dess genomgått en rad förändringar. Sfi består idag av fyra kurser och är indelad i tre studievägar: 1, 2 och 3. Studieväg 1 innehåller kurs A och B, studieväg 2 kurs B och C och studieväg 3 kurs C och D (se figur 3 nedan). Anledningen till indelningen är den att undervisningen ska vara anpassad till elevernas utbildningsbakgrund (studieväg 1 riktar sig till elever med som saknar eller har kort utbildningsbakgrund och studieväg 3 är riktad till elever som har längre skolbakgrund). De nationella sfi-proven för kurserna B, C och D utarbetas av Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet i samråd med Skolverket. För kurs A finns idag inget nationellt prov.

Studieväg 1	Studieväg 2	Studieväg 3
Kurs B	Kurs C	Kurs D
Kurs A	Kurs B	Kurs C

Figur 3. Studievägar (sfi)

Vid kursstart ska en kartläggning av elevens tidigare studievana och kunskaper i svenska ligga till grund för val av studieväg. En elev som saknar tidigare skolgång och inte är läs- och skrivkunnig startar i regel i studieväg 1A. Alla elever ska ges möjlighet att slutföra kurs D. Kursernas längd är inte förutbestämd, utan sfi-lärarna avgör när en elev har uppnått kursmålen och kan genomföra slutprovet.

2.4.1 Provets funktion och syfte

Skolverket har vid flera tillfällen undersökt hur användningen av de nationella proven har fallit ut. 2005 genomfördes en intervjustudie på uppdrag från Skolverket med uppdraget att utvärdera de nationella provens syfte och funktion inom sfi. Samtidigt utvärderades bedömningsmaterialet till proven. Studiens övergripande fråga var: Hur värderas och används de nationella proven och bedömningsmaterialet inom sfi? En slutsats som dras i studien är att eleverna i högre grad än i andra skolformer tycks träna inför nationella prov. Det kan exempelvis vara användning av diagnosmaterial och äldre nationella prov. Karin Sandwall och Gunilla Önneby (Skolverket 2006), som ansvarade för studiens genomförande, föreslår i rapporten att det kan vara ett sätt att konkretisera kursmålen, då dessa annars kan vara svåra att förmedla till eleven beroende på språksvårigheter och/eller olika kunskapssyn. Att förstå

hur den egna språkförmågan förhåller sig till kursmålen är viktigt för elevens språkliga medvetenhet, men det kan som sagt vara svårt att tydliggöra kursmålen på annat sätt än via ett provresultat. Studien visar också att de studerande uppfattar att ett godkänt provbetyg är ett krav för att bli godkänd på en kurs. Vidare visar studien att lärarna i hög grad stödjer sig på de nationella provresultaten vid betygssättning, och att bedömningar som lärarna gör utöver det nationella provet ofta inte är systematiserade eller dokumenterade. I verksamheterna som deltog i studien användes i vissa fall provresultatet som enda underlag vid bedömning. I studien diskuteras särskilt det faktum att det inte är tydligt för lärarna vad proven testar och att det finns delar i kursplanen som inte proven testar och som lärarna är osäkra inför, exempelvis att ”utveckla strategier för fortsatt lärande” (Skolverket 2006:47).

Beträffande provens syfte menar Christian Lundahl (2009) att i och med övergången till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem har provens syfte varit otydligt. 1994 kom ett nytt provuppdrag som innebar att betygskriterierna i kurs- och ämnesplanerna skulle ligga till grund för bedömning och att de nationella provresultaten skulle vara mer stödjande än styrande. Proven skulle vara utformade på ett sådant sätt att de fungerade som ett stöd för lärare vid tolkning av betygskriterierna (Lundahl 2009:108).

2.4.2 Provens status

Sandwall och Önnby (Skolverket 2006) kom fram till att de studerande i regel såg de nationella proven som viktigare än andra prov som genomförs under kursens gång. Även om studien inte ger en samlad bild av sfi-provens status och funktion i hela landet, ger den en fingervisning. Antalet godkända kursbetyg är ett sätt att mäta sfi-undervisningens kvalitet och effektivitet, och andra sätt att mäta detta saknas ofta är ytterligare en av rapportens slutsatser. Skolverkets undersökning pekar därmed på att sfi-proven har en hög status.

Sfi har flitigt debatterats i media genom åren. Det kan också skönjas tendenser till motsättningar mellan dem som menar att sfi framför allt ska betraktas som ett integrationspolitiskt eller arbetsmarknadspolitiskt instrument och dem som anser att det främst är en pedagogisk verksamhet (SOU 2003:77). Kenneth Hyltenstam och Tommaso M. Milani ger en historisk och politisk överblick i Vetenskapsrådets rapport *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (2012:83–89). Betydelsen av dessa skillnader i uppfattning blir tydligare i diskussioner kring vad kunskaperna i svenska ska resultera i. Vad sfi-studierna ska leda till för individen är avgörande för hur undervisningen utformas och vilka krav på språkkunskaper

som ställs. Om studierna ska leda till en snabb egenförsörjning, i stället för till vidare studier och en fastare etablering på arbetsmarknaden, sätts målen för språkkunskaperna troligen lägre (Kennerberg & Sibbmark 2005:4).

2.4.3 Den språksyn som ligger till grund för de nationella sfi-proven

Enligt lärarinformationen till det nationella provet utgår provkonstruktörerna på Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet från flera olika modeller som beskriver språkförmåga (Skolverket 2013a:17). Proven är även baserade på den gemensamma europeiska referensramen (GERS). Kursplanen för sfi är emellertid inte baserad på någon specifik modell (Lindberg & Sandwall 2012:438–441). I lärarinformationen till sfi-provet för kurs D (Skolverket 2013a) redogörs för den språksyn som ligger till grund för provkonstruktionen: ”Enligt den språksyn som ligger till grund för det nationella provet är språket individuellt såväl som kollektivt, det vill säga i allra högsta grad beroende av samspelet mellan individen och den sociokulturella omgivningen” (ibid:13). I lärarhandledningen beskrivs hur språket utvecklas progressivt genom olika meningsskapande sociala situationer, och att språk därför inte bör läras in som lösryckta ord och fraser - utan i ett sammanhang. Progressionen går i regel från vardagliga till mer specifika ämnen, från jämlika/informella till ojämlika/formella kommunikationssituationer och från talat till skrivet språk, men att det är möjligt att lära sig ett mer formellt språkbruk utan att behärska vardagsspråket fullt ut (ibid:15). I avsnittet *Språksyn och språkförmåga* i samma dokument beskrivs den språkliga interaktionens betydelse som verktyg för att skapa mening i olika sociala kontexter.

Provkonstruktörerna har utgått från Hallidays systemisk funktionella lingvistik (SFL) i utformandet av uppgiftstexter. Halliday använder begreppet *register* (Halliday & Matthiessen 2014:4) om de språkliga drag som typiskt förekommer i en viss social kontext och som varierar beroende av vad vi kommunicerar om (ämnet), hur vi kommunicerar (kommunikationssättet) och med vem vi kommunicerar (relationen). Genom att variera orden och grammatiken (som i SFL kallas lexikogrammatiken) kan vi uttrycka betydelse på olika sätt. Språkutveckling, enligt Halliday, innebär att de sociala situationer och kontexter som inlärare behärskar att kommunicera i utvidgas. Ett av sfi-provens syften är att testa förmågan att förstå och tolka olika typer av texter, såsom väderkartor, tabeller, sms-meddelanden och beskrivande texter.

2.4.4 Vad testar proven?

Provet testar enligt beskrivna språksyn förmågan att använda en viss registervariation. Komponenter i den kommunikativa språkförmågan är den sociolingvistiska kompetensen (kunskap om hur språket används i olika sociala sammanhang), textkompetensen (kunskap om konventionella språkliga mönster inom olika muntliga och skriftliga genrer) och den lingvistiska kompetensen (lexikogrammatisk kompetens, fraskompetens, fonologisk och grafemisk kompetens). Textkompetensen omfattar också den interaktionella kompetensen (förmågan att med språket uppnå mål, t.ex. hur man inleder ett samtal och upprätthåller det).

Sfi-proven består av fem provdelar: *läsförståelse*, *skriftlig produktion*, *hörförståelse*, *muntlig interaktion* och *muntlig produktion*. Varje provdel ska genomföras av eleven inom en fastställd provtid, och provtiden kan variera mellan olika provversioner. I bilaga 1 ges en beskrivning av de förmågor som de olika provdelarna för kurs D avser att testa (Skolverket 2012a) tillsammans med kunskapskraven för kurs D. Jag har valt kunskapskraven för betyg E, som är den lägsta nivån för godkänt betyg. Kunskapskraven anger de krav på kunskaper som krävs för betygstegen E, C och A. Kraven för betyg C och A är en progression av kunskapskraven för betyg E genom att de innehåller andra så kallade värdeord. Värdeorden är kursiverade i följande exempel som är hämtade ur kunskapskraven för tala: ”Eleven berättar om och beskriver i *enkel* form aktuella händelser” (betyg E), ”Eleven berättar om och beskriver i *utvecklad* form aktuella händelser” (betyg C) och ”Eleven berättar om och beskriver i *välutvecklad* form aktuella händelser” (betyg A). Lärarhandledningen till provet ger stöd i bedömningen av provets samtliga delar. När det gäller bedömning av de produktiva delarna, skriva och tala, finns utförliga bedömningsanvisningar i lärarhandledningen. Lärarhandledningen utgör alltså ett viktigt komplement till proven.

Läsförståelsedelen prövar elevens förmåga att förstå ord och fraser, beskrivningar, information, diagram, olika typer av texter (webbsida, blogg, broschyr m.m.). Uppgifterna syftar enligt lärarhandledningen till att pröva elevens förmåga att förstå innehållet i olika typer av texter, samt sökläsning. Förmågan att dra slutsatser prövas” till viss del”, liksom förmågan att ”agera adekvat”.

Skrivdelen består i regel av två skrivuppgifter som prövar elevens förmåga att kommunicera såväl formellt som informellt. Exempel på skrivuppgifter: skriva en insändare, en ansökan, eller ett mejl till en vän. I lärarhandledningen till provet finns anvisningar om hur den skriftliga delen ska bedömas och på så sätt täcks de flesta kunskapskrav in.

Anvisningarna vägleder läraren i bedömningen av elevens språkanvändning och språksystem. Provdelen testar däremot inte förmågan att föra och sammanställa anteckningar. Provdelen skriva testar inte heller alla de texttyper som anges att eleven ska behärska enligt kunskapskraven: beskrivande, redogörande och argumenterande texter.

Provets hörförståelsedel syftar till att pröva elevens förmåga att förstå och uppfatta information i vardagliga samtal, upplästa texter och uppläst information. Till höruppgifterna följer flervals- och kortsvarsfrågor. Hur elevens förståelse är i samtal och diskussioner där eleven deltar testas snarare i provdelen muntlig interaktion.

Det finns två provdelar som syftar till att testa muntlig färdighet, *muntlig produktion* och *muntlig interaktion*. Den förstnämnda delen innebär att eleven vid provtillfället får ett antal ämnen att välja bland och eleven pratar sedan fritt utifrån ämnet. I lärarhandledningen finns här liksom för den skriftliga delen bedömningsanvisningar som täcker in kunskapskraven. Samtalsämnena har koppling till vardags-, samhälls- och arbetsliv. Elevens förmåga att kommunicera i interaktion prövas i regel genom att två provdeltagare samtalar kring ett eller flera ämnen som presenteras vid provtillfället. Även här täcker bedömningsanvisningarna i lärarhandledningen in kunskapskraven för den muntliga förmågan. Provdelen prövar endast till viss elevens förmåga att variera sitt språk beroende på ämne, kommunikationssätt och relation, men det finns inte heller uttryckt som ett kunskapskrav.

2.5 Kursmålen för sfi och läroplanens riktlinjer

I sfi-undervisningen ska eleverna ges möjlighet att träna de färdigheter som testas i proven, men undervisningens innehåll ska även baseras på kunskapskraven, kursmålen för sfi och läroplanen. Målen i kursplanen för sfi är inte konkretiserade i lika hög grad som kunskapskraven för betyg E-A. Kunskapskraven ligger till grund för betygsättning, medan målen beskriver vad eleven ska kunna (Gustafsson et al 2014:20). I kursplanens målbeskrivning står det att undervisningen ska utveckla elevens förmåga att anpassa sitt språk i förhållande till situation och mottagare, samt elevens förmåga att använda strategier för att föra fram budskap. Eleven ska också utveckla förståelse för hur språkinlärning går till och få insikter om det egna lärandet. Vidare anger kursmålen att eleven ska ges möjlighet att reflektera över egna kulturella erfarenheter och att jämföra dessa med andras kulturella

erfarenheter. I målen uttrycks dessutom att digitala hjälpmedel bör användas i undervisningen, och förutom skrivna texter även ljud, film och bild.

I läroplanen för vuxenutbildningen (Skolverket 2012b), som också ska återspeglas i sfi-undervisningen, finns andra aspekter än de som är angivna i kursplanen. Här betonas exempelvis att elevernas tidigare kunskaper ska tas tillvara i undervisningen och att undervisningen ska ge alla de kunskaper som behövs för ett aktivt deltagande i samhälls- och arbetsliv. Liknande tankar finns även uttryckta i EU:s nyckelkompetenser för livslångt lärande, där kompetenser uttrycks som en kombination av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som en individ kan behöva för att kunna nyttja sin fulla potential och aktivt delta i samhälls- och arbetsliv (Europa.eu 2015).

En viktig del i läroplanen är anvisningarna om vad som ska ligga till grund för betygsättning. Även om det nationella provet för sfi är ett slutprov så ska läraren:

- utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs,
- beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, och
- utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper.

(Läroplan för vuxenutbildningen 2012b:12)

I stödmaterialet *Kunskapsbedömning i skolan* beskrivs hur allsidig bedömning kan utformas i skolan (Kunskap och bedömning i skolan 2011:6–11). Bedömningarna kan ha olika syften. En viss typ av bedömning syftar till att kartlägga elevens förkunskaper inför kursstart, och kartläggningen kan också användas som stöd vid planering av undervisningen (ibid:7). En annan typ av bedömning syftar till att värdera kunskaper, det vill säga bedöma elevens kunskapsnivå i förhållande till kunskapskraven för kursen, vilket kan ske fortlöpande under kursens gång, eller vid ett tillfälle i slutet av en kurs (ibid:8). En bedömning kan också syfta till att identifiera de styrkor och svagheter som eleven har i förhållande till kunskapskraven och på så sätt vägleda eleven, s.k. *formativ* bedömning. Ett ytterligare syfte kan vara att synliggöra elevens praktiska kunskaper. I språkundervisning kan det exempelvis vara bedömning av elevens kommunikativa förmåga i verklighetsnära situationer.

3. Metod och material

Lärare och elever från två skolor i mindre städer har deltagit i studien. De metoder jag har använt för insamling av data är intervjuer, observationer och dagböcker. I det här kapitlet redogör jag inledningsvis för intervjuemetoder i avsnitt 3.1. Därefter följer en beskrivning av hur observationer och dagböcker genomfördes i avsnitt 3.2. I avsnitt 3.3 redogör jag för grunderna för urval och för etiska ställningstaganden, och för hantering av bortfall. I avsnitt 3.4 redovisar jag bakgrundsfakta om deltagare och skolenheter. I avsnitt 3.5 diskuterar jag valet av metoder för insamling av data, och ger information om hur empiriska data har bearbetats. Slutligen diskuterar jag mitt val av upplägg och metod, samt studiens reliabilitet och validitet i avsnitt 3.6.

3.1 Intervjuer

Intervjuerna med de fyra lärarna och de två elevgrupperna var semi-strukturerade, med så öppna frågor som möjligt för att ge deltagarna utrymme att formulera sig friare kring ett ämne (Svensson & Starrin 1996:6). För att samtalen skulle flyta bättre varierade jag ibland ordningen på intervjufrågorna. Hur de nationella proven eventuellt påverkar undervisningen är ett komplext fenomen att undersöka, och kan vara ett känsligt ämne att ställa frågor om. För att uppmuntra lärarna och eleverna att uttrycka personliga åsikter omformulerade jag frågorna där det var nödvändigt.

Jag intervjuade lärarna en och en, och eleverna i grupper med fyra elever i varje grupp. Intervjuerna genomfördes i "tomma" klassrum på lärarnas och elevernas respektive skola. De individuella intervjuerna med lärare varade mellan 9 minuter och 15 minuter, och intervjuerna i respektive elevgrupp varade i cirka 15 minuter. Jag valde att träffa eleverna i fokusgrupper för att få flera elevers synpunkter, och för att i diskussionerna få kunskap om elevernas gemensamma erfarenheter kring de nationella proven. Jag bedömde att det var lämpligt att ha cirka fyra deltagare i varje fokusgrupp för att alla deltagare skulle komma till tals. Eleverna som deltog i fokusgrupperna läste alla kurs D. Eleverna i kurs B bedömde jag ha för begränsade kunskaper i svenska för att kunna delta i intervjuer. Samtliga intervjuer

genomfördes med hjälp av intervjuguider som innehöll specifika frågor och ämnen, en för intervjuerna med lärare och en annan för intervjuerna med elever. (se bilaga 2 och 3). Frågorna och ämnena i guiderna formulerades med utgångspunkt i forskningsfrågorna och utifrån teorier och resultat från tidigare testforskning. Samtliga intervjuer spelades in med en diktafon och transkriberades ortografiskt. I utskrifterna är personnamn och geografiska namn kodade för att skydda studiens deltagare.

3.2 Observationer och dagböcker

För att samla in data om undervisningens innehåll ansåg jag redan från början att deltagande, strukturerad observation är en lämplig metod att använda för att samla in förstahandsinformation om vad som sker i undervisningen, och för att förstå respektive skolas kultur. Syftet med deltagande observation är i regel att producera kvalitativa data, till skillnad från systematiska observationer där syftet är att producera kvantitativa data och skapa statistiskt underlag (Denscombe 2012:271). Jag förbokade klassrumsobservationerna och syftet med observationerna var att få kunskap om lärarnas undervisning. Jag antecknade alla aktiviteter och uppskattad tidsåtgången för varje aktivitet, hur elever och lärare var organiserade, vilka materialkällor som användes samt vilka ämnen som behandlades.

Samma fenomen bör helst observeras vid olika tidpunkter och under en längre period för att få tillförlitliga data. Observationer är emellertid tidskrävande. Jag kompletterade därför observationerna med att be lärarna att skriva dagbok under fem veckodagar. Förutom information om aktivitetstyp, material och metod bad jag lärarna också att ange syftet med respektive klassrumsaktivitet, liksom att reflektera kring val av innehåll, metod och material. Lärarna skrev inte "fritt" utan jag utformade ett dagboksblad, dels för att underlätta för lärarna och dels för att underlätta sammanställningen av data. I bilaga 6 finns ett exempel på ett ifyllt dagboksblad.

3.3 Urval och etiska ställningstaganden

Urvalet gjordes utifrån fokus på enskilda enheter snarare än på ett brett spektrum. Mitt val att studera två olika skolor är baserat på antagandet att olika ”skolkulturer” kan påverka undervisningens innehåll.

De etiska grundkraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet har jag tagit hänsyn till på följande sätt. Deltagarna i studien informerades muntligt om att deltagandet är frivilligt, samt att de kan välja att avbryta deltagandet om de önskar. Jag informerade om syftet med studien och frågeställningarna, men valde medvetet att inte ge information som kunde påverka deltagarnas intervjusvar, eller leda till att lärarna anpassade sin undervisning. Lärarna och eleverna har också fått information om att de som deltagare är anonyma och att utomstående inte ska kunna identifiera dem utifrån data som presenteras i studien. I de fall mina tolkningar av svaren i intervjuerna kunde vara kontroversiella gav jag berörda deltagare möjlighet att läsa och godkänna dessa. De har också fått möjlighet att ta del av bibliografiska uppgifter och huvudresultaten i undersökningen.

3.3.1 Hantering av bortfall

Lärare C avslutade sin tjänst på skola 2 under pågående studie och kunde därför inte skriva dagbok. Jag har använt citat ur den intervju som genomfördes med lärare C, men har inte inkluderat data från observationstillfället i sammanställningen av lärarnas undervisning.

3.4 Information om deltagarna i studien och skolenheterna

Skola 1 har ca 250 elever i sfi och på skola går 2 cirka 500 elever. De sfi-enheter jag valde ligger i två mindre städer med ca 18 000 respektive 53 000 invånare (SCB 2015). I studien använder jag beteckningarna *stad 1* och *skola 1*, samt *stad 2* och *skola 2*. Två lärare från skola 1 deltagit och två lärare från skola 2. Två elevgrupper har intervjuats, och eleverna i dessa grupper valdes ut och tillfrågades av lärarna. I de två elevgrupperna deltog fyra elever på skola 1 och fyra elever på skola 2. I grupperna fanns elever av olika kön, åldrar och nationaliteter representerade.

Bakgrundsfakta om lärarna finns i tabell 1 nedan. Alla deltagande i studien är kvinnor beroende på att det enbart var kvinnor som erbjöd sig att delta. Dessutom var det få

undervisande män på både skola 1 och skola 2. De lärare som har deltagit i den här studien har varierande bakgrund. Lärare A har vid studiens genomförande ingen utbildning i svenska som andraspråk och har kort erfarenhet av att undervisa i sfi. Lärare B, C och D har däremot utbildning i ämnet och flera års erfarenhet av att undervisa i sfi.

Lärare A undervisar en grupp elever som läser sfi kurs 1B. Lärare B undervisar i kurs 3D. Lärare C och D undervisar en så kallad ”Turbo-grupp”. Det är en grupp där elever som bedöms ha förmåga att läsa in kurs C och D i ett högre tempo än normalt studerar. Urvalet av deltagare till ”Turbo-gruppen” på skola 2 görs utifrån ett diagnostiskt test och en intervju. De flesta som väljs ut att gå i ”Turbogruppen” har akademisk bakgrund, säger lärare D, och endast ett fåtal elever har kortare skolbakgrund. Efter 16 veckor ska de vara klara med kurs C och kurs D. De som inte klarar det nationella provet återgår oftast till en ”vanlig” sfi-grupp. De två lärare som deltog från skola 1 undervisar i ”vanliga” sfi-grupper.

Tabell 1. Bakgrundsfakta om deltagande lärare

	lärare A (LA) skola 1	lärare B (LB) skola 1	lärare C (LC) skola 2	lärare D (LD) skola 2
utbildning	lärare åk F-6 i matematik/ svenska/ engelska/ samhälls- orientering	grundskollärare åk 1-7 i svenska/samhällskunskap/ svenska som andraspråk (60 hp), vuxenpedagogik	grundskollärare åk 7-9 litteraturvetenskap (60 hp), svenska som andraspråk (60 hp)	lågstadie- lärare, speciallärare, svenska som andraspråk (30 hp)
lärar- erfarenhet	15 år	12 år	9 år	39 år
erfarenhet som lärare i sfi	4 mån	7 år	2 år	15-20 år

Enligt Arthur Hughes modell (se figur 1 i avsnitt 2.3.3) kan personliga faktorer hos lärare påverka washback-effekten. Lärares utbildning, erfarenhet och syn på språkinläring är därför viktiga faktorer att ta hänsyn till i undersökningar som syftar till att undersöka testeffekter. Nedan presenteras yttranden ur lärarintervjuerna som beskriver respektive lärares språksyn. Snedstreck används (/) där lärarna tvekar.

Lärare A: ”Jag ser främst att man måste bygga upp en relation med eleverna, så att det blir trygghet/ och ja, en god stämning [...] Så innebär språkinläring allt ifrån en temavecka som vi har nu, hälsovecka. Att man går ner och dansar på folkdansgillet [...] vi har väl gjort en stadsvandring både då med uppgifter[...] Hur lång, eller hur hög är [...] domkyrkans torn? Och då blir det ju jättemycket begrepp”

Lärare B: ”Jag tror på kommunikationen. Jag tror på det kommunikativa. Jag tror att man måste lära i ett sammanhang med andra [...] jag försöker å varje dag ha nån form av muntlig/ där de sitter i grupper och pratar med varandra. För de lär jättemycket av varandra”

Lärare C: ”för språk/ där man använder det mest till är att prata. Så, så en så här tyst lektion som vi hade idag, kan jag tycka egentligen inte är optimalt, utan mer att man pratar mer. Och att eleverna frågar mycket. Det är så myck/många saker som ska in. Fraser, grammatik, uttal, läsa, höra, skriva, tala. Alltså, det finns så väldigt/ språk är så mycket. Identitet. Ja, jättemycket. Kultur, ja (skratt)”

Lärare D: ”En metod som jag, eh, brinner lite grann för, men som eleverna tyvärr inte brinner lika mycket för, det är ju att läsa, eh, böcker. Alltså läsa svenska, lättlästa böcker [...] Det tror jag väldigt mycket på. Och sen pratar vi också mycket om repetition. Och att man försöker att använda språket i alla situationer”

Lärarna uttrycker en syn på språkinläring där kommunikationen är central, och att eleverna bör ges möjlighet att använda språket i många olika situationer. Lärare A säger också att det är viktigt att bygga upp en god stämning i klassrummet och att skapa naturliga tillfällen till kommunikation. Lärare D anser att litteraturläsning är ett mycket bra sätt att utveckla språket på.

3.5 Databearbetning

Jag har citerat utsagor från de transkriberade intervjuerna för att belysa lärarnas och elevernas uppfattningar om det nationella sfi-provet. I sammanställningen har jag eftersträvat en balans mellan citat och egna kommentarer. Där det fyller en funktion för analysen har även miljöbeskrivningar tagits med. De intervjuade lärarna har fått läsa igenom utskriften av intervjuerna för att ges möjlighet att förtydliga svar. Lärare B valde att förtydliga ett intervjusvar och detta har jag skrivit in i slutet av den transkriberade intervjun med lärare B.

Under observationstillfällena noterade jag *typ av aktivitet, tidsåtgång, metod, material och modalitet* och *syfte* för varje aktivitet som genomfördes under lektionspassen. Data från observationstillfällena sammanställdes i ett schema (se exempel på ett ifyllt schema i bilaga 1). De dagboksblad som lärarna fyllde innehöll samma kategorier (bilaga 6). Den uppskattade tid lärarna som har uppgett för varje aktivitet i dagböckerna har sammanställts, liksom den tid som jag noterade för varje aktivitet vid klassrumsobservationerna. Den totala undervisningstiden som insamlats som data är 2 994 minuter (lärare A: 760 min, lärare B: 919 min och lärare D: 1265 min). Sammanställning av data från observationstillfällena och dagboksanteckningarna redovisas i tabell 2–6 i kapitel 4.

3.5.1 COLT

Innehållet i lärarnas undervisning redovisas som sagt med stöd av kategorier ur COLT. COLT står för *Communicative Orientation of Language Teaching* och är ett observationsverktyg som är framtaget av Fröhlich, Allen och Spada 1984. Det är specifikt utformat för att användas vid systematisering av hur olika variabler i undervisningen påverkar andraspråksinläring. COLT är också tänkt att användas för att undersöka hur kommunikativt inriktad undervisning påverkar inläring i jämförelse med till exempel undervisning där fokus ligger på form, dvs. grammatik, ordkunskap och uttal. Kommunikativt inriktad undervisning fokuserar bland annat på funktion, diskurs eller språklig variation (Spada & Fröhlich 1995). I den här undersökningen använder jag schemat med ändamålet att systematisera och beskriva undervisningens innehåll efter insamlande av data, inte vid observationstillfällena. COLT observationsschema är tänkt att användas vid observation av undervisning, men jag har valt att använda kategorier ur schemat i analysfasen. Anledningen till valet att använda kategorier

ur COLT är att samma språksyn ligger till grund för schemat och de nationella proven. COLT är består av två delar, en del A för beskrivning av undervisningens innehåll och en del B för beskrivning av kommunikationen i klassrummet (Allwright & Bailey 1991:216-217). Eftersom jag undersöker undervisningens innehåll använder jag här bara del A. De kategorier som jag har använt ur del A är: *aktivitetstyp, organisation av deltagare, innehåll, modalitet och material*. Kategorierna beskrivs utförligare i avsnitt 4, och exempel på COLT A i sin helhet finns också i bilaga 4.

Jag har anpassat COLT och inte använt alla kategorier. Jag har lagt till kategorin ”mening”, då flera klassrumsaktiviteter hade ett tydligt fokus på att skapa förståelse för det ämne som behandlades. Samtliga kategorier i COLT behöver inte användas och kategorierna kan anpassas vid behov (Spada & Fröhlich 1995:10). Spada och Fröhlich använder kategorin ”other” och avser då ämnen som behandlas i undervisningen. Jag använder kategorin ”annat” här för att täcka in aktiviteter där lärarna anger att syftet är annat än språkträning. De ämnen som behandlas redovisas i stället i tabell 4. I COLT finns också kategorin *topic control* som beskriver vem som väljer ämnen. Det kan vara läraren, lärare och elever i samråd, eller elever. Ur ett kommunikativt perspektiv är det betydelsefullt att ämnena intresserar eleverna och därför är det viktigt att de har inflytande vid val av ämnen (Fröhlich, Spada & Allen 1985). Jag har valt att enbart redovisa typ av ämnen, inte hur dessa väljs ut, för att begränsa undersökningen och insamlandet av data. I vilken utsträckning nationella prov påverkar lärarnas val av ämnen och elevernas inflytande är dock en intressant aspekt att undersöka.

3.6 Studiens upplägg – metodval, reliabilitet och validitet

I val av metod för att samla in data om undervisningens innehåll ställdes jag inför flera svårigheter. För det första var det inte enkelt att få lärare att ställa upp, vilket påverkade urvalet. Min tanke var från början att följa fyra lärare som undervisar i kurs D, men endast tre erbjöd sig. Däremot var en lärare som undervisar kurs B villig att delta i studien, och jag valde att låta denna lärare delta. Att jämföra innehållet i kurs B med innehållet i kurs D är inte lämpligt, men jag har i analysen av resultaten tagit med denna aspekt. En annan svårighet är att få kunskap om undervisningens innehåll utan att samtidigt påverka densamma. Deltagande observation vid förbokade observationstillfällen kan leda till att läraren anpassar sin

undervisning och undviker vissa typer av övningar, till exempel drillövningar (Popham 2001). Under mina klassrumsbesök försökte jag därför vara så "osynlig" som möjligt för att inte påverka undervisningen, men troligtvis påverkade min närvaro undervisningen i viss grad ändå. Även dagboksanteckningarna som lärarna förde kan ha påverkats av mina instruktioner om vad de skulle redogöra för.

Ytterligare en svårighet är att det i intervjuer med elever finns risk att eleverna kan ha svårt att förstå skillnaden mellan testliknande och icke testliknande övningar, vilket innebär att det kan vara problematiskt att fråga om de tränar inför test. Elever kan också vilja framhålla läraren i en bättre eller sämre dager beroende på vilken relation de har till sin lärare. Jag strävade därför efter att formulera intervjufrågor som inte var ledande, men var ibland tvungen att förtydliga och precisera mina frågor för att eleverna skulle förstå. Det hade därför varit bättre att använda tolk vid elevintervjuerna. Jag valde att intervjua elever grupp i stället för enskilt då jag i första hand var intresserad av elevgruppernas uppfattning om proven. Interaktionen är ett stöd för den forskare som vill utröna bakomliggande orsaker för de åsikter och synpunkter som medlemmar i en grupp hyser, såväl kollektiva som individuella (Denscombe 2012:238).

Min egen erfarenhet av att undervisa i sfi kan innebära ett hinder för mig när det gäller att ha ett objektivt perspektiv, men det ökar min förförståelse för ämnet jag undersöker och underlättar i kommunikationen med lärare och elever.

3.6.1 Reliabilitet och validitet

Hur tillförlitliga är resultaten från den här studien? Jag har valt att kombinera flera metoder för att få en fylligare bild, och för att validera lärare och elevers uppfattningar. Det som har framkommit i intervjuerna har jag jämfört med det jag har observerat under lektioner och funnit i dagböckerna, men då urvalet till den här studien är litet påverkar det självklart resultatens tillförlitlighet. Generaliserbarheten av resultaten från studien kan därför endast sägas vara begränsad. Det finns ändå en fördel med den här typen av småskaliga, kvalitativa studier. De kan ge fördjupade och detaljrika beskrivningar av ett fenomen (Denscombe 2012:383). Lincoln och Guba (1985:40) menar att när det gäller kvalitativa studier är det läsaren som, med stöd av information om kontexten där undersökningen genomförts, avgör vilka andra liknande kontexter som resultaten är tillämpliga på. I kvalitativa studier är det

därför viktigt att det finns tillräckligt med relevant information för att läsaren ska kunna göra den bedömningen. Jag har därför med information om studiens deltagare och om skolorna.

Den samlade undervisningstiden för lärarna varierar (lärare A: 760 min, lärare B: 919 min och lärare D: 1265 min) vilket också påverkar tillförlitligheten när innehållet i lärarnas undervisning ska jämföras. Men syftet med den här studien är inte att ge exakta kvantitativa resultat, utan att undersöka om det finns indikationer på att sfi-proven påverkar undervisningens innehåll och i så fall hur.

Lyckas studien ringa in sfi-provens effekter på undervisningen? Är undersökningen valid? Det vill säga mäter den vad den avser att mäta? Genom att använda kategorier ur COLT som är framtagna för att beskriva språkundervisning utgår jag från kriterier som är beprövade. För att kunna bedöma om testeffekterna är positiva eller negativa måste jag veta vad som är önskvärda effekter. Som tidigare nämnts så bygger COLT och de nationella sfi-proven på samma språksyn och det är därför rimligt att anta att positiva effekter på undervisningen är en kommunikativt inriktad undervisning. En nackdel med att använda COLT är att det förutsätter exempelvis att i vilken grad autentiskt material används har betydelse för hur kommunikativ undervisningen är. En del forskare menar att det kan vara lämpligare att använda förenklat eller anpassat material för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig innehållet. Norrby och Håkansson menar att inlärarens förmåga att anpassa språket till olika situationer är kopplat till inlärarens grammatiska och lexikala kunskaper. Förmågan att uttrycka sig exakt och idiomatiskt kommer sent i inlärningsprocessen. Inläraren går från att använda oanalyserade ord och fraser och utvecklar sin *pragmatiska* förmåga gradvis. Pragmatisk förmåga innefattar inlärarens funktionella, sociolingvistiska och strategiska kompetens. Utifrån det synsättet behöver inlärarna alltså utveckla grammatisk och lexikal kompetens innan de kan utveckla sin sociolingvistiska kompetens (Norrby & Håkansson 2007).

4. Resultat och analys

I det här kapitlet redovisas och analyseras de resultat som observationer, intervjuer och dagböcker har lett fram till. I avsnitt 4.1 beskrivs lärarna och elevernas uppfattningar om provet, samt hur lärarna förbereder eleverna inför provet. I avsnitt 4.2 beskrivs hur lärarna organiserar undervisningen, undervisningens innehåll och de material som lärarna använder.

4.1 Hur lärare och elever uppfattar det nationella sfi-provet

I intervjuerna med lärare och elever ställde jag frågor i syfte att besvara den första forskningsfrågan: Vilken betydelse anser lärare och elever att det nationella sfi-provet har? I avsnitt 4.1.1 redogör jag för lärarnas uppfattningar om provet och hur lärarna tror att eleverna uppfattar provet. I avsnitt 4.1.2 beskrivs hur eleverna ser på provet.

4.1.1 Lärarnas uppfattning om det nationella sfi-provet

I intervjuerna uttrycker lärarna en till övervägande del positiv inställning till provet. De anser att det nationella sfi-provet utgör ett bra stöd vid planeringen av undervisningen och vid betygsättning. Lärarna menar också att provet tydliggör kursmålen för eleverna och kan öka elevernas motivation. Lärarna är också positiva till hur provet är utformat, och anser att provet mäter elevernas språkkunskaper på ett bra och rättvist sätt. Om provets innehåll uttrycker lärare B viss tveksamhet genom följande: ”Varför ska man kunna skriva en text på en timme utan hjälpmedel?” I citaten nedan presenteras citat ur intervjuerna med lärarna, som belyser hur lärarna ser på det nationella provet för sfi.

Lärare A: ”Jag tycker att det är bra, för då blir det en likvärdighet i bedömningen... en vägledning för läraren/vad är målet med kursen?”

Lärare B: ”Det är lite klucket [...] vilken roll de ska ha. Eleverna har ju en väldig annorlunda syn på proven än vad vi lärare har oftast. De ser det mer som ett examensprov [...] Och för oss lärare här, så är proven bara en del av bedömningen på hela kursen”

Lärare C: ”Jag har nog lite dubbel inställning. Jag tänker att det är ganska bra med prov. Eh, att det kanske behövs som en del av motivationen. Jag tänker att det mäter bra saker/färdigheterna. Men jag tänker också att provsituationen påverkar eleverna, inte alltid så positivt, men jag tror att det är övervägande positivt ändå”

Lärare D: ”Jag tycker att de är bra. Jag tycker att de är viktiga, och jag tycker att de är bra utformade, och att de ger en bra bild av elevens kunskaper [...] och så tycker jag att provet är ett väldigt bra stöd, när vi ska sätta betyg.”

Lärare B och D uttrycker att eleverna tillmäter provet för stor betydelse. Lärare C menar också att elever ofta blir stressade inför själva provsituationen och att det kan ha en negativ inverkan på elevernas provresultat. Följande citat beskriver lärarna hur de uppfattar att eleverna ser på proven:

Lärare A: ”Betydelsefullt, upplever jag. Det är nånting som de strävar efter/de vill. De vill komma vidare. Ehm/ det är viktigt för dem. Många studenter frågar om de får göra prov snart. Mmm.”

Lärare B: ”Väldigt betydelsefullt”

Lärare C: ”Det de pratar om är att de är nervösa för provsituationen. Jag hör ofta att de säger att man glömmer allt, när man ska göra prov. Eh, att de säger att de förstår allt, men när de ska göra prov så glömmer de. Och det är något man funderar på, hur man ska kunna hjälpa dem med att komma förbi. Så.”

Lärare D: ”Eh, sen så tycker jag inte att de är så viktiga som eleverna tycker då, för tanken är att vi ska se till hela, hela kursen naturligtvis/ hela, hela tiden som eleven har gått hos oss [...] Men det är inte allena rådande på något sätt, även om eleverna tror det då.”

Lärare B säger i intervjun att provet är det enda som eleverna troligtvis förstår, att kursmålen är svåra att förmedla till eleverna på något annat sätt. Lärare B menar också att eleverna kan ha en annan syn på provet om de är vana vid examensprov från sina hemländer. Samtliga lärare i undersökningen tror att eleverna tillmäter provet större betydelse än de själva gör. Enligt lärarna utgör provresultatet endast en del av underlaget för kursbetyg.

4.1.2 Elevernas uppfattning om det nationella sfi-provet

Utsagor från intervjuerna med elevgrupperna har jag valt att presentera som löpande text. Elevernas till viss del begränsade förmåga att kommunicera på svenska ledde till att eleverna stöttade varandra mycket i diskussionerna. Frågorna besvarades därför snarare kollektivt än individuellt. Att lista citaten så att ett svar tillskrivs en elev vore därför missvisande.

När jag ställde frågan om hur eleverna ser på det nationella provet uttryckte elever i båda grupperna att de är positiva till provet och att det är viktigt genom att provet leder till betyg och att man kan ”gå vidare”. Även om de menar att provet är mycket viktigt, uttrycker eleverna i båda grupperna också att de språkkunskaper de får i undervisningen är viktiga för att de ska kunna kommunicera i olika verkliga situationer. ”Du kan gå till affären, eller företag”, säger exempelvis en elev på skola 1. De uppfattningar som framförs i intervjuerna pekar på att eleverna tycker att provet är bra utformat och rättvist.

På en fråga om de känner till provens innehåll sa eleverna i båda grupperna att det vet de, genom att de tränar på äldre prov. Om innehållet ger en elev på skola 1 exempel på en typ av text som kan ingå: ”Till exempel, komma från tidningen, eller från dags, dagstidningen”. Eleverna i skola 1 nämner också vilka skrivuppgifter som brukar ingå: ”Till exempel insändare”, ”Email, eller brev”.

En fråga som jag också ställde till elevgrupperna var om undervisningens innehåll är densamma som provens innehåll. En elev på skola 1 svarade att orden är ”olika”. Eleverna på skola 1 tycks uppfatta att undervisningens innehåll tränar de färdigheter som provet testar, men att de provtexterna inte är exakt desamma som texterna i undervisningen. I elevgruppen på skola 2 sa en elev: ”Ja, så vi tränar på, varje dag, om test”.

Vilken betydelse har provbetyget för kursbetyget? var en annan fråga som jag ställde till eleverna. I elevgruppen på skola 2 uttryckte en elev att ”betyg är för nationella prov” och en annan elev att ”bara nationellt prov bestämmer”. Eleverna i båda grupperna uppgav att andra former av bedömningar förekommer under kursens gång, men eleverna på skola 2 verkar inte

uppfatta dessa bedömningar som betygsgrundande. På skola 1 svarade en elev på frågan om provets betydelse: ”Ja, det är viktigt för oss. Därför, eh, om finns inte prov, man kan vet inte. Jag, eh, duktig, eller nej”.

4.1.3 Förberedelser inför proven

Samtliga deltagande lärare menar att de förbereder eleverna inför det nationella provet genom att använda äldre prov och annat testliknande material, samt att de medvetet tränar olika texttyper, exempelvis insändare, meddelanden och mejl. Fältanteckningarna från observationerna och lärarnas dagboksanteckningar visar att äldre prov ofta används i diagnostiskt och formativt syfte, men även för att förbereda eleverna inför provtillfället. Det förekommer också andra uppgifter som är testliknande, exempelvis hör- och skrivövningar. Hur lärarna anser att de förbereder eleverna inför prov redovisas med intervjuцитat nedan.

Lärare A: Det gör jag. I början gjorde jag inte det för då visste jag inte vad som ingick i proven. Eh/ men nu när jag vet, och vad jag ser, vad eleverna inte behärskar. Då fokuserar jag på/ på det till en större del. Om det har med ordföljd att göra, meningsbyggnad. Kan vara så enkla saker som stor bokstav och punkt, eftersom det är den skriftliga delen jag jobbar med. Eh/ disposition, struktur/ pratar mycket kring det och resonerar, i den vanliga undervisningen. Så skulle jag nog kunna säga. Eh/ hur är strukturen för att skriva ett brev. Vad behöver man tänka på då? [...] Eller om jag gör en berättelse, vad behöver jag göra då. Eller en insändare/ så, jaa [...] Det använder jag. Jag säger ju inte att det ingår i ett nationellt prov, utan/det här är saker som man behöver behärska. Och det jag ser, det eleverna inte fixar, det är det man ska lägga fokus på.

Lärare B: ”Ja, till viss del så, eftersom jag har ganska stor erfarenhet av och vet vissa grejer kommer alltid på ett prov [...] jag kan till exempel busstidtabeller, å leta i tabeller och diagram”

Lärare C: ”Absolut” ”Dels att vi helt enkelt gör det så nära på provsituation, i klassrummet. Några gånger, eh, läsförståelse och hörförståelse”

Lärare D: ”Jag talar om vad som kommer att komma [...] vi går igenom kursmålen innan”

Intervjucitaten ovan visar att lärarna känner till de uppgifter som de nationella proven innehåller och att de medvetet använder liknande uppgifter i undervisningen. Proven påverkar alltså lärarnas val av kunskapsinnehåll.

Vid observationstillfällena och under de fem dagar som tre av lärarna i dagböcker redogjorde för undervisningsinnehållet användes äldre prov och/eller annat testliknande material av samtliga. Lärare A använder läsförståelse från Skolverket och en diagnos som lärarna själv har konstruerat. Lärare B delar vid observationstillfället ut ett äldre prov som några av eleverna tidigare genomfört i diagnostiskt syfte. Lärare C delar ut ett äldre prov som eleverna i gruppen tidigare genomfört, och använder under samma lektionspass en skrivuppgift från ett äldre prov. Lärare D uppger att hon använder sig av läromedlet Träna till test – sfi D (Bernhardtson & Tarras 2012), och i intervjun med elever säger dessa att de tränar på äldre prov. Intervjusvaren och dagbokskommentarerna pekar på att prov och annat testliknande material främst används nära inpå testtillfällen.

4.1.4 Kursplanens mål och läroplanens mål och riktlinjer

I lärarnas motiveringar till val av innehåll i undervisningen skriver lärare B om valet av religion som tema att ” Syftet med detta tema är att jobba mot fördomar genom mer kunskap, och vår målsättning är att eleverna ska få större förståelse för varandras religioner”. I lärarnas dagböcker motiverar lärarna vissa aktiviteter med att eleverna ska få insikt och kunskaper, lära sig studieteknik, få kunskap om världen och att eleverna ska känna delaktighet. Det är syften som kan kopplas till läroplanens innehåll, men lärarna uppger inte läroplanen som grund för val av undervisningsinnehåll. I intervjuerna med lärarna är det kursmålen och det nationella proven som nämns, inte läroplanen. I vilken utsträckning lärarna utgår från innehållet i läroplanen vid planering av kursinnehållet är oklart. För att besvara frågan om i vilken grad andra mål och riktlinjer i kurs- och läroplan implementeras hade jag behövt analysera det material som används i undervisningen närmare.

I intervjuer med elever ställde jag frågor om hur de vet var de befinner sig i förhållande till kursplanens mål, och eleverna uttryckte då att de främst sker genom att lärarna pratar med dem om vad de kan och vad de behöver träna på innan de kan göra prov. Lärarna verkar använda gamla nationella prov och annat testliknande material för att konkretisera kursmålen, vilket stämmer med Sandwalls och Önebys slutsatser (Skolverket 2006).

4.2 Deltagande, undervisningsinnehåll och material

I det här avsnittet presenterar jag sammanställningar av data för att beskriva lärarnas undervisning. I avsnitt 4.2.1 beskrivs hur lärarna valde att organisera eleverna i klassrummet. I avsnitt 4.2.2 redogör jag för undervisningens innehåll, ämnen, modalitet och i avsnitt 4.2.3 för material som användes i undervisningen.

4.2.1 Deltagande i undervisningen

I tabell 2 nedan visar jag hur lärarna valde att organisera deltagarna i de olika klassrumsaktiviteterna vid de tillfällen jag observerade lärarnas undervisning och under de fem dagar då lärarna förde dagbok. Lärare C som avbröt sitt deltagande finns inte med här. Kategorin ”helgrupp” innebär att läraren eller någon annan person genomför aktiviteten inför hela gruppen, och ”individuellt” att eleverna arbetar en och en med uppgifter. De aktiviteter där eleverna arbetar antingen i små grupper eller i par har kategoriserats som ”grupp/par”. Vid vissa aktiviteter fanns det möjlighet för eleverna att välja mellan att genomföra uppgiften/uppgifterna på egen hand eller tillsammans med en eller flera andra elever, och dessa aktiviteter har då kategoriserats som ”grupp/par/individuellt”. Procentangivelserna i tabellerna 2-6 är beräknade utifrån den totala insamlade undervisningstiden för lärarna (lärare A: 760 min, lärare B: 919 min och lärare D: 1265 min).

Tabell 2. Organisation av deltagare för varje lärare (LA, LB och LD)

	Helgrupp	Grupp/par	Individuellt	Grupp/par/individ.	Totalt
Lärare A	44 %	16 %	32 %	8 %	100 %
Lärare B	65 %	13 %	18 %	4 %	100 %
Lärare D	21 %	40 %	23 %	16 %	100 %

Sammanställningen av data från observationer och dagböcker i tabell 2 visar på en variation mellan lärarna beträffande sätt att organisera undervisningen. För lärare D är andelen lärarledd undervisning i helgrupp betydligt lägre än för lärare A och B. Lärare B är den av lärarna som har flest aktiviteter i helgrupp, och en anledning kan vara att lärare B under studiens genomförande hade två inbjudna besökare som berättade om religion för eleverna.

I dagböcker och intervjuer framkommer det att lärarna ser interaktionen mellan elever som en viktig del i inlärningsprocessen. I kommunikativt inriktad undervisning bör elever få många tillfällen att tala. Grupp- och parövningar är i regel mer ”kommunikativa” än övningar som genomförs i exempelvis helgrupp då läraren ofta får störst talutrymme och inte alla elever deltar (I. Lindberg 2005).

4.2.2 Undervisningens innehåll

Jag har, som tidigare nämnts i avsnitt 3.2, utgått från de kategorier som används i COLT. I tabell 3 redovisas i vilken grad lärarna i de olika aktiviteterna fokuserade på instruktion, form, funktion, diskurs, sociolingvistik, mening eller annat. Nedan ges definitioner av kategorierna som jag har använt för att beskriva undervisningens innehåll.

Instruktion: läraren ger instruktioner till elever

Form: explicit fokus på exempelvis grammatik, ordkunskap, uttal

Funktion: explicit fokus på språkliga uttrycks betydelse och funktion i olika sammanhang

Diskurs: explicit fokus på hur meningar binds samman till sammanhängande sekvenser

Sociolingvistik: explicit fokus på vilka uttryck som passar i olika sammanhang

Mening: explicit fokus på förståelse för ett ämne

Annat: andra syften med aktiviteterna; rita, diagnoser m.m. där lärarna som syfte anger annat än i första hand språklig träning

I tabell 3 nedan redovisar jag undervisningens innehåll för de tre lärarna. Jag har kategoriserat aktiviteterna utifrån det huvudsakliga syfte som lärarna har uppgett i sina dagböcker att aktiviteterna har. Under mina klassrumsobservationer tolkade jag syftet med de olika aktiviteterna.

Tabell 3. Undervisningens innehåll

	Instruktion	Form	Funktion	Socio-lingvistik	Diskurs	Mening	Annat*	Totalt
Lärare A	3 %	27 %	9 %	0 %	0 %	45 %	16 %	100 %
Lärare B	4 %	11 %	0 %	0 %	0 %	72 %	13 %	100 %
Lärare D	0 %	53 %	0 %	3 %	10 %	18 %	16 %	100 %

*Annat som lärarna uppger som syfte: *lära sig att ta ansvar för/reflektera över inläring, testning/diagnostisering, studieteknik, få insikter och kunskaper, känna delaktighet.*

Tabell 3 visar att Lärare A och B ägnar stor del av undervisningstiden till aktiviteter där fokus är på mening, medan lärare D en stor del av tiden har fokus på form. När lärarna uppger att fokus är att träna grammatik görs det genom rättning av elevtexter, dictogloss⁵, diktamen - eller med stöd av läromedel som är speciellt utformade för att träna grammatiska strukturer.

Lärare D är den ende av lärarna som anger att syftet med några av aktiviteterna är att träna diskurs och sociolingvistik. Därmed inte sagt att de andra lärarna inte tränar detta, de uttrycker det bara inte som ett explicit syfte. Lärare D:s sätt att undervisa skiljer sig från lärare A och B. Lärare D skriver i dagboken att eleverna gör egna veckoplaneringar på måndagar. I slutet av veckan följer lärare D upp elevernas veckoplaneringar och syftet är att eleverna ska reflektera över sin inläring och förstå sin egen roll i inlärningsprocessen. Eleverna arbetar ofta på egen hand i läromedel och med grammatikövningar. De gör även kapiteltest när de är klara med ett kapitel i ett av läromedlen. Frågor som dyker upp behandlas i helgrupp. Lärare D uppger inte i dagboken att hon ger eleverna instruktioner. Vid mina observationer ger hon inte heller instruktioner i helgrupp, men går däremot runt till eleverna en och en och hjälper till. I de grupper som lärare A och B undervisar gör eleverna inte egna veckoplaneringar och lektionerna startar i regel med en lärarledd genomgång. För att ytterligare tydliggöra undervisningens innehåll ger jag i figur 4 a-c nedan exempel på undervisningens innehåll

⁵ En metod där elever i grupp lyssnar till en uppläst text som de sedan återskapar i skrift tillsammans. Texten ska innehålla språkliga strukturer som eleverna är redo att träna.

(aktiviteter, ämnen och material) för respektive lärare. Efter presentationen av figurerna kommenterar jag innehållet.

Lärare A	
Aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> • övningar ur läromedel (helgrupp) • körläsning (helgrupp) • uttalsträning (helgrupp) • hörförståelse (helgrupp) • dialoger (paruppgift) • skriva meddelanden (paruppgift) • diagnos; skriva meddelande/mejl (enskilt) • grammatikgenomgång: verbböjning (helgrupp) • grammatikövningar (enskilt) • filmvisning: sagor (helgrupp) • arbetshäfte: sagor (helgrupp, par, enskilt) • diskussionsuppgift: sagor (par) • diagnos: fri skrivning (enskilt)
Ämnen	hälsa/sjukvård, sagor
Material	läromedel, prov, diagnosmaterial, film

Lärare B	
Aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> • dictogloss (grupper och helgrupp) • högläsning av läromedelstext (helgrupp) • skrivuppgift: reflektion kring lärande (enskilt) • läraren ger återkoppling på gjorda ”äldre” nationella prov (enskilt) • hörövning: lättläst bok (helgrupp) • föreläsningar: religion (helgrupp) • gruppdiskussioner: om religion (grupper) • diskussion om film: religion (helgrupp) • rättning av meningar ur elevtexter (grupper) • gruppredovisningar: lättläst bok (grupper) • arbete i grammatikhäfte (enskilt)
Ämnen	teckenspråk, religion, omvärlden (teman i läroboken)
Material	läromedel, undervisningsfilmer, TV-program, prov, lärarproducerat material, elevproducerat material, bildspel, LL-bok (lättläst bok), prov

Lärare D	
Aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> • eleverna arbetar i läromedel (enskilt arbete) • rätta meningar (gruppuppgift) • diktamen (helgrupp) • grammatikgenomgång (helgrupp) • kapiteltest (enskilt) • diskussionsuppgift ur Träna till test (grupper) • grammatikövningar (enskilt/par)

	<ul style="list-style-type: none"> • fri skrivning (enskilt) • hörförståelse (enskilt/par) • veckoplanering (enskilt) • läsförståelse: nyhetssidan (par) • tala (par) • korsord (enskilt/par)
Ämnen	aktuella händelser, nyheter
Material	läromedel, lättlästa nyheter, webbsidor, digitala läromedel, ordkort, testmaterial, LL-bok (lättläst bok)

Figur 4 a-c. Exempel på aktiviteter, ämnen och material för lärare A, B och D

Figur 4 a-c visar att samtliga lärare varvar aktiviteter som syftar till att träna de fyra färdigheterna *tala*, *läsa*, *skriva* och *höra*. Både lärare A och lärare B (skola 1) utgår i sin undervisning från olika teman och uppgav att de ofta använder teman ur de läromedel de använder. Temat ”sagor” på skola 1 genomfördes däremot med motiveringen: ”Under sportlovsveckan är det bra att arbeta utefter ett gemensamt tema för alla grupper i sfi” (lärare A). Valet av temat ”religion” motiverar lärare B på följande sätt: ”Jag ville att eleverna skulle tänka till om de är medvetna om fördomar som finns i samhället, och om det finns i deras hemländer”. Lärare B skriver i dagboken att hon diskuterar exempel som ”kvinnor är sämre bilförare än män”, ”blondiner är korkade” och ”alla muslimer förtrycker sina kvinnor”. Lärare B skriver i dagboken att hon arbetar tematiskt och att syftet är att eleverna ska få kunskap och förståelse i ämnet. Syftet är också att ge eleverna omvärldskunskap och kunskap om det svenska samhället. ”reflektera”, ”förstå”, ”få insikter och kunskap” är ord och uttryck lärare B använder.

I intervjuer med lärare och elever framkommer det att volontärer från en ideell organisation besöker båda skolorna en gång i veckan och samtalar med elevgrupper, för att ge eleverna möjlighet att träna ”naturliga” samtal.

Enligt kursplanens mål för kurs D ska eleverna utveckla förmågan att kommunicera muntligt i formella och informella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv. I intervjuer med elevgruppen på skola 2 säger en elev: ”vi behöver mer, vi måste mer prata [...] pratar för en företag”. Samma elev uttrycker att de behöver bli rättade när de pratar. Under mina observationer ser jag att lärarna stöttar eleverna genom att till exempel rätta uttal, och att eleverna stöttar varandra i par- och gruppövningarna, men ingen av de muntliga övningar som pågår under observationerna eller beskrivs i dagböckerna har ett klart syfte att träna formellt

språk, och diskussioner om hur språkbruk varierar i skrift eller tal beroende på ämne, relation och kommunikationssätt sker sporadiskt.

De ämnen som behandlas i undervisningen kan ha koppling till den direkta klassrumsmiljön, till närmiljön eller till omvärlden. Ämnen med koppling till den direkta klassrumsmiljön inkluderar även rutinartade övningar som hälsningsfraser, samtal om datum och andra övningar med begränsat begrepps innehåll. Fröhlich, Spada och Allen använder kategoribenämningen *narrow* för den här typen av ämnen (Allwright & Bailey, 2004:216). Kategorin *limited range*, omfattar ämnen i elevernas närmiljö (intressen, familjen, andra skolämnena) fortfarande med begränsat begreppsligt innehåll. Slutligen använder Fröhlich, Spada och Allen benämningen *broad range* (ibid) om ämnen med koppling till omvärlden (politik, världsnyheter, personliga reflektioner kring företeelser). Jag har här översatt kategori-benämningarna till ”begränsade”, ”utvidgade” och ”breda”. Spada och Fröhlich har senare föreslagit att det är lämpligt att bara använda kategorierna *narrow* och *broad* (1995).

Begränsade: ämnen som är relaterade till den direkta klassrumsmiljön och träning av fasta fraser (ex. Hur mår du?)

Utvidgade: ämnen med koppling till elevernas närmiljö (fritid, semestervanor, familj m.m.)

Breda: ämnen som går långt utanför klassrummet, (ex. politik, världsnyheter, geografi, historia)

De ämnen som behandlas i undervisningen fördelade på begränsade, utvidgade eller breda redovisas i tabell 4 nedan. De ämnen som lärarna i dagböckerna har uppgett att de arbetar med är inkluderade här, liksom de ämnen jag observerade att lärarna arbetade med. De ämnen som finns i de läromedel som lärarna använder har inte inkluderats. När en lärare har uppgett att eleverna läser nyheter har jag kategoriserat det som ett *brett* ämne. Lärare A, som undervisar i en kurs B-grupp, arbetade till övervägande del med *utvidgade* ämnen såsom sagor och hälso- och sjukvård, medan lärare B och D i större utsträckning behandlade *breda* ämnen. Det stämmer med den progression som föreslås i lärarhandledningen till proven -från vardagliga ämnen till mer specifika ämnen (se tabell 4).

Tabell 4. Ämnen i undervisningen

	Begränsade	Utvidgade	Breda
Lärare A	16 %	84 %	0 %
Lärare B	(0,3 %)	1 %	98,7 %
Lärare D	0 %	46 %	54 %

Att lärare B behandlar breda ämnen i så hög grad (98,7 %) av undervisningstiden beror troligen på att dataunderlaget i den här studien är insamlat under en kort tidsperiod. En undersökning som genomförs under en längre tidsperiod skulle ge säkrare mätresultat. Att läraren i kurs B en stor del av tiden fokuserar på begränsade och utvidgade ämnen och lärarna i kurs D på utvidgade och breda ämnen indikerar dock en progression från *begränsade* till *breda* ämnen i sfi-undervisningen.

I språkundervisning är ofta flera modaliteter, t.ex. höra och läsa, involverade i en aktivitet, vilket gör det svårt att tydligt beskriva i vilken utsträckning olika modaliteter tränas. När aktiviteter har haft ett tydligt syfte att träna flera färdigheter samtidigt har jag kategoriserat dessa som höra/tala, läsa/skriva osv. Titta på film har här kategoriserats som "höra", även om det sker med visuellt stöd. I tabell 5 nedan redogörs för den omfattning som de olika färdigheterna tränas i undervisningen.

Tabell 5. Modalitet

	Höra	Tala	Läsa	Skriva	Läsa/skriva	Höra/skriva	Höra/tala	Skriva/tala	Tala/ -	Annat	Totalt
Lärare A	19 %	1 %	0 %	20 %	15 %	4 %	13 %	24 %	4 %	0 %	100 %
Lärare B	27 %	3 %	1 %	4 %	12 %	4 %	36 %	13 %	0 %	0 %	100 %
Lärare D	3 %	9 %	2 %	15 %	24 %	14 %	6 %	22 %	5 %	0 %	100 %

Sammanställningen i tabell 5 visar att lärare A ägnade mest tid till övningar med syfte att träna färdigheterna höra, skriva och skriva/tala. För lärare B var det höra och höra/tala som dominerade och för lärare D läsa/skriva och skriva/tala. Samtliga lärare hade jämförelsevis få

aktiviteter med syftet att enbart träna muntlig kommunikation eller att enbart läsa. Muntlig träning sker oftast i kombination med skriv-, höruppgifter. Sammanställningen visar också att färdigheter ofta kombineras, men att hörövningar och skrivuppgifter också ofta genomförs som isolerade aktiviteter. Både skriva och höra är aktiviteter som vi också i situationer utanför klassrummet utför som isolerade aktiviteter, när vi exempelvis skriver ett mejl eller lyssnar på ett radioprogram. Enligt förespråkare för kommunikativt inriktad språkundervisning bör en strävan finnas att kombinera de olika färdigheterna (Spada & Fröhlich 1995:18).

4.2.3 Material

De materialkällor som användes i undervisningen var *pedagogiskt material* (läromedel och annat material som är specifikt framtaget för undervisning i svenska som andraspråk), *testmaterial* (prov och annat testmaterial). *Anpassat material* är autentiskt material som är anpassat till elevgruppen (lättlästa böcker och annat förenklat autentiskt material), samt material som *ej är anpassat* (tidningsartiklar, filmer, böcker). *Elevproducerat material* är exempelvis texter som eleverna själva har skrivit. Kategorin ”*annat*” omfattar material som inte faller under någon av nämnda kategorier, t.ex. när läraren skriver på tavlan. I tabell 6 redovisas materialanvändningen för respektive lärare.

Tabell 6. Material

	Ped. Material	Anpassat	Ej anpassat	Elevproducerat material	Testmaterial	Annat	Totalt
Lärare A	75 %	3 %	0 %	0 %	16 %	6 %	100 %
Lärare B	37 %	20 %	6 %	4 %	11 %	22 %	100 %
Lärare D	61 %	14 %	5 %	17 %	3 %	0 %	100 %

Sammanställningen av vilka material som användes under den insamlade undervisningstiden, visar att pedagogiskt material användes i störst utsträckning av samtliga lärare. När det gäller användningen av ej anpassat material och till elevgruppen anpassat material så förekom det oftare i kurs D än i kurs B. Lärare A och B använder testmaterial oftare än t.ex. autentiskt material. Lärare D däremot använde testmaterial i liten utsträckning. I intervjun motiverar hon det med att hon inte vill att eleverna ska känna till provens innehåll och därför undviker att använda äldre nationella prov i undervisningen. Däremot pratar hon med eleverna om vad provet testar och använder annat testmaterial. Testmaterial som lärarna uppgav att de använde

förutom äldre nationella prov var läromedlet Träna till test (Bernhardtson & Tarras 2012), kapiteltest och lärarproducerat diagnosmaterial. Lärare A använder pedagogiskt material och testmaterial i högre grad än lärare B och D. Det kan bero på att lärare A inte har utbildning i ämnet svenska som andraspråk och har kort tids erfarenhet av att undervisa i sfi, och därför har behov av det stöd som läromedel och testmaterial kan ge.

5. Diskussion och slutsatser

I det här kapitlet diskuterar jag resultaten och presenterar slutsatser som den här studien har lett fram till och besvarar studiens frågeställningar. Hur lärare och elever uppfattar det nationella sfi-provet beskrivs i avsnitt 5.1. I avsnitt 5.2 diskuterar jag hur sfi-provet eventuellt påverkar undervisningen, och i avsnitt 5.3 undervisningens koppling till kursmålen och läroplanen. I avsnitt 5.4 ger jag mina tankar om fortsatt forskning.

5.1 Det nationella sfi-provets betydelse enligt lärarna och eleverna

Lärares och elevers inställning till prov har betydelse för de effekter ett test ger, liksom hur lärarna tror att eleverna ser på provet. Om provet anses som mycket betydelsefullt för lärare och elever kan det leda till stor press på lärarna att täcka in de färdigheter som provet testar (Shohamy et al 1996:309–310). I avsnitt 5.1.1 beskriver och diskuterar jag provets betydelse enligt lärarna, och i avsnitt 5.1.2 provets betydelse enligt eleverna.

5.1.1 Det nationella sfi-provets betydelse enligt lärarna i studien

Lärarna har en till övervägande del positiv inställning till det nationella sfi-provet. De anser att provet främjar en likvärdig bedömning, är vägledande för lärare och elever, mäter språkkunskaper på ett bra sätt, samt kan öka elevernas motivation att lära sig. Lärarna anser också att provet konkretiserar kursplanens innehåll för eleven. En nackdel med det nationella provet är, enligt lärarna, att vissa elever blir nervösa inför provtillfället och att nervositeten påverkar elevernas prestationer negativt. Att förbereda eleverna inför det nationella provet genom att använda testliknande övningar kan minska elevernas stress inför provsituationen, men kan samtidigt förstärka provets betydelse för eleverna. Lärarna i den här studien menar att eleverna ser det nationella provbetyget som mer betydelsefullt för kursbetyget än de själva gör. Eftersom eleverna ska göra provet så snart de anses ha uppnått målen för en kurs innebär det att lärarna kontinuerligt genomför provet. Det innebär också att lärarna tränar elever inför provet kontinuerligt. Det kan vara en av anledningarna till att eleverna uppfattar att det nationella sfi-provet är ett examensprov. Det nationella sfi-provet täcker in de flesta

kunskapskraven, vilket också kan bidra till att både elever och lärare har stor tilltro till provets förmåga att mäta elevernas språkkunskaper.

5.1.2 Det nationella sfi-provets betydelse enligt eleverna i studien

I intervjuerna med eleverna framkommer det att eleverna ser det nationella sfi-provet som betydelsefullt, framför allt för att det är ett slutprov som leder till ett kursbetyg. Även om lärarna säger att kursbetyget baseras på allt eleven gör under kursens gång, tycks eleverna uppfatta att det är provet som "bestämmer". Lärarna gör andra bedömningar under kursens gång, men elevernas intervjusvar antyder att eleverna inte uppfattar de bedömningarna som betydelsefulla för kursbetyget. Att eleverna uppfattar att andra bedömningar som lärarna gör inte påverkar kursbetyget är problematiskt, eftersom allt eleven presterar i kursen ska ligga till grund för kursbetyg. Att eleverna i den här studien tillmäter sfi-provet stor betydelse kan bero på att eleverna har liten kunskap om kursplanens och läroplanens innehåll, och att proven är slutprov.

5.2 Det nationella sfi-provens påverkan på undervisningen

Påverkar användandet av de nationella sfi-proven lärarnas sätt att organisera undervisningen och deras val av kunskapsinnehåll och material? Det är naturligtvis svårt att avgöra om det som sker i klassrummet är en direkt följd av testanvändning eller beror på andra faktorer. I avsnitt 5.2.1 diskuterar jag möjliga positiva testeffekter och i 5.2.2 möjliga negativa testeffekter.

5.2.1 Positiva testeffekter

Utifrån Hughes modell för positiv och negativ *washback* (se figur 2 i avsnitt 2.3.3) visar den här undersökningen på följande möjliga positiva testeffekter. Enligt Hughes ska det vid positiv *washback* finnas en kongruens mellan test- och lektionsinnehåll, och de metoder och material som används ska vara varierade och i hög grad bestå av par/grupparbeten och icke testliknande övningar. Om vissa metoder och material undviks till förmån för andra till följd av provanvändningen visar inte resultaten, men den visar att lärarna i den här studien varierar

både sina metoder och material. Det finns också en tydlig kongruens mellan testinnehåll och lektionsinnehåll, vilket kan vara en följd av att de nationella sfi-provens innehåll som sagt täcker in de flesta av kunskapskraven. Elever och lärare känner till de nationella sfi-provens innehåll när det gäller uppgiftstyper. Det nationella sfi-provets muntliga och skriftliga texter behandlar däremot olika ämnen med koppling till vardags-, samhälls- och arbetsliv från prov till prov. I undervisningen tar lärarna upp vitt skilda ämnen som fågelkvitter, teckenspråk, sagor och religion, vilket pekar på att proven inte styr lärarnas val av ämnen i undervisningen i någon högre grad.

En av intentionerna med de nationella proven är bland annat att tydliggöra kursmålen för eleven, och resultaten visar att lärarna i den här studien använder provet i det syftet.

5.2.2. Negativa testeffekter

Omfattande användning av testmaterial är enligt Hughes modell tecken på negativ *washback*. Min bedömning är att lärarnas användande av äldre prov och testliknande material i undervisningen är tecken på en negativ testeffekt. Enligt Skolverkets rapport (2006) tränar man i sfi inför prov i högre utsträckning än i andra skolformer.

Tidigare testforskning visar att i undervisningsgrupper som specifikt tränar inför test ligger ett större fokus på träning av form Au (2007). Lärare D i ”Turbogruppen” på skola 2 fokuserade på form (53 %) i betydligt högre grad än mening (18 %). Att lärare D väljer att fokusera på form kan bero på att hon anpassar sig till de studievana elevernas eventuella förväntningar på en grammatikstyrd undervisning, men det kan också bero på andra faktorer som lärarens syn på språkinläring – eller vara en negativ testeffekt. Den här studien visar inte att kravet på att eleverna ska bli klara inom en viss tid leder till att eleverna i ”Turbogruppen” i högre grad tränar inför test, eller att eleverna ser det nationella sfi-provet som mer betydelsefulla än eleverna i de ”vanliga” sfi-grupperna. I ”Turbogruppen” behandlas dock färre ämnen än i de två ”vanliga” sfi-grupperna. Att färre ämnen behandlas i ”Turbogruppen” än i de andra undervisningsgrupperna, bekräftar även Aus (2007) teorier om testeffekter. Au menar också att testanvändning också ofta leder till att undervisningen blir mer lärarstyrd. I ”Turbogruppen” är det dock grupp- och parövningar som dominerar. Både lärare A och B har betydligt mer lärarstyrd lektionstid.

Få aktiviteter i lärarnas undervisning motiveras i dagböckerna med att de ska syfta till att utveckla elevernas sociolingvistiska kompetens, eller att ge eleverna kunskaper om språkliga

funktioner och diskurs. Det är delar av den kommunikativa kompetensen som provet testar, och som därför rimligen borde tränas. I de aktiviteter som pågår i klassrummen tränar eleverna sociolingvistisk kompetens, språkliga funktioner och diskurs indirekt genom att skriva olika typer av texter, lyssna till olika typer av hörövningar, samtala och diskutera – men utan lärarna uttryckligen uppmärksammar eleverna på hur språket varierar beroende på ämne, kommunikationssätt och relation. De gånger det sker i lärarnas undervisning är när eleverna skriver insändare och mejl, eller tränar dialoger. Lärarna beskriver då strukturen för texttyperna och fraser som passar att användas i kommunikationssituationen, men går inte djupare in på hur språkbruk kan variera. Det kan förstås ha flera orsaker. En möjlig orsak kan vara att lärarna förlitar sig mer på kunskapskraven än på bedömningsanvisningarna i lärarhandledningen. I lärarhandledningen finns utförliga anvisningar för hur de kommunikativa färdigheterna ska bedömas, framför allt den sociolingvistiska kompetensen. I kunskapskraven står det inte att eleven ska kunna anpassa sitt språk, däremot finns detta uttryckt i kursmålen och i lärarhandledningen. Andra möjliga orsaker kan vara att lärarna prioriterar träning av andra färdigheter, eller att lärarna saknar kunskap om hur man tränar sociolingvistiska färdigheter, eller finner det svårt att skapa övningstillfällen där muntliga färdigheter tränas på ett verklighetstroget sätt.

Resultaten från den här undersökningen visar också att lärarna använder autentiskt material och elevproducerat material i liten utsträckning. I de fall där autentiskt material används av lärarna på skola 1 och skola 2 är det webbsidor, TV-program och filmer. Det är möjligt att en studie över tid skulle visa på ett mer omfattande användande av autentiskt material. Anna Flyman Mattson (2003) har i en studie använt sig av COLT-scheman för att beskriva franskundervisning. Studien visar att antalet gruppaktiviteter ökade och att aktiviteterna blev mer elevorienterade i takt med att elevernas språkkunskaper förbättrades. Lärarna använde mer autentiskt material och berörde vidare ämnen, samt fokuserade mer på innehåll än grammatik i grupper med språkligt mer avancerade elever. Samma mönster kan man se i den här studien när det gäller ämnen i undervisningen och användandet av autentiskt material. I kurs D där de mer avancerade eleverna studerar berörs bredare ämnen och autentiskt material används i högre grad än i kurs B.

Resultaten i den här studien bekräftar Hughes teori (1993) om att skolmiljön är en mikrokontextuell faktor som har betydelse för provens återverkningar liksom personliga faktorer hos lärarna. Resultaten bekräftar också Alderson och Walls (1993) hypotes om att

testanvändning påverkar vad lärare undervisar om, och åt hypotesen att test som har betydelsefulla konsekvenser för eleverna ger återverkningar på undervisningen.

5.3 Implementering av mål och riktlinjer i läro- och kursplan

I intervjuerna med eleverna framgår det att eleverna har liten kännedom om kursplanens innehåll. Lärare B menar att det är svårt att förmedla innehållet så att det är begripligt för eleverna, vilket bekräftar det Örneby och Sandwall kom fram till i sin intervjustudie (Skolverket 2006). Eleverna har däremot god kännedom om provens innehåll och säger att undervisningens innehåll i stort sett är densamma som provens innehåll.

I kursplanen för sfi är det få mål som inte kan sägas testas i proven, men provresultat räcker inte som underlag för kursbetyg, enligt anvisningarna till provet. Vad det är som provet inte testar men som ska tränas och bedömas i undervisningen är inte tydligt för eleverna.

Lärarna uppger att de väljer innehåll som ger eleverna de kunskaper som eleverna behöver för att klara sig ute i samhället, men i vilken utsträckning som lärarna utgår ifrån kursplanens mål och läroplanens mål och riktlinjer i sin planering är oklart. De motiveringar som lärarna ger i dagböckerna visar dock att vissa aktiviteter har koppling till övergripande mål i kursplanen och till mål och riktlinjer i läroplanen. Gemensamt för samtliga lärare är som sagt att de använder äldre prov och testliknande material regelbundet i diagnostiskt och formativt syfte. Det finns därmed en risk att de kunskaper och färdigheter som provet testar får större utrymme i undervisningen än andra. En del av kunskapskraven för kurs D som det nationella provet inte testar är muntlig kommunikation i formella sammanhang. Jag fann inga lektionsaktiviteter där fokus var specifik träning av formellt muntligt språk, vilket kan vara den typ av negativ testeffekt som Spratt (2005) kallar *narrowing of the curriculum*.

5.4 Slutord och tankar om fortsatt forskning

I den här studien har jag framför allt undersökt om de nationella sfi-proven påverkar några sfi-lärares undervisning, vilket inte har varit enkelt. Många faktorer samspelar och det är svårt

att särskilja vad som är testeffekter. Resultaten visar också att det inte finns något tydligt ett till ett förhållande mellan det som sker i klassrummet och användandet av det nationella sfi-provet.

Jag har använt en kombination av olika metoder för att samla in data om undervisningens innehåll, och för att få kunskap om lärares och elevers uppfattningar om det nationella sfi-provet. Mitt val av metoder – observationer, intervjuer och dagböcker har gett rikligt med information, men har inte fångat in allt som sker i klassrummet. Att utförligt beskriva det som sker i klassrummet är komplext och resurskrävande. I den här studien inte har jag till exempel inte beskrivit innehållet i de läromedel som används. Eftersom pedagogiskt material är det material som oftast användes i lärarnas undervisning hade det varit intressant att undersöka i vilken utsträckning innehållet i läromedlen återspeglar de nationella sfi-provens innehåll.

Det finns få empiriska studier i Sverige som syftar till att beskriva hur nationella prov påverkar undervisningen (Skolverket 2014). Det finns inte klart uttalat att de nationella proven ska påverka lärarnas val av undervisningsinnehåll, metoder och material. Lärarna har stort utrymme att forma undervisningen, så länge målen för kursen nås. Testforskningen visar dock att test som är betydelsefulla för eleverna påverkar undervisningen, och att undersöka de nationella sfi-provens påverkan på undervisningen är därför av vikt. Utmaningen med empiriska studier är dels att få tillträde till lärares undervisning, dels att beskriva undervisningens innehåll objektivt och utförligt.

För att säkert kunna påvisa negativa och/eller positiva testeffekter är en möjlighet att använda en eller flera jämförelsegrupper där nationella prov inte används. När det gäller sfi är det svårt då testet som sagt är obligatoriskt för kurs B, C och D. En annan möjlighet är att om innehållet i de nationella proven förändras i framtiden så kan undervisningens innehåll före och efter förändringen undersökas. Förslagsvis skulle en longitudinell studie som löper under en längre tidsperiod och med ett bredare urval än det som ligger till grund för denna studie kunna genomföras, för att få mer generaliserbara resultat och för att pröva olika hypoteser.

Litteraturförteckning

- Alderson, Charles 1986. Innovations in language testing. In M. Portal (red.), *Innovations in language testing: Proceedings of the IUS/NFER conference 1986*:93–105. Windsor: NFER-Nelson.
- Alderson, Charles. & Diana Wall 1993. Does washback exist? *Applied Linguistics* 14(2):115–129.
- Alderson, Charles & Liz Hamp-Lyons 1996. TOEFL preparation courses: a study of washback. *Language Testing* 1996 13: 280-297.
- Allwright, Dick & Kathleen Bailey 2004. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Au, Wayne 2007. High-stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher* 36(5):258–267.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrien 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University.
- Bachman, Lyle & Adrian Palmer 2010. *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, Kathleen 1996. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing* 13:257–279.
- Bergman, Lotta 2007. *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bernhardtson, Eva & Louise Tarras 2012. *Träna till test*. Sanoma utbildning.
- Black, Paul & Dylan William 1998. *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 5(1):7–73.
- Broadfoot, Patricia 1996. *Education, Assessment and Society: a sociological analysis*. Buckingham: University Press.
- Burns, Anne 2001. Analysing spoken discourse: implications for TESOL. In A Burns and C. Coffin (eds.). *Analyzing English in its Social Context*. London: Routledge. Pp. 123-148.
- Cheng, Liying 1997. How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education* 24 (3): 279-300.
- Cheng Liying 1999. Changing assessment: Washback on teacher perspectives and actions. *Teaching and Teacher Education* 15:253–271.

- Cheng, Liying, Yoshinori Watanabe & Andy Curtis 2008. *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Cliffordson, Christina 2004. Betygsinflationen i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2004/ 9(1):1–14.
- Cowie, Bronwen & Beverly Bell 1999. A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education* 1999/6(1):101–116.
- Davies, Anne 1985. Follow my leader: Is that what language tests do? In Y. P. Lee C. Y. Y. Fok R. Lord & G. Low (Eds.). *New directions in language testing* 1985:1–12. Oxford: Pergamon Press.
- Denscombe, Martyn 2012. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dragemark Oscarsson, Anne 2009. *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study of Upper Secondary School level*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, No 277.
- Engdahl, Mattias & Olof Åslund 2012. *Ekonomiska drivkrafter och studieresultat – effekter av Sfi-bonus*. <www.ifau.se>. Hämtat 2015-02-15.
- Europa.eu 2015. *Nyckelkompetenser för livslångt lärande*. från <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_sv.htm>. Hämtat 2015-01-05.
- Flyman Mattsson, Anna 2003. *Teaching, learning, and student output: a study of French in the classroom*. Lund: Lund universitet (avhandling).
- Frederiksen, John & Allan Collins 1989. A system approach to educational testing. *Educational Researcher* 1989/18(9):27–32.
- Fröhlich, Maria, Nina Spada & Patrick Allen 1985. *Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms*. *TESOL Quarterly* 1985/19(1).
- Gustafsson, Jan-Erik, Christina Cliffordsson & Gudrun Ericksson 2014. *Likvärdig bedömning i och av den svenska Skolan – problem och möjligheter*. Tyskland: SNS förlag.
- Halliday, Michael 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday Michael & Christian Matthiessen 2014. *Hallidays introduction to functional grammar*. Fourth Edition. London: Routledge.
- Henrichsen, Lynn Earl 1989. *Diffusion of innovations in English language teaching: The ELEC effort in Japan, 1956–1968*. New York: Greenwood Press.

- Hughes, Arthur 1989. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, Arthur 1993. *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript. University of Reading, England.
- Hultén Magnus, Alli Klapp, Christian Lundahl & Larissa Mickwitz 2015. *Betygens geografi. Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Vetenskapsrådet.
- Hyltenstam, Kenneth & Thomas M. Milani 2012. Flerspråkighetens sociokulturella och sociopolitiska ramar. I: Hyltenstam, Kenneth, Monica Axelsson & Inger Lindberg (red). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012:17-134.
- Hymes, Dell 1968. The ethnography of speaking. I: Fishman, J. (red.) *Readings in the sociology of language*. Haag: Mouton.
- Jönsson, Anders 2014. *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Kennerberg, Louise & Kristina Sibbmark 2005. *Vilka deltar i svenska för invandrare?* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Klapp, Alli 2014. Betygen i grundskolan-relationen mellan bedömning och elevernas senare prestationer. *Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Klapp, Alli, Christina Cliffordson & Jan-Erik Gustafsson 2014. The effect of being graded on later achievement: evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*. 22(3).
- Korp, Helena 2003. *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför*. Stockholm: Fritzes.
- Korp, Helena 2006. *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö högskola (doktorsavhandling).
- Lindberg Inger 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i klassrummet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, Inger & Karin Sandwall 2012. Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Hyltenstam, Kenneth, Monica Axelsson & Inger Lindberg (red). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012, s. 368–478.
- Lindberg, Viveca 2005. Svensk forskning om bedömning och betyg 1995- 2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. Etidskrift 2005:01.
- Lincoln, Yvonna & Egon Guba 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lundahl, Christian 2009. *Varför nationella prov? – framväxt, dilemman, möjligheter*.

Lund: Studentlitteratur.

Messick, Samuel 1989. *Validity*. In: *Educational measurement* (3rd ed). New York: Macmillan (pp.3–103).

Messick, Samuel 1996. Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13(3): 241–56.

Morrow, Keith 1986. The evaluation of tests of communicative performance. In M. Portal (Ed.). *Innovations in language testing: Proceedings of the IUS/NFER conference* (pp. 1– 3). London: NFER/Nelson.

Nationalencyklopedin [NE] 2015. *Psykometri*.
<<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/psykometri>>.
Hämtat: 2015-10-20.

Norrby, Catrin & Gisela Håkansson 2007. *Språkinläring och användning – svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Pienemann, Manfred 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6:184–214.

Popham, James 2001. Teaching to the test. *Educational Leadership* 58(6):16–20.

Prodromou, L. (1995). The Backwash Effect: from Testing to Teaching. *Language Testing* 1995, 49 (1):13-25.

Read, John & Belinda Hayes, B. 2003: The impact of IELTS on preparation for academic study in New Zealand. *IELTS International English Language Testing System Research Reports* 4:153–206.

SCB 2015. *Folkmängd i riket, län och kommuner efter kön och ålder 31 december 2014*.
<<http://www.scb.se/be0101/>>. Hämtat 2015-06-02.

Scriven, Michael 1967. *The methodology of evaluation*. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39–83. Chicago, IL: Rand McNally.

Scriven, Michael 1991. Beyond Formative and Summative. I M.W. Mc Laughlin & D.C. Phillips (red.), *Evaluation and Education: At a quarter Century*. Chicago: Chicago University Press.

Shepard, Lorrie 2000. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher* 26(7):4–14.

Shohamy, Elana, Smadar Donitsa-Schmidt & Irit Ferman 1996. Test impact revisited: washback effect over time. *Language testing* 1996/13(3): 298–317.

SKOLFS 2009:2 *Förordning om kursplan för utbildning i svenska för invandrare*.

- <<http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/id=1492>>. Hämtat 2015-01-06.
- Skolverket 2005. *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning?* <www.skolverket.se/publikationer?id=1496>. Hämtat 2015-10-05.
- Skolverket 2006. *Det nationella provets funktion och status inom sfi*. Skolverkets rapport nr 289. <www.skolverket.se/publikationer?id=1662>. Hämtat 2015-01-06.
- Skolverket 2007. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (GERS)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2011. *Kunskapsbedömning i skolan-praxis, begrepp, problem och möjligheter*. <www.skolverket.se/publikationer?id=2660>. Hämtat 2015-01-06.
- Skolverket 2012a. *Utbildning i svenska för invandrare – kursplan och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2012b. *Läroplan för vuxenutbildningen 2012*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2013a. *Nationellt slutprov 2, kurs D. Lärarinformation*.
- Skolverket 2013b. *Rapport och uppföljning av nationella prov 2009-2012*. <www.skolverket.se/publikationer?id=3241>. Hämtat 2015-02-03.
- Skolverket 2014. *Externa prov kan påverka undervisningen*. <<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/externa-prov-kan-paverka-undervisningen-1.218008>>. Hämtat 2015-06-15.
- Skolverket 2015. *Nationella prov*. <<http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>>. Hämtat 2015-11-16.
- SOU 2003:77. *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Stockholm: Fritzes.
- Spada, Nina & Maria Fröhlich 1995. *Communicative Orientation of Language Teaching – Observation Scheme Coding Conventions and Applications*. Sydney: NCELTR, Macquarie University.
- Spratt, Mary 2005. Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research* 2005/9:5–29.
- Starrin, Bengt & Per-Gunnar Svensson 1996. *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Torrance, Harry & John Pryor 1995. Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological problems and emerging issues. *Assessment in Education* 1995/2(3):305–320.

U2011/6543/S 2011. *Regeringsbeslut 1:8*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
< http://skolverket.se/polopoly_fs/1163078!/Menu/article/attachment/U2011-6543_Natprov.pdf>. Hämtat 2015 01-10.

Vernon, Philip Ewart 1956. *The measurement of abilities* (2nd ed.).
London: University of London Press.

Watanabe, Yoshinori 1996. Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, 1996/13:318–333.

Wikström, Christina. 2005. *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection*. Umeå University, Department of educational measurement.
(doktorsavhandling).

Williams & Marion & Robert Burden 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Bilagor

Bilaga 1: Vad de nationella sfi-proven testar i förhållande till kunskapskraven för kurs D, betyg E.

Provdelen läsförståelse

Provet testar förmågan att:	Kunskapskrav för kurs D (betyg E)
<ul style="list-style-type: none"> -sammanfatta innehåll i en text -uppfatta detaljer som är viktiga för förståelsen av en text -uppfatta språkliga nyanser -resonera kring innehållet i en text (till viss del) -dra slutsatser (till viss del) -förstå olika typer av texter -förstå olika typer av texter och agera adekvat⁶ (till viss del) 	<p>Eleven visar förståelse genom att sammanfatta huvudinnehållet i texter.</p> <p>Eleven kan hämta information i faktatexter och föra enkla resonemang.</p> <p>Eleven kan använda olika lässtrategier utifrån olika texters syfte.</p>

Provdelen skriftlig produktion

Provet testar förmågan att:	Kunskapskrav för kurs D (betyg E)
<ul style="list-style-type: none"> -skriva enkla informella och formella texter. 	<p>Eleven skriver med visst flyt beskrivande, redogörande och argumenterande texter om bekanta ämnen.</p> <p>Eleven skapar i huvudsak fungerande struktur i sina texter och visar viss variation i ordförråd och meningsbyggnad.</p> <p>Eleven använder med viss säkerhet enkla och mer avancerade grammatiska strukturer i sina texter.</p> <p>Eleven för och sammanställer på ett i huvudsak fungerande sätt anteckningar för eget skrivande.</p> <p>Eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt olika strategier för skrivande.</p>

Provdelen hörförståelse

Provet testar förmågan att:	Kunskapskrav för kurs D (betyg E)
-----------------------------	-----------------------------------

⁶ Genom att välja rätt svarsalternativ agerar eleven (SKOLFS:2012)

<p>-förstå innehållet i monologiskt och dialogiskt tal (olika varieteter av tydligt tal) i olika situationer med anknytning till vardags-, samhälls- och arbetsliv.</p>	<p>Eleven visar sin förståelse för berättelser, beskrivningar, samtal, diskussioner, information och nyhetssändningar som rör bekanta ämnen genom att göra sammanfattningar av huvudinnehållet. Eleven visar sin förståelse för detaljerade och tydliga muntliga instruktioner genom att på ett i huvudsak fungerande sätt agera utifrån dem.</p>
---	---

Provdelen muntlig produktion

Provet testar förmågan att:	Kunskapskrav för kurs D (betyg E)
<p>-provuppgiften testar framför allt förmåga att kommunicera informellt kring ett ämne.</p>	<p>Eleven berättar om och beskriver i enkel form aktuella händelser, erfarenheter, intryck och åsikter samt ger råd och instruktioner. Eleven uttrycker sig med visst flyt och till viss del sammanhängande samt visar viss språklig variation. Eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt olika strategier för att förbättra kommunikationen.</p>

Provdelen muntlig interaktion

Provet testar förmågan att:	Kunskapskrav för kurs D (betyg E)
<p>-kommunicera i situationer med anknytning till vardags-, samhälls- och arbetsliv.</p>	<p>Eleven deltar i samtal och diskussioner om bekanta ämnen genom att uttrycka och bemöta åsikter med enkla argument samt framföra och efterfråga tankar och information på ett sätt som till viss del för samtalen och diskussionerna framåt.</p>

Bilaga 2: Intervjuguide (lärare)

1. Erfarenhet av nationella prov på sfi.
2. Erfarenhet av undervisning på sfi innan de nationella proven infördes.
3. Inställning till de nationella proven.
4. De nationella provens påverkan på sättet att undervisa.
5. Förberedelser inför NP.
6. Syn på språkinläring.
7. Andra bedömningsformer i undervisningen.
8. ”Prat om provet” med eleverna.
9. Grunder för betygsättning.
10. Provbetygets betydelse för kursbetyg.
11. Hur eleverna får kunskap om sin progression.

Bilaga 3: Intervjuguide (elever)

1. Uppfattningar om det nationella sfi-provet.
2. Kännedom om provens innehåll.
3. Kännedom om målen i kursplanen för sfi.
4. Sfi-undervisningens innehåll.
5. Användande av test och testliknande övningar i sfi-undervisningen.
6. Provbetygets betydelse för kursbetyg.

Bilaga 4: COLT-schema A

COLT A

COLT PART A																																	
Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme																																	
School										Grade(s)										Observer													
Teacher										Lesson (min)										Visit No.													
Subject										Date										Page													
TIME	ACTIVITIES & EPISODES	PARTICIPANT ORGANIZATION							CONTENT							CONTENT CONTROL			STUDENT MODALITY					MATERIALS									
		Class		Group		Indiv.	Manag.	Language			Other Topics	Teacher/Text	Teacher/Text/Student	Student	Listening	Speaking	Reading	Writing	Other	Type		Source											
		T→S/C	S→S/C	Choral	Same Task	Different Tasks	Same Task	Different Tasks	Procedure	Discipline	Form									Function	Discourse	SocioLing.	Narrow	Broad	Minimal	Extended	Audio	Visual	L2-ANS	L2-NS	L2-NSA	Student-made	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	

COLT A describes classroom events at the level of episode and activity.

Bilaga 5: Exempel på mall med sammanställd data från klassrumsobservation

1. **Lärare B (Skola 1)** veckodag: torsdag datum: 2014-12-11 tid: 13:20-16:00 (110 min)
kurs: D (studieväg 2)

typ av aktivitet	tid (min)	metod	material	modalitet	syfte
1.Redovisning av skrivövning	10	Dictogloss (läraren läser en text som eleverna i grupp ska återkonstruera med hjälp av stödord). Elevernas texter projiceras på duk för gemensam läsning och rättning.* (helgrupp)	Bordsprojektor/OH-bild (anpassat)	Höra	form
2.Textläsning	5	Läraren läser en text "Simon talar med händerna". De samtalar om texten (helgrupp)	läromedel: Sfi-boken (ped. material)	Höra/tala	mening/ämne: brett
3.Skrivuppgift	20	Läraren ber eleverna skriva ned svar på frågorna: "Vad har du lärt dig idag?" "Vad vill du lära dig mer om?". Temat som de arbetar med är "språk" (enskilt)	papperskopior	Skriva	mening/ämne: brett
4.Utdelning av nationellt prov-uppgift	20	Läraren delar ut ett äldre nationellt prov som eleverna gjort tidigare. Läraren går runt och frågar eleverna vad de pratar om resultatet med eleverna (enskilt)	äldre prov (testmaterial)	Läsa/skriva	annat

Bilaga 6: Exempel på ifyllt dagboksblad

Dagboksblad 1 (Lärare A)

veckodag: fredag veckonr: 5/2015 lektionstid (starttid-sluttid): 12.30-15.30 (100 min)

Typ av aktivitet (beskrivning av aktiviteterna under lektionspasset i tidsföljd)	Tid (ungefärlig tid för att genomföra aktiviteten)	Metod (lärarledd genomgång, parövning, ...)	Material (läromedel, film,...)	Modalitet	Syfte med aktiviteten
<p>1.Diagnos: Hörförståelse</p> <p>2.Diagnos: Muntlig produktion och interaktion</p> <p>3.Repetition: Telefonsamtal, dialoger och skriva meddelanden</p>	<p>1. 30 min</p> <p>2. 10 min per par</p> <p>3. 60 min</p>	<p>1. Eleverna lyssnar på fyra dialoger.</p> <p>2. Läraren har först en genomgång av stödmaterialet, en bild, och hur den muntliga övningen ska gå till. Eleverna samtalar i par där läraren är åhörare samt stöttar vid behov.</p> <p>3. Eleverna arbetar i par.</p>	<p>1. Hörförståelse: diagnos som är anpassade till kurs B. Hörövningarna är från Mål 1 med tillhörande frågor. (ped. material)*</p> <p>2. Samtalet är att berätta om sig själv för en kompis. Samspelet är viktigt- ställa frågor till varandra. Som stöd finns en bild som ger samtalsämnen. (ped. material)</p> <p>3. Arbetsblad och exempel ur Mål 1, kapitel 5. (ped. material)</p>	<p><i>1. Höra/ skriva</i></p> <p><i>2. Tala</i></p> <p><i>3. Tala/skriva</i></p>	<p>1. Hörförståelse har i syfte att se var eleverna befinner sig, vad de kan och inte kan och därefter analyseras hur vidare undervisningen ska ha sin utgångspunkt. Kartläggning av eleverna för kommande undervisning. (mening/ämne: begränsat)</p> <p>2. Övningen är kopplad till den kartläggningen som nu sker i gruppen. Träningstillfälle att prata svenska. (mening/ämne: utvidgat)</p> <p>3. Repetera och öva vidare fraser vid telefonsamtal eller i dialoger samt att träna</p>

					vidare på att skriva meddelanden. (funktion/ämne: utvidgat)
--	--	--	--	--	---

*Typ av material och typ av ämne i fetstil och inom parentes är mina anteckningar. Övrig information i bladet är lärarens egna anteckningar.