

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

”Sverige är ett avlångt land”  
–en studie om lärandemål och bedömningspraktiker på  
språkintröduktion

Yvonne Jacobsson

Magisteruppsats, SSA220, 15 hp  
Ämne: Svenska som andraspråk  
Termin: Vårterminen 2018  
Handledare: Julia Prentice

## Sammandrag

Syftet med denna både kvantitativa och kvalitativa studie har varit att empiriskt undersöka dels hur och mot vilka lärandemål bedömning av elevers kunskaper i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion sker, och dels ta del av vad lärare anser om bedömningspraktiker och lärandemål i ämnet svenska som andraspråk på programmet. För att undersöka detta har jag som metod genomfört semistrukturerade intervjuer med fyra lärare samt lagt ut en enkät i sociala medier, vilken har besvarats av 25 personer – alla verksamma på introduktionsprogrammet språkintröduktion. De tre forskningsfrågor som jag sökt hitta svar på är:

1. På vilka sätt sker bedömning i svenska som andraspråk på språkintröduktion?
2. Vilka är lärandemålen för elever på språkintröduktion och hur synliggörs lärandemålen för eleven?
3. Vad anser lärare om de lärandemål som ska bedömas liksom de bedömningspraktiker som används på programmet?

Det inrapporterade resultatet från deltagarna visar att såväl lärandemål som bedömningspraktiker på programmet varierar mellan gymnasieskolorna i Sverige. Svenska som andraspråklärare efterfrågar en tydligare uppdelning i delkurser av ämnet svenska som andraspråk för att tydliggöra progressionen för språkintröduktionseleverna. Nationella provet årskurs nio anses fungera väl som bedömningsunderlag för de elever som är nära att nå målen för ämnet men för de elever som är långt ifrån att nå målen saknas nationella prov eller ett betyggrundande underlag som är åldersadekvat och riktat specifikt mot målgruppen på språkintröduktion. Bedömningsmaterialet *Bygga svenska* rapporteras användas i hög grad av enkättagarna för att bedöma andraspråkselevers andraspråsutveckling, liksom bedömningsmetoden performansanalys.

Nyckelord: *Bedömningspraktiker, språkintröduktion, nationella prov, lärandemål, sambedömning, kamratbedömning, nyckelstrategier, performansanalys, processbarhetsteorin och Bygga svenska.*

# Innehållsförteckning

|       |                                                                                                                     |    |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.    | Inledning.....                                                                                                      | 1  |
| 2.    | Syfte och forskningsfrågor .....                                                                                    | 2  |
| 3.    | Bakgrund och tidigare forskning.....                                                                                | 3  |
| 3.1.  | Ämnet svenska som andraspråk .....                                                                                  | 3  |
| 3.2.  | Språkin introduktion och ämnet svenska som andraspråk.....                                                          | 5  |
| 3.3.  | Bedömning .....                                                                                                     | 5  |
| 3.4.  | Bedömning i ämnet svenska som andraspråk .....                                                                      | 7  |
| 3.5.  | Olika bedömningsmaterial .....                                                                                      | 8  |
| 3.6.  | Metoder för bedömning .....                                                                                         | 9  |
| 3.7.  | Bedömning på språkin introduktion .....                                                                             | 9  |
| 3.8.  | Språkinläring tar tid .....                                                                                         | 11 |
| 4.    | Teorier, metod, material .....                                                                                      | 15 |
| 4.1.  | Sociala dimensioner och dynamic assessment .....                                                                    | 15 |
| 4.2.  | Metod - utgångspunkter .....                                                                                        | 15 |
| 4.3.  | Forskningsetiska överväganden .....                                                                                 | 16 |
| 4.4.  | Metodologiska överväganden .....                                                                                    | 17 |
| 4.6.  | Enkäten-genomförande .....                                                                                          | 18 |
| 4.7.  | Intervjuer - genomförande .....                                                                                     | 20 |
| 4.8.  | Analys - metod .....                                                                                                | 24 |
| 5.    | Resultat och analys.....                                                                                            | 25 |
| 5.1.  | Uppdelning av elever i olika grupper – faktorer som avgör .....                                                     | 26 |
| 5.2.  | Vilka är lärandemålen för elever på språkin introduktion? .....                                                     | 28 |
| 5.4.  | Finns det elever som är lättare eller svårare att bedöma än andra? .....                                            | 33 |
| 5.5.  | Formativ och summativ bedömning på språkin introduktion .....                                                       | 35 |
| 5.6.  | Nationella prov .....                                                                                               | 39 |
| 5.7.  | Att bedöma språkutvecklingen.....                                                                                   | 44 |
| 5.8.  | Sambedömning.....                                                                                                   | 47 |
| 5.9.  | Kamratbedömning .....                                                                                               | 50 |
| 5.11. | Vad anser lärare om de lärandemål som ska bedömas liksom de<br>bedömningspraktiker som används på programmet? ..... | 54 |
| 6.    | Diskussion.....                                                                                                     | 63 |

|           |                                                                                                                  |    |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 6.1.      | På vilka sätt sker bedömning i svenska som andraspråk på språkintroduktion? .....                                | 63 |
| 6.2.      | Vilka är lärandemålen för elever på språkintroduktion och hur synliggörs lärandemålen för eleven? .....          | 67 |
| 6.3.      | Vad anser lärare om de lärandemål som ska bedömas liksom de bedömningspraktiker som används på programmet? ..... | 68 |
| 7.        | Slutsatser .....                                                                                                 | 72 |
| 8.        | Litteraturförteckning .....                                                                                      | 75 |
|           |                                                                                                                  |    |
| Bilaga 1. | Informerande brev om magisteruppsatsen.....                                                                      | 1  |
| Bilaga 2. | Informerat samtycke.....                                                                                         | 1  |
| Bilaga 3. | Bakgrundsinformation för deltagare vid intervjuer .....                                                          | 1  |
| Bilaga 5. | Intervjuguide.....                                                                                               | 1  |
| Bilaga 6. | Enkäten.....                                                                                                     | 1  |

## 1. Inledning

Betygsättning och bedömning av elevers kunskaper och förmågor ingår som en obligatorisk och självklar del i lärarprofessionen och just bedömning är något som lärare i allt högre grad ägnar en stor del av sin arbetstid till. Den enskilde läraren förväntas vara insatt i det betygsättande ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav förutom läroplaner, kursplaner, ämnesplaner och de lagar och förordningar som gäller beroende på den målgrupp läraren har framför sig för att på bästa sätt säkerställa en rättvis och likvärdig bedömning. Till detta ska läraren också i sitt ämne vara insatt i eventuella kommentarmaterial vilka ska vara till hjälp vid bedömning och betygsättning. Att sätta betyg är en myndighetsutövning med betydelsen att betygsättningen av med vilken kvalitet en elev har kunskaper och förmågor i ett ämne kan leda till en "förmån, rättighet eller skyldighet för den enskilde" (Sveriges Regering 2005:35) och är således inget någon lärare kan ta lätt på.

För att få sätta betyg måste en lärare ha lärarlegitimation i minst ett ämne men behöver inte ha behörighet i just det betygsättande ämnet (Sveriges riksdag 2010 kap.3:16§). *Alignment*, dvs samstämmighet mellan mål, undervisning och bedömning (Olofsson & Sjöqvist 2013:686) är eftersträvansvärt för att eleven ska lyckas med sina studier och innebär alltså ett symbiotiskt förhållande mellan mål, innehåll i lärandet liksom evaluering av elevens förmågor och kunskaper inom målet för undervisningen.

Processerna som ingår i allt som rör bedömning är med andra ord minst sagt komplexa och mångfacetterade och förefaller vara ett centralt forskningsområde i vilket många infallsvinklar till studier kan hittas. Jag har i min studie valt att fokusera på vilka lärandemål och bedömningsprocesser lärare använder sig av i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion.

## 2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka dels hur och mot vilka lärandemål bedömning av elevers kunskaper i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion sker, och dels ta del av vad lärare anser om bedömningspraktiker och lärandemål i ämnet svenska som andraspråk på programmet.

Forskningsfrågor:

1. På vilka sätt sker bedömning i svenska som andraspråk på språkintröduktion?
2. Vilka är lärandemålen för elever på språkintröduktion och hur synliggörs lärandemålen för eleven?
3. Vad anser lärare om de lärandemål som ska bedömas liksom de bedömningspraktiker som används på programmet?

## 3. Bakgrund och tidigare forskning

### 3.1. Ämnet svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk kan sedan 1995 läsas som ett eget skolämne i grundskola och gymnasium men ursprungligen härstammar ämnet från 1970-talet då det kunde studeras under olika namn, både inom grundläggande och högre utbildningsväsende i Sverige (Hyltenstam & Lindberg 2013:9). Alltsedan dess har olika former av undervisning och studier inom svenska som andraspråk successivt konformerats mot ämnet svenska som andraspråk så som vi känner till det inom ungdomsskola och högre utbildning idag (ibid.). Skolämnet svenska som andraspråk har genom åren fört en svajig existens beroende på en samhällsutveckling mot ett samhälle i vilket flerspråkighet har blivit mer av en norm än tidigare och den ursprungliga uppdelningen i ett första och andraspråk äger idag inte samma giltighet. En av orsakerna till detta fenomen är att många flerspråkiga är födda i Sverige, har kunskaper i flera språk och använder sina flerspråkiga resurser i olika sammanhang beroende på den kontext individen befinner sig i, snarare än utifrån en uppdelning av ett första- och andraspråk. Föreställningen om vad som är acceptabel och bra svenska har också börjat ifrågasättas i takt med de skiftande varieteter av svenska som uppstått i flerspråkiga miljöer vilket också har lett fram till diskussioner kring bedömning då svenska språket i sig genomgått och genomgår förändringar (ibid.:11).

”På grundskolan ersätter ämnet svenska som andraspråk ämnet svenska” (Sveriges riksdag 2011:185, 5 kap §15). Ämnet kan utöver svenskämnet antingen ges som språkval, som elevens val eller skolans val (ibid.). Elever som behöver få undervisning i svenska som andraspråk men som har svenska som modersmål kan få läsa svenska som andraspråk under förutsättning att eleven gått i skola utomlands (ibid.:§14). Annars riktar sig skolämnet till de elever som anses behöva läsa ämnet och som har ett annat modersmål än svenska och till invandrarelever vars huvudsakliga umgängespråk med vårdnadshavaren är svenska (ibid.). Någon tydlig definition av vad invandrarelev innebär hittas inte i författningstexten. Utifrån en samlad bedömning om behov hos en elev som uppfyller något eller några av urvalskriterierna så är rektor beslutsfattare om en elev ska läsa ämnet svenska som andraspråk (ibid.:§14). På

gymnasiet kan elever som har ett annat modersmål än svenska läsa svenska som andraspråk i stället för svenska, men till skillnad mot i grundskolan kan eleverna dessutom läsa ämnet svenska som ett individuellt val vilket möjliggör att eleven kan läsa båda svenskämnen om hen vill (Sveriges riksdag 2010:2039 11§, förordning 2012:402). Så länge eleven uppfyller urvalskriteriet som säger att hen har ett annat modersmål än svenska är det eleven själv som beslutar vilken eller vilka svenskkurser hen studerar vilket skiljer sig mot grundskolan där det är ett rektorsbeslut grundat på en samlad bedömning av elevens behov som avgör svenskämnesval.

Kursplanen för ämnet svenska som andraspråk på grundskolan har en syftestext som gäller för årskurs 1-9. Det centrala innehållet, vilket är det innehåll som undervisningen ska behandla, är uppdelat i fem kunskapsområden som vardera består av ett antal punkter. Det centrala innehållet fördelas på årskurserna 1-3, 4-6 och 7-9 med en stegrande svårighetsgrad. Kunskapskraven i svenska som andraspråk stipulerar vad som krävs för godtagbara kunskaper i läsförståelse i årskurs 1 liksom för godtagbara kunskaper i årskurs 3. De olika betygsstegen E, C och A i årskurs 6 och 9 återges i kunskapskraven för dessa årskurser (Skolverket 2011).

I kommentarmaterialet för kursplanen i svenska som andraspråk (Skolverket 2017c) förklaras att ämnet har en kunskapsprogression från årskurs ett till nio och att en elev som studerat ämnet i grundskolans alla år ska kunna läsa svenska på gymnasiet. Likaså betonas att svenska som andraspråk inte är någon light-variant av ämnet svenska, utan delvis har ett annat fokus än ämnet svenska.

(Citat 1)

Kursplanen i svenska som andraspråk är skriven utifrån antagandet att en elev som börjat läsa svenska som andraspråk i grundskolans årskurs 1 och sedan läst det under hela sin grundskoletid, ska ha sådana kunskaper i svenska att hon eller han kan läsa svenska i gymnasieskolan. Svenska som andraspråk är inte en lättare kurs än svenska. Däremot finns det en del inslag som skiljer sig åt i de båda ämnena, eftersom den som lär sig ett andraspråk kan behöva ett annat fokus än den som läser sitt modersmål. (Skolverket 2017c:5)



### **3.2. Språkintröduktion och ämnet svenska som andraspråk**

Språkintröduktion är ett av fem intröduktionsprogram på gymnasiet och det riktar sig speciellt till de ”ungdomar som nyligen har anlänt till Sverige och som inte har de godkända betyg som krävs för behörighet till ett nationellt program” (Skolverket 2013:4). På språkintröduktion läses alla de ämnen eller kurser som eleven behöver ha betyg i för att sedan kunna fortsätta på ett nationellt program eller annan utbildning. En individuell studieplan ska upprättas när eleven börjar, vilken ska innehålla ämnen och kurser som alla utgår från den enskilde elevens förutsättningar, behov och eventuella planer för vidare studier. Detta innebär att utbildningen på språkintröduktion har ett tydligt individinriktat fokus (Skolverket 2013:9).

Enligt gymnasieförordningen ska utbildningen på språkintröduktion innehålla ämnet svenska som andraspråk eller svenska (Sveriges riksdag 2010:2039, 6 kap. 8§). Svenskämnen utgår från grundskolans kursplaner med syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Dessutom kan eleven läsa svenska för invandrare från höstterminen det år eleven fyller sexton år (ibid. 6 kap. 8§). Endast anordnaren för utbildning i svenska för invandrare får utfärda betyg eller intyg för den sfi-utbildning den studerande tagit del av (ibid.:10) men utbildningen i sig kan ges på en gymnasieskola i stället för på den kommunala vuxenutbildningen (Skolverket 2016:39).

### **3.3. Bedömning**

All undervisning handlar enligt Wiliam om ”formative assessment” (2011:45), i vars koncept tre så kallade nyckelprocesser och tre nyckelpersoner ingår. Nyckelpersonerna som samverkar är lärare, elev och klasskamrater, och de tre processerna utförs av läraren och består av att undersöka var eleverna befinner sig i sitt lärande, klargöra för eleven vad som är nästa steg i lärandeprocessen och slutligen ta reda på det effektivaste sättet hur eleverna ska komma till nästa steg i sitt lärande (ibid.). Wiliam kombinerar processerna med personerna enligt figur 1 nedan och har utifrån grupperingen formulerat fem nyckelstrategier som bildar grund för den bedömningsform som beskrivs som ”formative assessment”, vilket har översatts till formativ bedömning på svenska. Enligt nyckelprocesserna måste eleverna själva bli medvetna

om sin inläring genom strukturerade aktiviteter med kamrater och/eller lärare och lärarens roll är att ytterst strukturerat arbeta med *alignment*, det vill säga att målet för, och innehållet i undervisningen måste hänga ihop med den utvärdering som sedan sker av elevens kunskaper. En bedömningsuppgift får med andra ord inte innehålla element som eleven inte fått träna på i undervisningen och eleven måste redan innan ett arbetsområde inleds ha kännedom om syftet med lektioninnehåll och hur kunskaper och förmågor senare ska evalueras.

|                | <b>Where the learner is going</b>                                      | <b>Where the learner is right now</b>                                                               | <b>How to get there</b>                        |
|----------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <b>Teacher</b> | Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success    | Engineering effective classroom discussions, activities, and tasks that elicit evidence of learning | Providing feedback that moves learning forward |
| <b>Peer</b>    | Understanding and sharing learning intentions and criteria for success | Activating learners as instructional resources for one another                                      |                                                |
| <b>Learner</b> | Understanding learning intentions and criteria for success             | Activating learners as the owners of their own learning                                             |                                                |

*Figur 1 Dylan Williams fem nyckelstrategier för formativ bedömning (hämtad från Wiliam 2011:46)*

I korthet kan sägas att formativ bedömning handlar om att anpassa innehåll och arbetsmetoder till elevens behov och förutsättningar men för att kunna göra det måste läraren inte bara ha kunskap om var eleven befinner sig i sin inlärningsprocess utan också känna till vad som är nästa steg i densamma och på så sätt utvärderas även lärarens eget arbete i klassrummet. Vad som fungerade i undervisningen och inte, behöver således läraren reflektera över för att planera nästa undervisningsmoment med eleverna (Wiliam 2011:46f). Lärandemålen måste vara tydliga för både lärare och elev så att samarbetspartnerna jobbar mot samma mål, men också för att eleven ska vara medveten om sin egen inläring och de olika stegen i denna.

Det ställs således mycket höga krav på lärare i alla processer kring bedömning för kunskaper krävs inte bara i själva ämnet i vilket bedömningen ska tillämpas utan också i vad det är som ska bedömas och mot vilken måttstock, när och hur bedömningen ska ske och inte minst hur sedan det som bedömts ska användas - formativt eller summativt (Wiliam 2011:37). Den formativa bedömningen är alltid framåtsyftande genom att läraren ger "[...] feedback that moves learning forward" (Wiliam 2011:46).

William menar också att den undervisande läraren kontinuerligt behöver ta reda på vad eleven har lärt sig under lektionerna och pedagoger får inte ta för givet att det som lärts ut också lärts in för ”students do not learn what we teach”, menar William (2011:47). Den summativa bedömningen är just summerande och kan utformas som traditionella läxförhör, prov med poängantal eller bedömningsuppgifter i olika utformning i slutet på ett arbetsområde. Nationella prov och betygssättande i slutet på en termin är några exempel på summativa bedömningsformer (Olofsson & Sjöqvist 2013:686). William menar dock att alla former av bedömningar kan användas formativt och kanske är det snarare i hur en bedömning av ett arbete eller ett prov används som borde beskrivas som summativ eller formativ (William 2011:39).

### **3.4. Bedömning i ämnet svenska som andraspråk**

Lindberg och Hyltenstam (2013:11) menar att bedömning i skolämnet svenska som andraspråk har blivit mer komplext över tid då nya varieteter av svenska språket uppstår i flerspråkiga miljöer vilket som en konsekvens kan leda till ett ifrågasättande om vad som ska anses vara riktigt svenska. Om bedömningen av elevers svenskkunskaper grundas i en enspråkig (monolingvistisk) eller flerspråkig norm påverkar också bedömningens utfall (Garcia & Wei 2014; Svensson & Torpsten 2017: 38f). Om man som lärare utgår från en ett monolingvistiskt synsätt bedöms elevens kunskaper i svenska med en infödd svensk elevs språkbehärskning som måttstock, och transfer och kodväxling kan då ses som brister i en framställning. Detta skiljer sig mot när läraren utgår från en flerspråkig norm, vilket i korthet innebär att eleven får använda hela sin språkliga repertoar där en blandning av fenomen från olika språk och semiotiska tecken ingår (ibid.). Dessa fenomen från olika språk som i en och samma utsaga blandas ses då inte som brister i språket utan snarare som en tillgång för kommunikation och för utveckling av hela den språkliga förmågan, vilken i sig ses som en helhet och inte en uppdelning i olika fack för olika språk utan kontakt sinsemellan (ibid.).

Cummins menar att Sveriges nationella provs relevans måste ifrågasättas för de elever som fortfarande håller på att lära sig skolans språk och som skulle behöva långt mer tid till sin andraspråksutveckling än de fått innan de gör provet (2017:46f).

Konsekvensen av för tidigt deltagande i betydelsen att elevernas andraspråksfärdighet inte ännu är tillräckligt utvecklad, kan bli att obefogad kritik vänds mot utbildningens kvalitet och innehåll när andraspråkselever som i snitt skulle behöva fem år för att komma ifatt sina jämnåriga akademiskt, endast efter något år i det nya landet deltar i så kallade ”high-stakes standardized tests” (Cummins 2009:383) och på dessa av naturliga skäl inte presterar på åldersadekvat nivå. Vikten av att i bedömning av andraspråkskunskaper kunna skilja på kompetens i vardagspråk kontra kunskapsrelaterat akademiskt språk för att inte tolka den naturliga tidsåtgången för inläring av ett nytt språk som en inlärningssvårighet med ursprung i kognitiva svårigheter, understryks också av Cummins (Cummins 2017:46f.; Cummins 2009:449).

### 3.5. Olika bedömningsmaterial

*Bygga svenska* (Skolverket 2017a) är ett bedömningsmaterial med beskrivningar av språkförmåga i fem nivåer där läraren i sin ordinarie undervisning kan observera eleverna och skaffa sig en bild av elevernas förmågor inom områdena tala, lyssna, skriva och läsa. Materialet riktar sig till grundskolans tre olika stadier liksom till introduktionsprogrammen på gymnasiet. Språknivåerna bildar inte underlag för betyg utan baseras på hur de språkliga förmågorna hos en andraspråksinlärare i svenska utvecklas över tid. Viktigt att notera med materialet är att en andraspråkselev språkligt kan ligga på en högre nivå muntligt samtidigt som den skriftliga förmågan befinner sig på en lägre nivå då förmågorna utvecklas i olika takt. Materialet är alltså inte målrelaterat i betydelsen att eleven i alla sina förmågor ska ha uppnått en nivå innan den kommer till nästa utan *Bygga svenska* är ett bedömningsmaterial som *beskriver* elevers andraspråksutveckling. Tanken är att den bedömning en svenska som andraspråkslärare gör av en elevs andraspråksutveckling med hjälp av bedömningsmaterialet *Bygga svenska* ska lärare i övriga ämnen sedan kunna ta del av för att på så sätt lägga sin ämnesundervisning på rätt språklig nivå. Till materialet finns en sammanställningsmall som konkretiserar för elev och vårdnadshavare hur elevens olika språkförmågor fördelar sig över de olika nivåerna.

För årskurs 7-9 finns också *Språket på väg* som är ett stödmaterial och kartläggningsverktyg som skolverket tagit fram (Olofsson & Sjöqvist 2013:720).

*Europeisk språkportfolio* (ESP) för 12-16 år (Skolverket 2017b) är ytterligare ett underlag för bedömning av språkförmåga som kan användas på Språkintröduktion. Enligt beskrivningen av ESP kan eleverna själva följa och dokumentera sin progression inom sin språkutveckling och det finns också ett handledningsmaterial som ett stöd till lärare i språkundervisning. Materialet utgår dock från en europeisk kontext och utgår också från att eleverna är litterata på sitt modersmål.

*Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS) (Skolverket 2018a) är ett material som utarbetats av Europarådet och det har sex olika referensnivåer vilka kan användas för att bedöma språkutveckling (Skolverket) men det bör noteras att detta material riktar sig till litterata vuxna inlärare.

### **3.6. Metoder för bedömning**

*Performansanalys* (Abrahamsson & Bergman 2005; Olofsson & Sjöqvist 2013:703) är ett bedömningsverktyg där fokus ligger på att se vad eleven behärskar på sitt andraspråk. Analysen av språkliga strukturer utgår från grammatiska fenomen som kategoriseras och undersöks. Både muntlig och skriftlig förmåga kan analyseras via performansanalys.

Bedömning med fokus på grammatiska utvecklingsstadier med rötter i *processbarhetsteorin* (Flyman Mattsson & Håkansson 2010) är ytterligare en analysmodell som lärare kan anlita, för att skaffa sig en bild av elevers språkförmåga.

### **3.7. Bedömning på språkintröduktion**

Bedömning känns ytterst angeläget att beforska just på Språkintröduktion. I betänkandet av utredningen *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet* (Sveriges regering 2017), framgår det med all klar tydlighet att nyanlända är svåra att bedöma i alla ämnen och inte bara i ämnet svenska som andraspråk. Svårigheten förklaras dels med att nyanlända är en heterogen målgrupp men kanske främst för att kursplaner, ämnesplaner, kommentarmaterial och lagar inte är anpassade för elever som inte går alla år i svensk skola. Kursplanerna för varje stadium på grundskolan bygger på varandra så att elever som läser enligt kursplanerna för åk 7-9 förväntas ha

fått undervisning och förvärvat kunskaper och förmågor i åk 1-6 innan eleverna påbörjar studierna i årskurs 7-9 (Sveriges regering 2017:210).

I ämnet svenska som andraspråk är måluppfyllelsen dock låg och det är därmed få elever som får ett godkänt betyg om man ser till hur många elever som ändå läser ämnet. "Få elever klarar svenska som andraspråk och det tar ofta lång tid innan eleverna klarar ämnet samtidigt som det är ett kärnämne som de måste ha godkänt i. Kursplanen i svenska som andraspråk är inte helt anpassad för nybörjare" (Sveriges regering 2017:147).

Resultatet av utredningen visar att det finns behov av ett bedömningsstöd för eleverna på språkintröduktion som är begripligt och som visar på en tydlig progression för både elever och vårdnadshavare (ibid.:127). Många elever förlorar intresse och motivation bland annat för att grupperna på språkintröduktion är heterogena och eleverna känner att de stannar upp i sin utveckling när nya elever som inte varit så länge i Sverige blandas med de som kanske deltagit i klassundervisning på högstadiet i något år (ibid.:109).

För att eleverna på språkintröduktion ska lyckas med sina studier krävs att de undervisande lärarna samarbetar kring planering och utvärdering (Skolverket 2013:31). Likaså framhålls vikten av att eleven involveras i bedömningsprocessen genom att både lära sig bedöma sitt eget arbete men också sina kamraters genom kamratbedömning, vilket även Wiliam (2011) för fram i sina fem nyckelkompetenser.

(Citat 2)

När eleverna ges tillfälle att ge respons på varandras arbete och sätta ord på kvaliteter i olika typer av uppgifter kan de också bli mer förtrogna med vad kunskapskraven i olika ämnen kan innebära. (Skolverket 2017:34)

I undervisningen på språkintröduktion gäller samma krav på samstämmighet mellan mål, undervisning och bedömning som på alla andra gymnasieprogram men det som skiljer är att kursplanen för grundskolans ämnen ska följas med sin uppdelning med centralt innehåll och kunskapskrav för årskurs 3, 6 och 9 (Skolverket 2013).

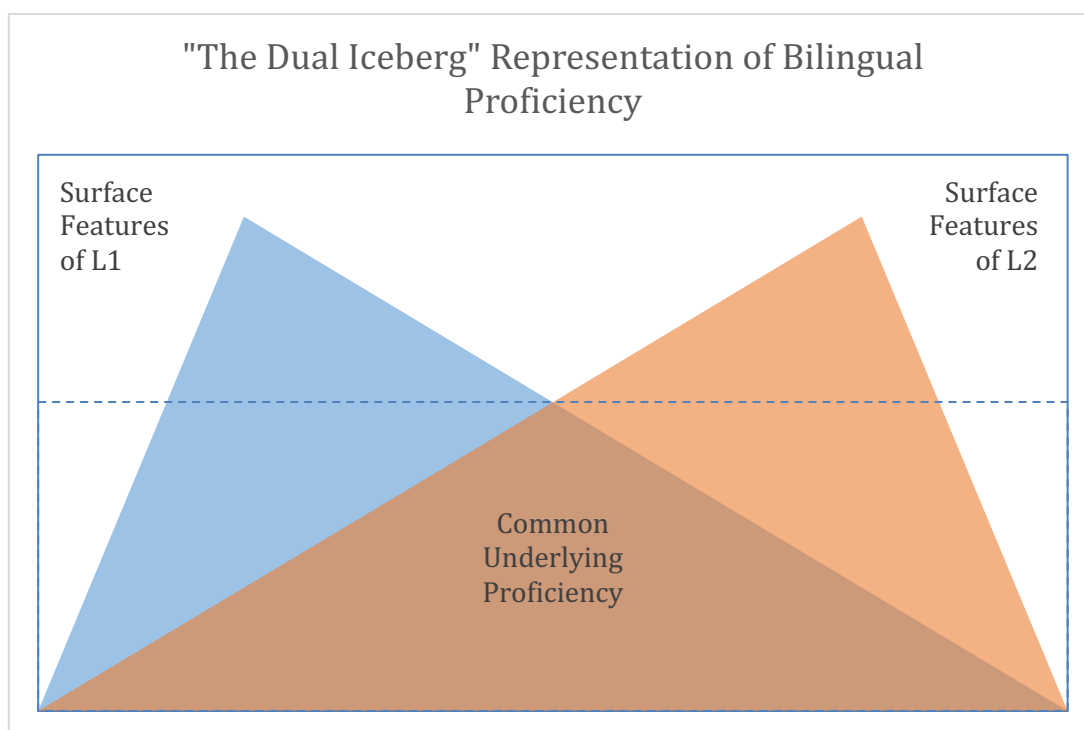
### 3.8. Språkinlärning tar tid

Andraspråksinlärningens progression påverkas av allehanda faktorer såsom ålder, språktillhörighet, begåvning, skolbakgrund, språkkunskaper, motivation, tillgång till och exponering för andraspråket, tillgång till och kvalitet på undervisning, social inkludering och möjlighet till identitetsskapande aktiviteter et cetera; och alla dessa faktorer samverkar på ett eller annat sätt. Åldern när man börjar lära sig ett andraspråk har i forskning visat sig vara en av de viktigaste påverkansfaktorerna (Ortega 2009).

Vad är rimliga akademiska krav att ställa på nyanlända ungdomar med kort tid i landet? Att utveckla både ett vardags- och skolspråk tar lång tid vilket flera ofta citerade så kallade tidsstudier har visat. I en av dessa (Cummins 1981 refererad i Cummins 2017), undersöktes hur lång tid det tog för 1210 andraspråkselever från förskola till och med årskurs 9 att uppnå språknivåer i paritet med jämnåriga infödda kamrater (Cummins 2017). För de yngre barnen som ännu inte fått så mycket formell undervisning i sitt förstaspråk tog det längre tid att behärska det som Cummins definierar som ”cognitive academic language proficiency (CALP)”, på svenska ofta kallat skolspråk, och de beräknades behöva 5-7 år för att nå samma nivå som sina jämnåriga på standardiserade test (jfr Collier 1987:618). Däremot behärskade just de yngre barnen snabbare ”basic interpersonal communicative skills (BICS) eller vardagsspråket (ibid.).

Cummins förklarar denna skillnad i tidsåtgång för språktillägnande med att de äldre barnen tar hjälp av det som han kallar för den gemensamma underliggande språkförmågan (CUP) ”Common Underlying Proficiency” (Cummins 1996:109f). Denna förmåga involverar mer kognitivt krävande processer i form av användande av konceptuella förmågor, och andraspråkstillägnandet sker därmed i en snabbare takt för de äldre barnen som har mer kunskaper och förmågor när de börjar lära sig ett nytt språk. Över tid kommer dock de yngre i fatt de äldre barnen och går förbi de som börjar lära sig ett andraspråk som tonåringar eller vuxna (Collier 1987:618). Teorin om den gemensamma underliggande språkförmågan, även kallad ”The Interdependence Principle” (Cummins 1996:109), på svenska översatt till interdependenshypotesen (Svensson 2017:46), formuleras som att en tvåspråkig person inte är två enspråkiga personer i en och samma kropp där varje språk ska ses som en separat

enhet, (SUP) "Separate Underlying Proficiency" (Svensson 2017:46f) utan någon kontakt mellan de språkliga förmågor individen besitter i de olika språken. Den språkliga förmågan hos en flerspråkig person anses snarare bestå av en enda gemensam underliggande förmåga (CUP) utifrån vilken den flerspråkiga individen kan ta till vara, och använda, de språkliga resurser som finns tillgängliga i denna förmåga. Överföring mellan språken av kognitiva förmågor relaterade till akademiskt kunnande och/eller litteracitetsförmågor sker i denna gemensamma underliggande språkförmåga, menar Cummins, (1996:110f). Den tvåspråkiga förmågan visualiseras i "The Dual Iceberg Representation of Bilingual Proficiency" (figur 2) som ett enda gemensamt isberg beläget under vattenytan men med två toppar som sticker upp ovanför vattnet som en representation för de olika drag som de två språken uppvisar i form av till exempel olika uttal, men där delen under vattenytan framställs som den gemensamma underliggande språkförmågan. I det att den tvåspråkiga individen använder sin gemensamma underliggande språkliga resurs sker en utveckling av båda språken, menar Cummins (ibid.).



Figur 2. Cummins. "The Dual Iceberg" Representation of Bilingual Proficiency (Hämtad från Cummins 1996:111)



Virginia Colliers (1987) studie i USA av den tid som krävs för andraspråkselever att ur akademiskt hänseende komma ifatt sina jämnåriga kamrater i alla ämnen är ytterligare en stor tidsstudie med fokus på andraspråksbehärskning i relation till skolresultat. Urvalsgruppen i denna studie bestod av 1548 elever från förskola till och med klass 11. Deltagarna hade det gemensamt att de kunskapsmässigt var på en åldersadekvat nivå i sitt förstaspråk, var nybörjare i engelska som andraspråk och kom från en medel- eller överklass i sina hemländer; det sistnämnda något som ofta inte har nämnts i anslutning till studien. Efter 2-3 år med stöd av andraspråkslärare delar av dagen gick de flesta elever på heltid i sina klasser utan stöd. Eleverna i urvalsgruppen deltog sedan i de test i läsning, skrivning, matematik, samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnen som alla i årskursen deltog i. Collier menar att resultaten i studien tydligt visar att det tar lång tid att lära sig ett andraspråk på en sådan nivå att andraspråkseleven når upp till samma kunskapsnivå i alla ämnen, liksom i det ämnes- och skolrelaterade språket som sina jämnåriga kamrater (ibid.). Det visar sig i studien att de elever som var 8-11 år när de började lära sig engelska behövde 2-5 års studier för att nå upp till jämnårigas nivå och denna åldersgrupp var därmed den snabbaste i sin inläring av alla deltagare i studien. De elever som var 5-7 år när de flyttade till USA ansågs behöva 3-8 års studier för att komma ifatt sina jämnåriga vilket förklaras med att de inte ännu hunnit bygga upp sitt förstaspråk tillräckligt för att använda den underliggande språkförmågan (Cummins 2017) som stöd i sin inläring. Rekommendationen från Collier var för dessa elever att de skulle få undervisning på sitt förstaspråk i skolämnen för att snabbare komma ifatt. Den grupp det tog allra längst tid för var de elever som började läsa sitt andraspråk i 12-15 års ålder. Collier bedömde här att det skulle ta 5-8 år att nå jämnårigas kunskapsnivå i alla ämnen (Collier 1987:617) för denna elevgrupp och påpekar i sin slutsats att just åldersgruppen 12-15 år är mest i behov av att få undervisning via sitt modersmål i skolans olika ämnen, alternativt beroende på nivå i andraspråket få intensivkurser i olika ämnen via andraspråket (ibid). Resultatet indikerar att när dessa elever har ägnat tid och kraft åt att lära sig ett andraspråk har de samtidigt förlorat tid att utveckla både ämneskunskaper och det skol- och ämnesrelaterade språk på andraspråket som de så väl skulle behöva för att kunna fortsätta sina studier i de olika ämnena.

I en annan studie av Klesmer (1994 refererad i Cummins 1998), också i Kanada, i vilken 300 andraspråksinlärare i engelska deltog, framgick det att lärare tenderade att överskatta tolvåriga andraspråkselevers förmåga i läsning och ordförståelse och detta troligen då lärarna baserar sin bedömning av språkförmåga hos eleven på densammes flyt i muntlig produktion (Cummins 1998:448f). Elevernas förståelse för ord och begrepp liksom läsförmåga, som av lärarna bedömts vara i paritet med klasskamraternas nivå efter 2-3 år i landet, hade fortfarande efter sex år inte nått upp till de infödda kamraternas nivå (ibid.).

## 4. Teoriram, metod, material

### 4.1. Sociala dimensioner och dynamic assessment

De teorier och ramverk som ligger till grund för både ämnes- och metodval i denna studie har sin bas i sociala dimensioner hur andraspråksinläring går till (Ortega 2009:217; Duff & Talmy 2011). Sociokulturell teori, *learner identity* och *language socialization* är exempel på ramverk som alla "share a focus on language learning as a social process and an emphasis on the contexts of learning" (Friedman 2012:180).

Inom sociokulturell teori anses språket vara verktyg för tänkande, lärande och för interpersonella processer i social samvaro. Språket används för meningsskapande och inläring, genom mediering och så kallat "[...] social, private and inner speech" (Ortega 2013:224).

*Dynamic Assessment* (DA) beskrivs som "a powerful framework for integrating assessment and teaching as a dialectical activity aimed at diagnosing and promoting learner development" (Lantolf, Thorne & Poehner 2015:215). Syftet med DA är att få syn på underliggande processer som visar på förmågor som är i vardande men som behöver triggas igång och utvecklas med adekvat undervisning (ibid.). Genom dynamic assessment får läraren syn på var en elev befinner sig i sin utveckling och läraren inrättar då sin explicita undervisning utifrån detta, vilket stämmer väl överens med formuleringen av "formative assessment" så som det beskrivs av Wiliam (Wiliam 2011).

### 4.2. Metod - utgångspunkter

Jag har valt att göra en studie med ett didaktiskt och pedagogiskt perspektiv. Jag kan därmed sägas välja en av de tre inriktningar som Hyltenstam & Lindberg (2013:8) menar att svensk andraspråks- och flerspråkighetsforskning är uppdelad i och där de två andra inriktningarna behandlar språkpolitik och språktillägnande

För att få med en mångfald av perspektiv i studien där både det emiska (inifrån) och etiska (utifrån) perspektivet (Friedman 2012:182) blir synliggjort har jag valt att använda en kvantitativ metod i form av enkäter (bilaga 6) och kvalitativ metod i form

av semistrukturerade intervjuer (bilaga 5) för insamling av data med lärare som deltagare.

Att ha möjlighet att få höra och dokumentera de inblandades röster i frågor kring bedömning i ämnet svenska som andraspråk är sålunda mitt syfte med studien. Vidare var tanken att jag inte hade någon given hypotes från början. Studien är naturalistisk då målet var att ta del av vad deltagarna har för erfarenheter kring det dagliga arbete de är delaktiga i och ingen åtgärd har satts in som sedan ska utvärderas (Friedman 2012:182).

### **4.3. Forskningsetiska överväganden**

Individskyddskravet består av en samling etiska regler som delas upp i fyra undergrupper såsom informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2011:13f). I min studie har jag tagit hänsyn till alla dessa krav men jag har särskilt beaktat konfidentialitetskravet då jag har använt enkäter och intervjuer för insamling av data som kan vara av känslig natur och där parterna kan, men inte behöver ha, en relation till varandra. Från lärarhåll kan kritik framkomma i intervjuerna gentemot en part som vederbörande står i beroende till eller dagligen ska samarbeta med, och det är således essentiellt att alla deltagare ges all den konfidentialitet som följer med detta krav. "Vid enkäter och intervjuer kan kravet på skydd av de medverkandes identitet tillgodoses genom användningen av kodnycklar och genom att svaren maskeras och anonymiseras" (Vetenskapsrådet 2011:28), vilket också tillämpades.

För att säkerställa att informationskravet och samtyckeskravet följdes skickades före besvarande av enkäten ett informationsbrev ut till berörda om studiens syfte, hur insamling av data var tänkt att ske, hur materialet var tänkt att behandlas utifrån konfidentialitetskravet och att deltagandet kunde avbrytas. En samtyckesblankett bifogades detta brev. När jag sedan träffade deltagarna gav jag ut både brevet och samtyckesblanketten och säkerställde att de förstått innehållet då de också fick skriva under på plats och lämna in samtyckesblanketten.

Det är viktigt att notera att det är deltagarnas rapporterade uppfattningar och erfarenheter från det dagliga arbetet om bedömning jag i huvudsak fått ta del av i

denna studie. Med detta vill jag ha sagt att hänsyn i resultatet måste tas till huruvida jag fått in svar som faktiskt stämmer med verkligheten eller om det är så att deltagarna svarat så som de tror det förväntas av dem utifrån deras olika roller. Utifrån denna aspekt försökte jag utforma informationsbrevet (se bilaga 1) med största noggrannhet så att deltagarna skulle våga lita på att det som sades under intervjuerna och sedan togs med i uppsatsen inte sedan skulle röja deras identitet. En förhoppning med detta förfarande är att de svar som getts kanske i högre grad avspeglar sanningen så långt det går.

#### **4.4. Metodologiska överväganden**

Studiens omfång är litet i betydelsen att deltagarna är få till antalet. Den insamlade datan är till viss del omfångsrik i förhållande till det lilla antal som svarat på enkäten för svaren är långa och utförliga i sina resonemang i många fall. Samtidigt är det några få som valt att uttala sig i förhållande till hur många lärare det finns i svenska som andraspråk på språkintröduktion i Sverige. Enkätdeitagarna är helt anonyma för mig och jag vet inte var i landet de är verksamma eller vilket kön de har, till skillnad mot intervjudeltagarna. Enkäten (se bilaga 6) består i sin utformning av 26 frågor som besvarats frivilligt av 25 personer som ingått i olika forum som har anknytning till svenska som andraspråk och språkintröduktion på facebook. Om de som svarat är en representativ grupp för lärare på språkintröduktion kan jag inte med säkerhet svara på. Detsamma gäller för mina fyra intervjudeltagare. En betydligt större urvalsgrupp skulle behövas för att säkerställa någon form av representativitet. En del mer öppna frågor i enkäten där jag förväntade mig resonerande svar valde en del av deltagarna att inte delta i vilket gör att jag inte fått ta del av deras förklaring till vissa ställningstaganden och det har gjort att min tolkning av deras svar kan vara felaktig då jag i mycket utgått från de svar som andra gett i de resonerande svaren.

Det hade varit en fördel med en kortare enkät med slutna frågor då svaren varit lättare att kategorisera. Svartalernativet ”*fungerar dåligt*” saknas i fråga 13 som motpol till *fungerar bra* men det ger ingen påverkan på resultatet då svaren redovisas så som enkätdeitagarna valt att svara.

Studien bygger på självrapporterade data och det måste beaktas vid tolkning av resultaten. Som analysmetod har jag använt mig av meningstolkning där jag tematiserat och kategoriserat olika utsagor för att göra all data hanterbar och analyserbar. Denna metod är subjektiv då andra teman att kategorisera utifrån kanske hittats av någon annan som analyserat datan.

#### **4.5. Material - enkäter**

Enkäter används med fördel när målet är att få ta del av deltagarnas åsikter och känslor liksom bakgrundsinformation såsom ålder, kön, språk et cetera menar Dörnyei & Csizér (2012:75). Jag var från början angelägen om att inleda min undersökning med insamling av information från en större grupp deltagare för att på så sätt, förutom att få in bakgrundsuppgifter, också kunna både bilda mig en uppfattning om vilken typ av frågor jag sedan ville fördjupa mig i vid intervjuerna.

Jag har använt mig av formulärsfunktionen på google drive för att utarbeta min enkät som innehåller 26 frågor som är både öppna och slutna till sin karaktär (bilaga 6). Att deltagarna själva fått verbalisera så pass mycket som de gjort ser jag som en styrka i enkäten, även om ett mer tolkande förhållningssätt krävdes vid sammanställningen av resultatet. Friedman (2012:190) menar att enkäter med öppna frågekonstruktioner kan ses som en variation till intervjuer, dock med just det förbehållet att svaren inte sedan kan följas upp och förtydligas.

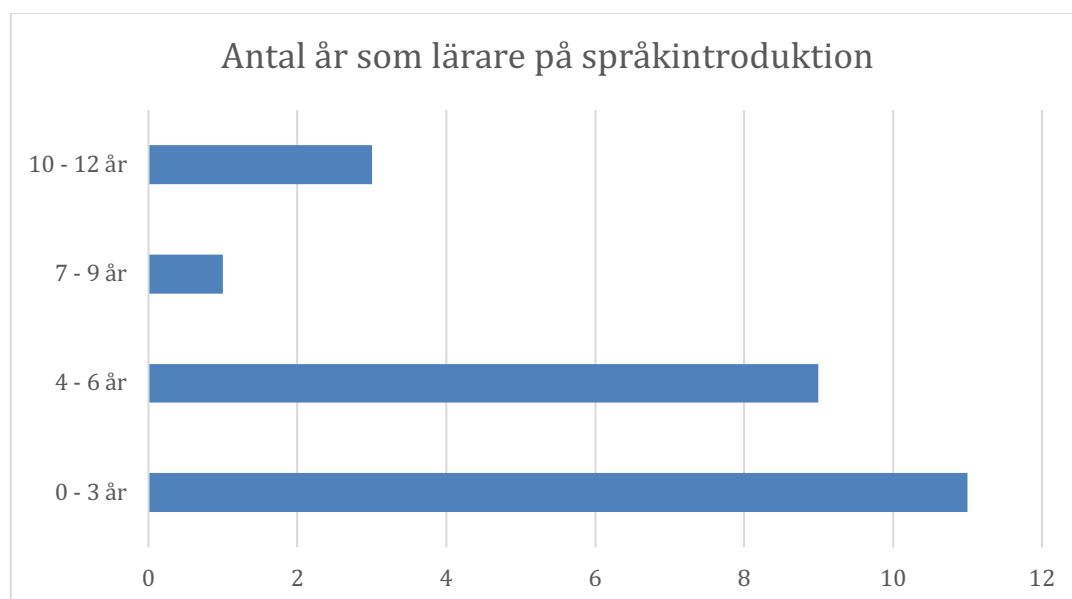
#### **4.6. Enkäten-genomförande**

Innan jag lade ut enkäten i olika grupper på facebook testade jag själva funktionen av enkäten på några kollegor och en IKT-pedagog vilka alla är verksamma i den kommun som jag själv arbetar i. Enkäten lades sedan ut i fyra olika forum på facebook under mars månad (antal medlemmar i mars 2018); Förstelärare i svenska som andraspråk (312 medlemmar), språkinträdning och sva på gymnasiet NC (1800), Litteracitetsutveckling inom sfi och sva (1800 medlemmar) och Svenska som andraspråk (10 500 medlemmar). Jag bad också en av intervjudeltagarna att sprida enkäten i sitt kollegium för att på så sätt ha chans att öka svarsfrekvensen och fick på detta sätt in ytterligare två svar i april vilket innebar att 25 stycken till slut svarade på enkäten.

Jag har inga uppgifter på i vilka forum deltagarna valt att svara på enkäten eller var i landet deltagarna har sin hemmahörighet. Jag vet inte mer om deltagarna än det jag frågat om i enkäten.

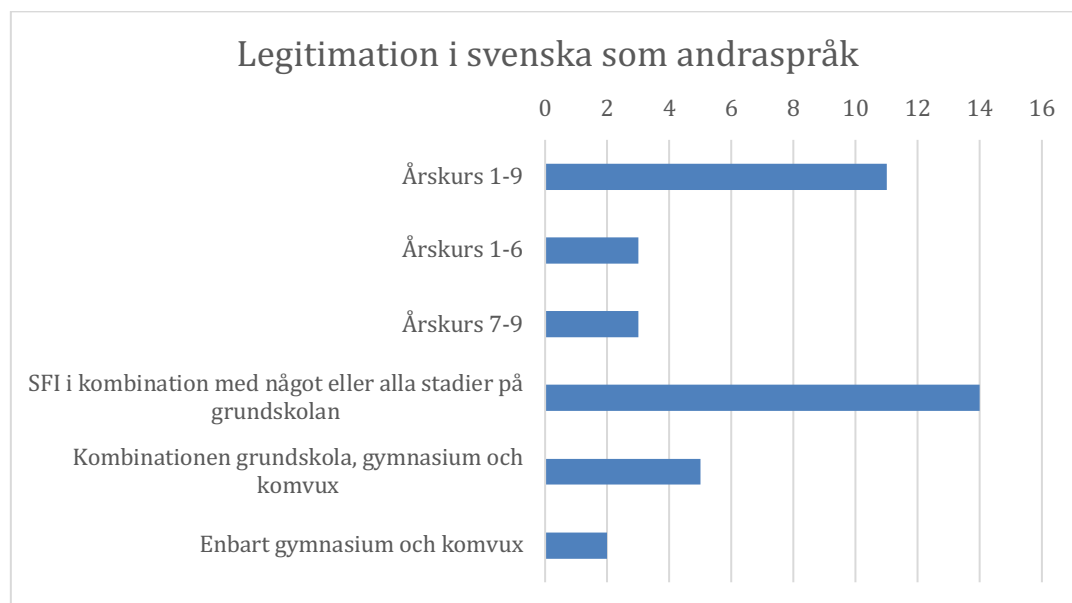
Deltagarna i enkäten har i huvudsak det gemensamt att de är medlemmar i fyra olika grupper för lärare i svenska som andraspråk på facebook och de jobbar i nuläget, eller har tidigare jobbat på språkintröduktion som legitimerade svenska som andraspråkslärare. Alla är dock inte legitimerade för alla skolår i grundskolan utan det varierar mellan de yngre och de äldre åldrarna. Några deltagare är behöriga för gymnasiet, sfi och komvux, förutom grundskolan.

Gemensamt för deltagarna i enkäten är att de i nuläget är eller har varit verksamma på språkintröduktion mellan 1-12 år och där majoriteten; tjugo stycken, svarar att de jobbat mindre än sex år på språkintröduktion.



Figur 3. Antal år som lärare på språkintröduktion. 24 svarande.

Alla enkätdeltagare förutom två uppger att de är legitimerade lärare i svenska som andraspråk för några eller alla stadier i grundskolan och i vissa fall också i kombination med behörighet för gymnasiet och sfi. Två deltagare uppger att de har legitimation enbart för gymnasium och komvux.



Figur 4. Legitimation i svenska som andraspråk. 25 svarande (flervalsfråga).

#### 4.7. Intervjuer - genomförande

Deltagarna i intervjuerna har det gemensamt att de är verksamma som svenska som andraspråkslärare på introduktionsprogrammet språkintröduktion, precis som enkät-deltagarna. Urvalsgruppen kan sägas bestå av ett "purposive sample" (Friedman 2012:185f) då avsikten har varit att hitta behöriga lärare som de facto har erfarenhet av att göra olika former av bedömningar i svenska som andraspråk. Urvalsgruppen består också av "sample of convenience" (ibid.) då jag via e-mail kontaktade två lärare som jag känner sedan tidigare för att göra en förfrågan om de ville delta i intervjuer. Jag bad lärarna också att höra efter med kollegor om någon mer skulle vara intresserad av att delta. På så sätt fick jag tag i ytterligare en lärare som jag också har intervjuat. Förutom dessa var jag också i kontakt med en biträdande rektor som jag är bekant med sedan tidigare och som i sin tur hänvisade mig vidare till en svenska som andraspråkslärare på det gymnasium där den biträdande rektorn arbetar. Detta förfaringsätt har givetvis underlättat rekrytering av deltagare och i två fall är det alltså personer som jag känner sedan tidigare men som jag aldrig arbetat med i egenskap av lärarkollega

Intervjudeltagare nummer ett arbetar på en stor skola med många elever på språkintröduktion i en av Sveriges större städer. Hen är legitimerad lärare i matematik,



NO samt svenska som andraspråk och har också läst några kurser i specialpedagogik för årskurser 1-6. Hen undervisar sedan fem år i svenska som andraspråk, samhällskunskap och matematik på språkintröduktion motsvarande kursplanen för årskurs 1-3 på grundskolan för de elever i åldern 17-20 år som har läst svenska tidigare men som har en långsam progression. Sedan en tid ingår deltagaren i ett utvecklingsarbete för Sveriges kommuner och landsting (SKL) i vilket hen har ett uppdrag inom kollegialt lärande på sin skola och även på riksnivå. Hen har en viss procent i sin tjänst för detta uppdrag.

Deltagare nummer två arbetar på en kommunal gymnasieskola med relativt få språkintröduktionselever i en mindre kommun i Sverige. Hen är legitimerad ämneslärare i svenska, svenska som andraspråk och religion i grundskolan (för årskurser 3-9), gymnasiet och komvux och har arbetat med svenska som andraspråk under 12 år. Läraren undervisar i svenska som andraspråk och sfi och har just nu en grupp elever på språkintröduktion som läser mot målen för årskurs nio liksom en grupp med vuxna inlärare som studerar sfi. Hen har också uppdrag som förstelärare på sin skola.

Deltagare nummer tre arbetar på en fristående gymnasieskola med relativt få språkintröduktionselever sett till antal personer men i andel elever på skolan ändå ganska många då skolan är liten med sina ca 250 elever. Hen är legitimerad lärare i svenska som andraspråk, svenska och ett språkämne för gymnasiet och har varit verksam på programmet språkintröduktion i åtta år på olika skolor. Undervisningsgrupperna karakteriseras av elever med god skolbakgrund och oftast med en snabb progression i sin språkutveckling. Läraren undervisar i svenska som andraspråk på skolan, dels i kurser på de nationella programmen men mest i en grupp med elever som går på språkintröduktion och som jobbar för att nå målen i den tidigare delen, det vill säga målen för årskurs 6 i svenska som andraspråk. Hen arbetar också som läromedelsförfattare.

Deltagare nummer fyra jobbar på samma friskola som deltagare nummer tre och är legitimerad lärare i svenska som andraspråk, historia och religion på grundskolan (årskurs 6-9) och gymnasiet. Hen arbetar nu främst i grupper på språkintröduktion som är på väg mot betyg i tolv ämnen men har också undervisning i kurser i svenska som andraspråk på de nationella programmen. Läraren undervisar i svenska som andraspråk, religion, historia och geografi på språkintröduktion.

Innan jag träffade deltagarna för intervjuer skickade jag ut ett informerende brev (bilaga 1) och en blankett om informerende samtycke (bilaga 2). När jag sedan träffade deltagarna för att göra själva intervjun checkade jag av att de tagit del av innehållet i brevet (bilaga 3) och jag samlade också in deras blanketter om samtycke. Jag upplevde efter min första intervju att jag hade ett behov av att ha en checklista (bilaga 4) för turordningen av allt som skulle ske under varje intervjutillfälle så från och med intervju två användes denna och det gav mig en kronologisk ordning för själva processen av intervjun, vilket kändes stödjande.

Jag har valt att använda mig av semistrukturerade intervjuer, enligt Kvale & Brinkmann (2017). Semistrukturerade intervjuer (Friedman 2012:188) ger en möjlighet att fördjupa diskussionen i de ämnen som uppkommer men samtidigt bibehålla en röd tråd; i mitt fall med siktet inställt mot bedömning i svenska som andraspråk. Kvale & Brinkmann uppmuntrar forskaren att ”skjuta framåt” och att siktet ska vara ställt långt fram i tiden redan i själva processen med framställandet av frågekonstruktioner (Kvale & Brinkmann 2017:154) och rekommendationen är att detta kan ske genom en tematisering av intervjufrågorna i den stund de formuleras, vilket sedan underlättar analysen av intervjuerna. Intervjufrågorna valdes med undersökningens forskningsfrågor som utgångspunkt, enligt rådet att ”[i]ntervjuaren bör veta [...] varför och hur hon intervjuar samt vad hon intervjuar om” (ibid.:206). Att konstruera lämpliga frågekonstruktioner som är varierade, öppna och inte för komplexa eller ledande i sin struktur rekommenderas av Friedman (2012:188) och jag hade stor hjälp av Kvale & Brinkmanns förslag på olika typer av intervjufrågor såsom ”inledande frågor”, ”uppföljningsfrågor”, ”sonderande frågor”, ”specificerande frågor”, ”direkta/indirekta frågor”, ”tolkande frågor” och ”strukturerande frågor” (ibid.:176f). Även en av Kvale och Brinkmanns rekommenderade strategier tillämpades under intervjuerna med gott resultat såsom att som intervjuare vara tyst en lite längre stund efter en fråga för att på så sätt ge intervjupersonen tid att reflektera kring sin utsaga och i egen takt utveckla sitt svar (ibid.:181).

Intervjuerna spelades in via min mobils röstmemo och lades över till ett USB för att på så sätt säkerställa konfidentialitetskravet. De transkriberades sedan utifrån målet att utsagorna ”ska ingå i en läsbar offentlig berättelse” (Kvale & Brinkmann 2017:222) där fokus ligger på innehållet i det sagda och inte på att ge uttryck för

emotionella yttringar som tvekan, suckar et cetera eller icke-verbala uttryck som gester eller blickar. Allt som sagts under intervjuerna är dock inte med i transkriptionen då vissa uttalanden skulle röja intervjudeltagarens identitet och andra uttalanden är oväsentliga i sammanhanget, som till exempel frågor till mig av privat karaktär.

Intervjusituationerna skilde sig åt. Min inledande intervju tog längst tid för jag var ovan både vid situationen och vid mina frågor i min intervjuguide. Min andra intervju med en för mig obekant person tog plats i deltagarens hem efter dennes önskemål och det i sig gjorde att intervjusituationen blev helt annorlunda. Intervju nummer tre tog plats på en fristående gymnasieskola i en av Sveriges större städer och i detta fall var det en person jag känner sedan förut som var deltagare vilket gjorde att det mer kändes som ett samtal än en intervju. Den fjärde intervjun tog plats på samma fristående gymnasieskola som intervju nummer tre men med en för mig obekant person. Detta var den intervju som var mest effektiv i tid.

Under intervjuerna fick jag även ta del av olika artefakter i form av en inspelad filmsekvens på en mobil där intervjudeltagaren pratar kamratbedömning med en elev, dataprogram för hur bedömningsresultat läggs in som dokumentation, checklistor och en hemsida med olika moduler för inläring. Det hade varit intressant att få göra någon eller några lektionsobservationer för att utöka förståelsen för kontexten men tiden till detta saknades inom ramen för denna studie. Friedman (2012:183) menar att för att forskare till fullo ska förstå de fenomen som undersöks och för att kunna göra en adekvat analys av sin empiri bör forskare i kvalitativa studier delta i kontexten både på en micro- och macronivå. Att få ta del av material, objekt och aktiviteter är exempel på micronivå medan macronivå mer berör kursplaner, styrdokument, lagar och förordningar (ibid.:183). Vidare anses kvalitativ forskning bedrivas för att få fram individuella likheter och skillnader, vilket är fallet i denna del av min studie där intervjuer ingår, och inte sikta mot att vara generaliserbar, representativ och statistiskt säkerställd (ibid.).

#### 4.8. Analys - metod

För att analysera insamlad data från både intervjuer och enkät har jag använt mig av meningstolkning i fem steg så som det beskrivs i Kvale & Brinkmann (2017:247f.) där första steget är att både lyssna på intervjuerna, och läsa igenom transkriberingarna av desamma, upprepade gånger för att få en samlad bild av innehållet. Därefter ska man enligt Kvale & Brinkmann fastställa ” [...] de naturliga ”meningsenheterna” (2017:247), med vilket enkelt uttryckt menas att dela upp yttranden i sammanhållna sekvenser beroende på innehållet i utsagorna. Efter detta kategoriseras varje uttalande med en tematisk rubrik som sammanfattar innehållet i utsagan. Det fjärde steget är att återknyta varje tematisk utsaga till uppsatsens syfte och forskningsfrågor för att de utsagor som anses relevanta sedan i det femte och sista steget ska kunna omvandlas till en sammanhängande text. Då Kvale och Brinkmann rekommenderar att forskaren redan i själva konstruerandet av intervjufrågorna har sina forskningsfrågor i åtanke för att på så sätt ”skjuta framåt” (2017:154) vilket tidigare nämnts under metoddelen, förekom jag till viss del steg tre och fyra enligt metoden för meningstolkning och sparade därmed värdefull tid. För att analysera enkäten använde jag mig av samma metod med det undantaget att jag i de slutna frågornas fall inte behövde dela upp yttranden i olika meningsenheter beroende på deras innehåll. I enkäten är dessutom de olika kategorierna för meningstolkning redan med från början (se steg fyra enligt Kvale & Brinkmanns metod), vilket underlättade analysen av innehållet markant då jag inte behövde tematisera de olika delarna i efterhand.

## 5. Resultat och analys

Syftet med denna studie är att undersöka dels hur och mot vilka lärandemål bedömning av elevers kunskaper i ämnet svenska som andraspråk på språkintroduktion sker, och dels ta del av vad lärare anser om bedömningspraktiker och lärandemål i ämnet svenska som andraspråk på programmet. För att analysera insamlad data från både intervjuer och enkät har jag använt mig av meningstolkning i fem steg så som det beskrivs i Kvale och Brinkmann (2017:247f.). Den insamlade datan i intervjuerna och enkäten visar att bedömningen i svenska som andraspråk sker på varierande sätt, med olika bedömningsmaterial och verktyg beroende på bedömningens syfte, tid till förfogande för att utföra olika bedömningar liksom tillgång till kollegor att sambedöma med. Kamratbedömning anses kräva mycket arbete med struktur för att fungera bra. Användningen av bedömningen på nationella provet i svenska som andraspråk årskurs nio är både summativ och formativ och nationella provet årskurs nio anses vara ett bra bedömningsinstrument för de elever som är nära att nå målen men för elever som blivit litterata sedan ett par år i Sverige är nationella provet inte ett tillämpligt bedömningsinstrument. Lärandemålen i undervisningen på språkintroduktion väljs ut beroende på elevgruppens kapacitet liksom vilka kunskaper och förmågor som förväntas krävas på nästa nivå. I huvudsak har lärandemålen sin utgångspunkt från det centrala innehållet och kunskapskraven för årskurs 3, 6 och 9.

Utifrån min analys av empirin enligt Kvale & Brinkmanns metod (ref) med meningstolkning som tidigare nämnts har jag valt att kategorisera resultatet i huvudsak under följande rubriker:

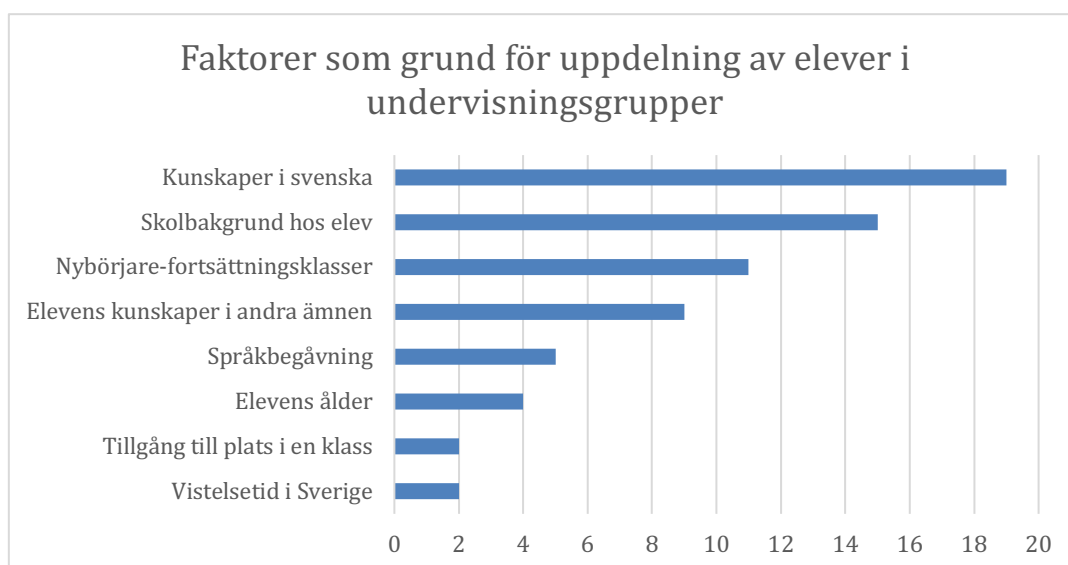
- faktorer som avgör uppdelning i undervisningsgrupper
- underlag för lärandemål
- faktorer som påverkar om elever är lättare eller svårare att bedöma
- formativ och summativ bedömning
- sambedömning
- kamratbedömning
- flerspråkig bedömning
- bedömning i samband med nationella prov

- bedömning i andraspråksutveckling
- vad lärare generellt anser om lärandemålen och bedömningspraktikerna på språkintröduktion

Då jag som metod för insamling av empiri har använt mig av både intervjuer och enkäter redovisas resultat och analys från båda dessa under varje rubrik med tydlig hänvisning till varifrån datan är insamlad.

### **5.1. Uppdelning av elever i olika grupper – faktorer som avgör**

Faktorer för bildande av klasser baseras på individuella egenskaper hos elevgruppen liksom rent praktiska lösningar beroende på tillgång till personal och lokaler, vittnar både enkät- och intervjuer om. Även på samma skola kan olika faktorer påverka gruppansammanställningar. I enkätsvaren framkommer det att elevens kunskaper i svenska är den mest framträdande faktorn för indelning i klasser tätt följd av faktorn skolbakgrund hos elev. Organisationen med nybörjar- och fortsättningsklasser oberoende andra faktorer är också vanligt förekommande för en indelning av elever, uppger lärarna, liksom faktorn elevens kunskaper i andra ämnen. Uppdelningen i nybörjar- och fortsättningsgrupper kan ju också ses ha sin grund i elevens kunskaper i svenska så jag bedömer därför att elevens svenskkunskaper tveklöst är den mest frekventa orsaken till bildandet av klasser. I figur 3 visas vilka faktorer som bildar grund för uppdelning av elever i undervisningsgrupper på språkintröduktion där enkättagarna är verksamma. Siffrorna anger antal svar från enkättagarna för varje faktor.



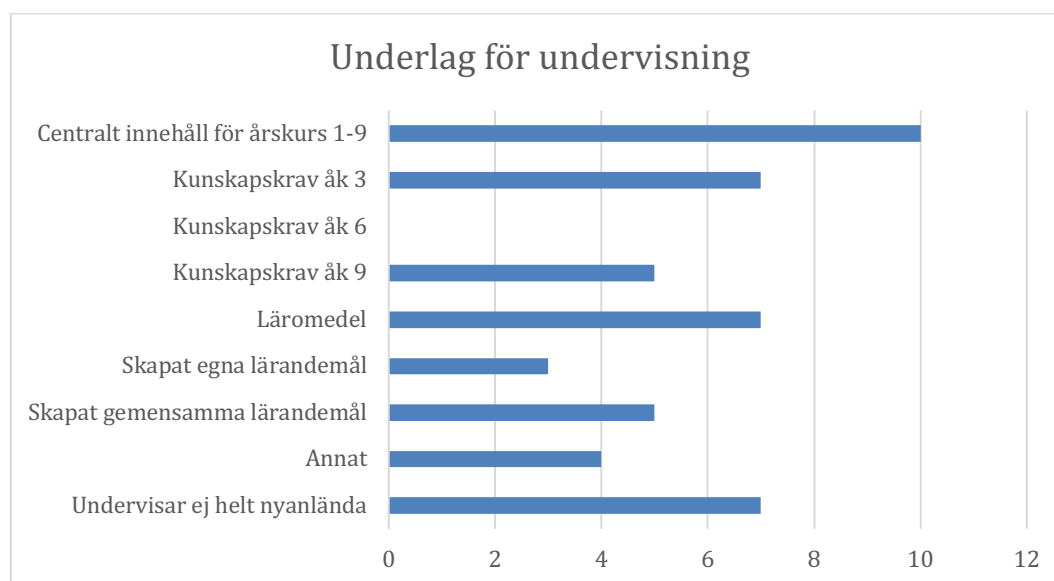
*Figur 5. Faktorer som grund för uppdelning av elever i undervisningsgrupper. Figuren visar i antal svar de alternativ enkättagare har valt som bäst avspeglar faktorer för uppdelning av elever i olika undervisningsgrupper på språkintrödn. (Flervalsfråga).*

### *Intervjuer*

Intervjudeltagare ett berättar att alla nyanlända elever gör test i litteracitet och numeracitet på en mottagningsenhet när de ska börja på programmet. Frågorna är på olika språk i numeracitet för att eleverna ska få visa sina mattekunskaper och inte falla på att de inte kan svenska. Eleverna placeras sedan i klasser beroende på resultatet på testning kombinerat med om eleven har skolbakgrund och i så fall en förväntad snabb, mellan eller långsam progression. Om eleven behöver alfabetiseras finns det klasser för detta också. Sedan sker nivåtestning i svenska varje termin för de elever som går på programmet för att se om de är i kunskapsnivå med den klass de tillhör. Nivåerna utgår från bedömningsmaterialet *Bygga svenskas* olika andraspråksnivåer. Uppdelningen på de andra gymnasieskolorna där intervjuer gjorts följer samma mönster med nybörjar- och fortsättningsgrupper, vilka i sin tur delas upp i snabbgående för elever med skolbakgrund och grupper med långsammare lästakt för de elever som behöver en sådan inriktning. Alla grupper baseras på elevers skolbakgrund och svenskkunskaper. Testningar i svenska förekommer varje termin på alla enheter liksom att lärare ”läser av eleverna mot målen för de olika årskurserna” i sin undervisningspraktik (intervjudeltagare 2).

## 5.2. Vilka är lärandemålen för elever på språkintröduktion?

I enkätsvaren framkommer det att majoriteten av lärarna baserar sin undervisning för helt nyanlända elever på det centrala innehållet för årskurs 1-9 i kursplanen för svenska som andraspråk. Lärarna uppger också att de konstruerar lärandemål för eleverna antingen själva eller tillsammans med andra pedagoger och i hög grad är lärandemålen baserade på det centrala innehållet och kunskapskraven för årskurs 1-9. I tre fall uppges inte vad de egenhändigt konstruerade undervisningsmålen är förankrade i. Vidare uppger några lärare att de utgår från kunskapskraven för årskurs tre medan andra menar att de utgår från kunskapskraven för årskurs nio i sin undervisning av helt nyanlända elever. Ingen deltagare har uppgett att de utgår från kunskapskraven för årskurs sex. Det är stor spridning mellan svaren men det som kan anas är en tendens att lärarna i högre grad använder sig av det centrala innehållet och kunskapskraven för årskurs tre och nio som underlag till sin undervisningspraktik för helt nyanlända. Behov av att konstruera egna lärandemål på skolenheter förekommer också.



Figur 6. Underlag för undervisning. I figuren visas de olika alternativ enkätdehtararna kunde välja som underlag för undervisning på språkintröduktion och antal svar för varje alternativ. (Flervalsfråga).

Några lärare använder sig av bedömmingmaterialet *Bygga svenska* liksom *Europeisk språkportfolio nivå A1* som utgångspunkt för undervisning till en helt nyanländ elev,



rapporteras av enkättagarna. Någon uppger att pedagogerna på språkintröduktion jobbar mot kunskapskraven för årskurs 3 men att de inte är nöjda med det då det inte är ett åldersadekvat material att utgå från och att lärarna av det skälet har skapat egna lärandemål med hållpunkter för innehåll och nivå på undervisningen. En annan deltagare menar att det är kunskapskraven för årskurs nio som eleverna ska uppnå och att det därför är dessa man ska utgå ifrån, annars blir det inte tillräckligt kognitivt utmanade för målgruppen.

### *Intervjuer*

Lärandemålen, det vill säga det som är syftet med undervisningen, varierar beroende på de undervisningsgrupper intervjudeltagarna har, men också beroende på hur lärarna själva har valt att lägga upp sin undervisning. Lärandemålen i form av kursplanen för ämnet svenska som andraspråk på grundskolan med sitt syfte, centrala innehåll och kunskapskrav för årskurs tre, sex och nio är själva grunden för verksamheten hos alla intervjudeltagare men det är högst varierande hur mycket lärarna sedan tar fasta på innehållet i kursplanen i ämnet svenska som andraspråk och jobbar utifrån denna. En lärare menar att undervisningens innehåll baseras på vad eleverna kommer att behöva ha för kunskaper för att klara gymnasiet och att styrdokumentet för språkintröduktion ligger ”långt borta från den praktiska verkligheten”. I en av sina grupper, som beskrivs som ”mogen” och i behov av ”intellektuell utmaning”, använder denne lärare ett undervisningsmaterial som är riktat till yrkesprogrammets kurser i svenska som andraspråk på gymnasiet.

En annan lärare uttrycker att kursmålen diskuteras med eleverna i form av vilka mål de siktar mot under året och sedan arbetar lärare och elev gemensamt för att nå så långt det bara går. Läraren säger att hen inte känner till lagtexter så det blir en allmänt hållen fråga till eleven vilka mål eleven strävar mot att nå med utbildningen. En struktur för året är målet med detta samtal så att det blir tydligt för eleven vad som ska uppnås. Läraren betonar dock att det inte bara är kunskapskrav och betyg som är det centrala att lära sig utan det som läraren definierar som det viktigaste lärandemålet är att eleven ska bli redo på riktigt för att studera på gymnasiet i betydelsen att eleven får med sig ett gott självförtroende där eleven vågar ta plats och har en grupp-tillhörighet i undervisningskontexten på ett nationellt program.

Checklistor som är uppbyggda utifrån målen för årskurs tre, sex och nio och framtagna i ett kollegium på en tidigare arbetsplats används på en av gymnasieskolorna för att tydliggöra lärandemålen för eleverna. Checklistorna finns på ett språk som eleverna förstår. En hemsida med övningar används för att träna på de olika momenten som ingår i checklistorna. Intervjudeltagaren betonar hur viktigt det är för eleverna att de följer gången i checklistorna så att alla moment blir gjorda på respektive nivå och alla börjar från steg 1 med vokaler och fraser även om eleverna kan en del svenska när de börjar på skolan.

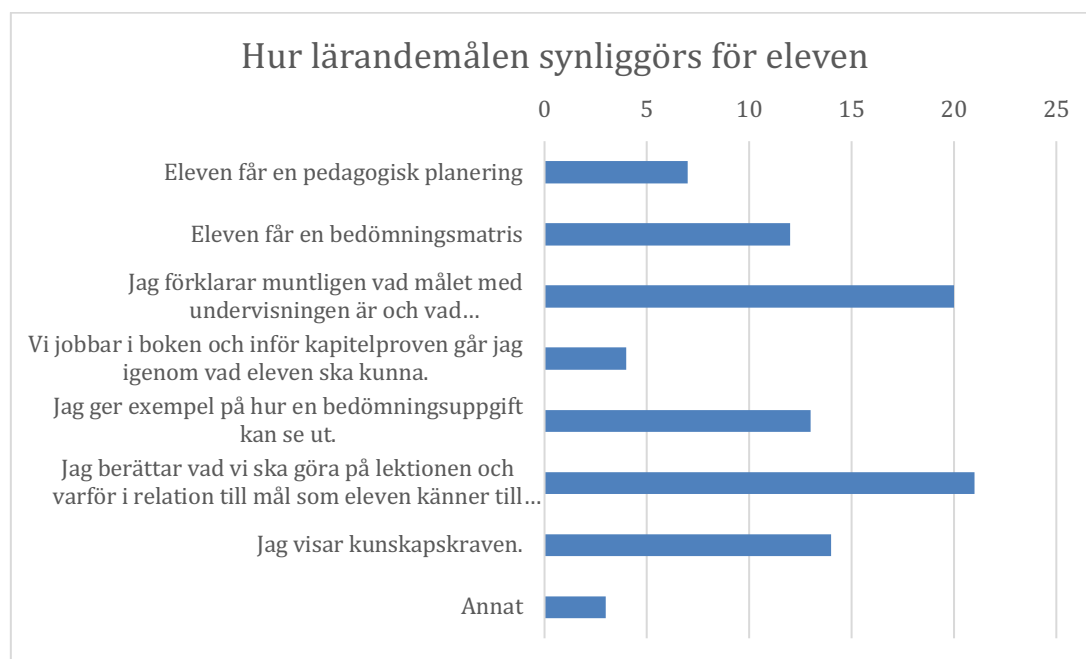
(Citat 3)

–Den [eleven] får checklistan på ett språk som den förstår. Skolverkets mål är de baserade på. Vi tog fram den på min gamla arbetsplats och sedan har vi modifierat den lite. Lagt till förmågor för att förtydliga för elever. Det spelar ingen roll att målen är för åk 3 t ex för det är innehållet man ska kunna som är viktigt. Att om du inte kan det som du ska kunna till åk 3 så kan du ju inte bygga på det till åk 6. Det som gör mig riktigt förbannad är när jag får in ungdomar som gått på 2-3 olika skolor innan och så kommer de hit och jag har då skickat ut checklistan till den gamla läraren så att den kan pricka för – vi behöver ju inte börja om för tredje gången och så fyller de bara i vad de inte har klarat av i åk 9. Det ger mig noll att börja jobba med. Jag behöver ju veta vad de jobbat med. Vad har de gjort då? Bara åk 9? Man måste bygga kunskap från start. Annars får du ju luckor som är helt omöjliga att fylla i. Då måste du ju verkligen kartlägga igen. (Intervjudeltagare 2)

Att enbart arbeta med det centrala innehållet för årskurs nio skapar ”luckor” som sedan måste fyllas igen, anser denna lärare då det är så mycket eleverna måste ha lärt sig för att kunna arbeta med målen för årskurs nio fullt ut och tillgodogöra sig innehållet.

### 5.3. Hur synliggörs lärandemålen för eleverna?

Pedagogisk bedömning kräver att det råder samstämmighet mellan lärandemålen, den undervisning som eleven deltar i och den bedömning som läraren gör av elevens prestation. Denna samstämmighet kallas för *alignment*. En av flervalsfrågorna med tillhörande öppen fråga för kommentarer i enkäten är hur lärarna säkerställer att eleverna har kunskap om vad de ska lära sig under ett arbetsområde i svenska som andraspråk. Det som framkommer är att lärarna i hög grad muntligen berättar vad eleverna ska lära sig och vilka lärandemålen är. Majoriteten av de som svarat använder sig också av bedömningsmatriser och visar kunskapskraven för eleverna som en del av att synliggöra målen för undervisningen. Däremot är det få lärare som ger eleverna en pedagogisk planering eller följer gången för ett läromedel för att synliggöra lärandemål.



Figur 7. Hur lärandemålen synliggörs för eleven. 25 svarande. (Flervalsfråga).

I de kommentarer som följer på denna fråga framkommer att det råder en stor diskrepans mellan de förmågor och kunskaper de elever har som har ingen eller liten skolbakgrund och befinner sig i början av sin litteracitetsutveckling på språkintrödnation jämfört med de krav som ställs på dessa elever i kunskapskraven för årskurs nio. En

lärare uttrycker en önskan att skolverket ska utarbeta enkla och grafiskt tydliga styrdokument som enbart är inriktade för språkintruktions eleverna och inte som nu för årskurs tre, sex och nio.

(Citat 4)

De flesta av mina elever har ingen eller liten skolbakgrund vilket jag tycker försvårar att förmedla kunskapskraven och det centrala innehållet. Jag skulle önska att det fanns ett dokument från Skolverket som förmedlar detta på både ett grafisk och ett enkelt sätt riktad mot språkintruktions eleverna. Som det är nu är dessa dokument riktade mot lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. (Enkättagare)

Vidare menar några lärare att eleverna jämför sig med varandra och att det är viktigt att betona att det inte är tiden i Sverige, om man är muntligt duktig eller om man har gjort klart boken som avgör om en elev nått målen eller inte. Formativt arbetssätt kan vara något nytt för denna elevgrupp vilket understryks av en lärare.

(Citat 5)

I mitt fall upplever jag att det krävs ett kontinuerligt samspel med eleverna kring målen. Både före, under och efter ett arbetsområde behöver jag beröra målen på olika sätt för att kunna säkerställa att de förstår syftet med vad och hur de ska göra. Eleverna är ofta inriktade på summativa bedömningar, så jag upplever att det tar tid att skapa struktur och förståelse hos eleverna för en formativ bedömningsprocess med tydliga mål. (Enkättagare)

### *Intervjuer*

Att synliggöra målen för eleverna sker på olika vis på skolorna där intervjudeltagarna arbetar. På gymnasieskolan där läraren använder checklistor översätts dessa av en modersmålslärare så att eleven ska förstå. I sina beskrivningar av vad de konkret gör för att synliggöra målen är min tolkning att lärarna använder sig av alla sina flerspråkiga resurser för att kommunicera och konkretisera.

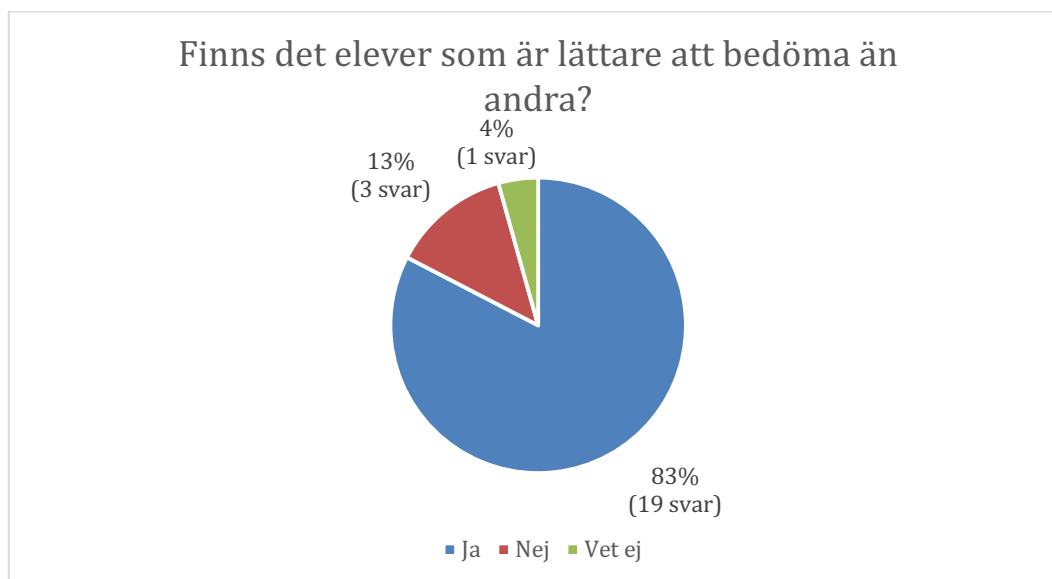
(Citat 6)

–Jag pratar små arabiska ord för att förklara. Jag har engelskan. Jag använder universalorden som fungerar både på somaliska, persiska och arabiska. Då brukar de förstå. (Intervjudeltagare 1)

En universalstrategi förefaller ligga i ”att vara ”kroppsspråklig”, det vill säga använda kroppen för att förklara, vilket flera lärare nämner som ett fungerande sätt att förmedla målen med undervisningen. En annan viktig strategi som nämns är att använda multi-modala hjälpmedel och bilder. På en gymnasieskola finns en plattform som används för att registrera var eleven befinner sig kunskapsmässigt i förhållande till centralt innehåll och kunskapskraven för respektive stadium 1-3, 4-6 och 7-9. Problemet här är, enligt intervjudeltagare 1 som använder sig av denna plattform, att det kan vara markerat att en elev har uppnått mål och eleven uppfattar det då som att hen har klarat målen för årskurs nio men egentligen är det målen för årskurs tre eller sex som åsyftas. Detta skapar onödig förvirring och irritation.

#### **5.4. Finns det elever som är lättare eller svårare att bedöma än andra?**

Vid frågan om det finns elever som är lättare att bedöma än andra svarar mer än fyra femtedelar jakande av enkättagarna och majoriteten av de lärare som valt att kommentera frågan menar att elever som har skolbakgrund eller kommer från skolsystem liknande Sveriges är de som är lättast att bedöma. Andra faktorer som påverkar är motivation och hur långt man kommit i sin språkutveckling. De elever som anses svårast att bedöma är de som har en ojämn kunskapsprofil, till exempel starka muntligt men svagare skriftligt, eller elever vars förmågor och kunskaper varierar över tid beroende på processer utanför skolmiljön vilka påverkar elevernas förmåga att prestera på en jämn nivå.



Figur 8. Andel enkätsvar i procent som visar vad enkätdeltagarna svarat på frågan om det finns elever på språkintröduktion som är lättare att bedöma än andra. 23 svarande.

### Intervjuer

Elever som experimenterar mycket med språket är mer svårbedömda anser en intervjudeltagare och menar att ”bara för att en text ser tokig ut så behöver inte det betyda att den är på en lägre nivå än en som ser korrekt ut” (Intervjudeltagare 4).

Elever som har läs- och skrivsvårigheter men inte blir utredda gör att bedömningsarbetet blir svårt, menar intervjudeltagare 2 och berättar att ett sätt att kringgå att det inte finns tillgång till en specialpedagog är att anlita elever på sfi-utbildningen som är lärare i sina hemländer för att få hjälp i bedömning av avidentifierade texter som elever på språkintröduktion skrivit på sitt modersmål. Sedan kan en jämförelse göras mellan språken och se om samma typ av problematik finns i båda språken. ”Jag får informationen men sedan är det stopp”, menar denne lärare för den stora frågan är ju vad som ska ske med informationen då eleven har rätt till adekvat hjälp men specialpedagog saknas på skolan och läraren lämnas ensam att hitta strategier för att stödja.

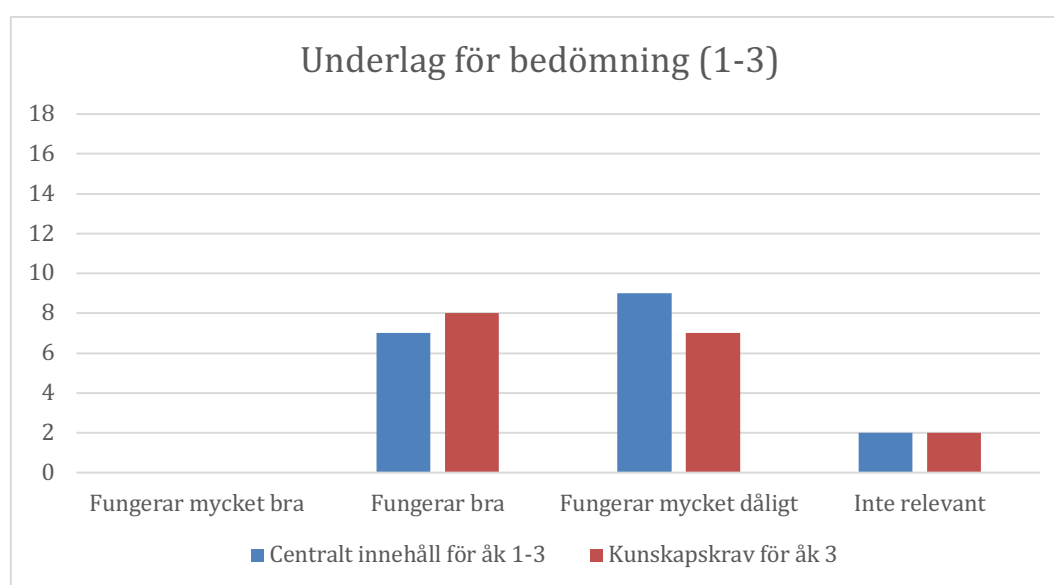
Ytterligare en komplikation kan vara att elever skriver texter utanför skoltid och det är svårt att veta om det verkligen är elevens egna produktion läraren får ta del av och att det inte är ”[...] snälla boenden som hjälper väldigt, väldigt mycket”, enligt intervjudeltagare 1. Denne lärare har av detta skäl små minitest på lektionstid ibland för att kunna göra sina bedömningar. När det är större testtillfällen blir eleverna så

stressade att resultatet kan bli lidande på grund av det och ”det får inte vara testet som är avgörande utan helheten; arbetet under hela året”, menar läraren.

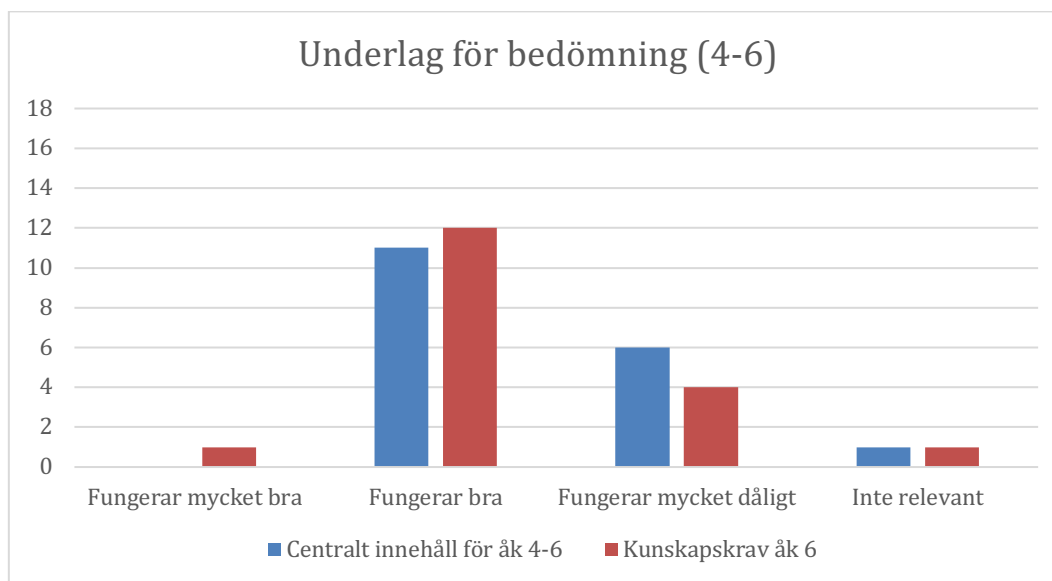
Intervjudeltagare 3 påtalar att hög frånvaro och därmed brist på underlag är en svår faktor att hantera och det blir också många luckor i inläringen för eleverna då de måste iväg till migrationsverket eller flyktinghälsan under skoltid.

### 5.5. Formativ och summativ bedömning på språkintroduktion

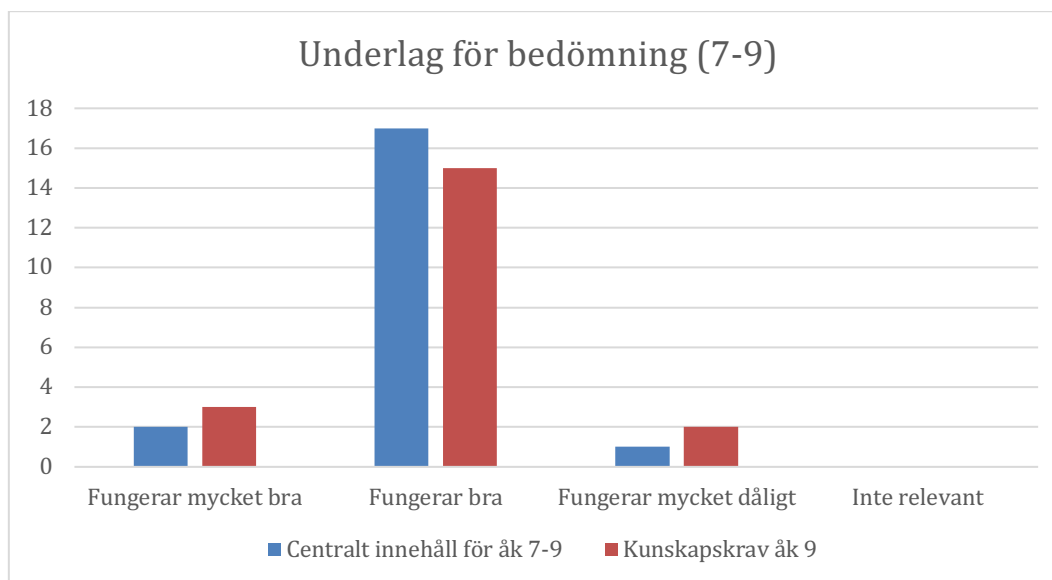
Det centrala innehållet och kunskapskraven för årskurs 7-9 rapporterar en majoritet av de som svarat på enkäten är bra material som underlag för bedömning på språkintroduktion. Det centrala innehållet liksom kunskapskraven för årskurs 1-3 anses minst användbara som underlag av de olika årskursintervallerna.



*Figur 9. Det centrala innehållets och kunskapskravens (åk 1-3) relevans som underlag för bedömning på språkintroduktion. Fördelningen är väldigt jämn mellan de deltagare som anser att kunskapskrav och centralt innehåll för årskurs 1-3 fungerar bra respektive fungerar dåligt. Några anser att underlaget inte är relevant för målgruppen. 18 svarande (centralt innehåll) respektive 17 svarande (kunskapskrav). (Flervalsfråga).*



Figur 10. Det centrala innehållets och kunskapskravens (åk 4-6) relevans som underlag för bedömning på språkintrödn. Det är fler som är positiva till centralt innehåll och kunskapskrav för årskurs 4-6 i ämnet svenska som andraspråk som underlag för bedömning, än de som är negativa. 18 svarande. (Flervalsfråga).



Figur 11. Det centrala innehållets och kunskapskravens (åk 7-9) relevans som underlag för bedömning på språkintrödn. Det är betydligt fler som anser att centralt innehåll och kunskapskrav för årskurs 7-9 i svenska som andraspråk fungerar bra som underlag för bedömning, än de som inte anser det. 20 svarande. (Flervalsfråga).



### *Intervjuer*

De fyra intervjudeltagarna ägnar sig åt både summativ och formativ bedömning där den formativa används i störst utsträckning och också rapporteras som mer relevant för andraspråkselever än den summativa. Den formativa bedömningen beskrivs av intervjudeltagarna som vägen för att nå utveckling genom återkoppling, en process som aldrig är färdig och där bedömningen är till för att sikta framåt så att eleverna kommer vidare med sina studier så fort som möjligt. En lärare menar att den formativa bedömningen används för att fylla luckor och egentligen så är de kunskaper som eleven redan besitter på sätt och vis oväsentliga för det gäller hela tiden att hitta nya luckor att arbeta med och täppa till.

(Citat 7)

–Vi tittar ju inte på det du kan, utan på det du saknar som du behöver för att kunna. Vilken lucka har du – vad ska vi fylla i? Det är inte en slutgiltig bedömning. Betyget blir ju det. När man ska sätta ett betyg blir det ett slutgiltig bedömning. Jag gillar ju inte det. Processen är egentligen aldrig färdig. Men jag ser nog bedömning till att hitta luckorna.

(Intervjudeltagare 2)

En annan lärare betonar hur viktigt det är att eleverna konkret får veta vad de behöver träna på så att de själva kan förmedla det till sin studiehandledare. Denne lärare är också den ende av de fyra intervjudeltagarna som jobbar på en skola där det finns tillgång till specialpedagog och läraren ser den formativa bedömningen som essentiell för att kunna se varje elevs individuella behov och hjälpa eleven att nå och klara målen genom att till exempel tidigt ”lyssna in” elevernas språkförmåga för att se om de har behov av hjälp av specialpedagog eller tillgång till länkar för träning av ljudning och uttal. Likaså används den formativa bedömningen för att i undervisningen lyssna in vad eleverna behöver träna mer på i sin språkinläring och denna information lämnas sedan vidare till studiehandledare och modersmåls lärare.

(Citat 8)

–Jag lyssnar in mina elever i och med att de är andraspråkselever. Har de den fonologiska medvetenheten? Klarar de av ljudningen med vokalljud? Hur ska jag kunna – jag tänker i ganska stora vidder – hur ska jag kunna hjälpa den här eleven för att den ska nå och klara målet? Vad ska jag hitta för strategier? Kanske behöver eleven gå på extra träning hos specialpedagogen, för att få ljudningen? Så man lyssnar in dem här och då vet jag exakt vad de ska träna på, vilket jag kan lämna över till studiehandledare och modersmåls lärare så de vet vad de [eleverna] ska träna på.  
(Intervjudeltagare1)

Lärarens bedömningsarbete upplevs som länken i en viktig kedja av informationsutbyte mellan olika professioner som samverkar för att hjälpa eleverna på denna skola men som förefaller saknas på de andra skolorna.

Vikten av att eleverna utarbetar strategier för att ta ansvar för sin egen inläring betonas, vilket en lärare medvetet arbetar med genom att skriva meddelanden och kommentarer med sidhänvisningar för att få eleven medveten om fenomen som behöver repeteras. Bedömningen av elevernas kunskaper ska vara något eleverna har nytta av, vilket framhålls av alla lärarna upprepade gånger i deras utsagor i intervjuerna och då nämns inte bara rena ämneskunskaper utan också kommunikativa strategier för att klara sig vidare i det svenska samhället och i skolan, liksom i medmänsklig kontakt.

(Citat 9)

–Jag har en tanke om att det ska leda någonstans, att det ska vara en process i deras språkutveckling för just när man jobbar med svenska som andraspråk så tänker jag ju att min roll är att skjutsa dem framåt i det svenska samhället och skolan också. (Intervjudeltagare 3)

(Citat 10)

–För mig är det att ha en bild av vad eleverna behöver på gymnasiet och försöka att jobba för att nå det, så jag jämför väldigt mycket vad de

kommer att behöva och eftersom jag har undervisat i de här kurserna på gymnasiet så blir det på något sätt ledstjärna. Då ställer jag mig väl den ganska enkla frågan – kommer de att förstå det som händer på gymnasiet och kommer jag att förstå det som eleven vill kommunicera?  
(Intervjudeltagare 4)

Bedömning som används summativt används också av alla fyra intervjudeltagarna men beskrivs mer som ett måste än något lärarna egentligen vill använda sig av. Betygen beskrivs som den slutgiltiga bedömningen och en lärare säger att hon ogillar att sätta betyg för processen är aldrig färdig för eleverna. En annan intervjudeltagare använder summativa bedömningar som ”igenkänningspunkter” så att de elever som kommer från ett auktoritärt skolsystem ska känna igen sig i skolmiljön och inte bara ”kastas in” i det formativa arbetssättet som kan te sig obekant. Intervjudeltagare 2 menar att hen använder summativa bedömningar som en extern motivator för att eleverna ska studera, men understryker samtidigt att det viktiga är att eleverna sedan kan använda förvärvad kunskap i praktiken. Läraren anser också att bedömningen av en elevs muntliga produktion lika gärna kan ske i kön till matsalen som på ett nationellt prov.

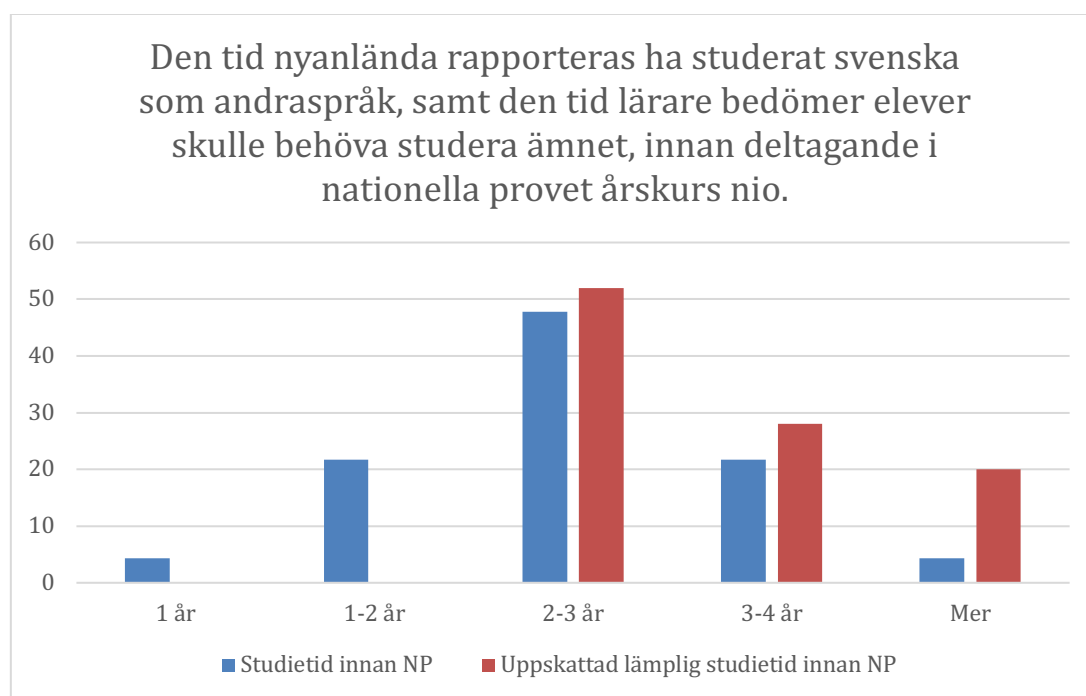
(Citat 11)

-Om du gör en muntlig uppgift kan jag ju bedöma saker som inte uppgiften egentligen gick ut på. Det viktiga är inte resultatet summativt. Provet. Utan att du kan använda kunskapen. Jag har läxförhör enbart för att de ska studera. När vi står i kön till matsalen kan jag ju i ett samtal bedöma om du har fått rätt ordföljd och var du hamnar eller om du använder den där nominalfrasen i ditt tal. Då får jag notera det precis som om du skrivit den på nationella provet. (Intervjudeltagare 2)

## 5.6. Nationella prov

I enkäten finns flera frågor som berör nationella proven i svenska som andraspråk för årskurs tre, sex och nio. Närmare hälften av lärarna svarar att genomsnittseleven har

läst svenska som andraspråk i 2-3 år när de gör provet för årskurs nio medan en fjärdedel menar att eleven läst ämnet i 3-4 år eller mer innan provet görs. Ungefär en femtedel av deltagarna menar att eleven gör provet efter 1-2 års studier. Men i frågan hur lång tid läraren anser att en elev bör läsa svenska som andraspråk för att klara alla delar på provet visar det sig att majoriteten av lärarna bedömer att eleven behöver längre tid för studier i svenska än vad eleverna i realiteten uppges få, vilket visar sig i figur 12 nedan. Att läsa svenska som andraspråk i 1-2 år innan man gör provet anses vara för kort tid enligt lärarna men ändå förekommer det alltså i hela 20 procent av de rapporterade fallen att eleverna gör proven inom detta tidsspann. Flera lärare uppger också att det behövs längre tid än 4-5 år för att eleverna ska nå minst betyget E på alla delar.



Figur 12. De blå staplarna visar den tid lärare uppger nyanlända på språkintröduktion i snitt har studerat svenska som andraspråk innan de gör NP årskurs nio. De röda staplarna visar den tid lärare uppskattar att nyanlända skulle behöva läsa svenska som andraspråk innan de gör provet och får minst betyget E på alla delar. 25 svarande.

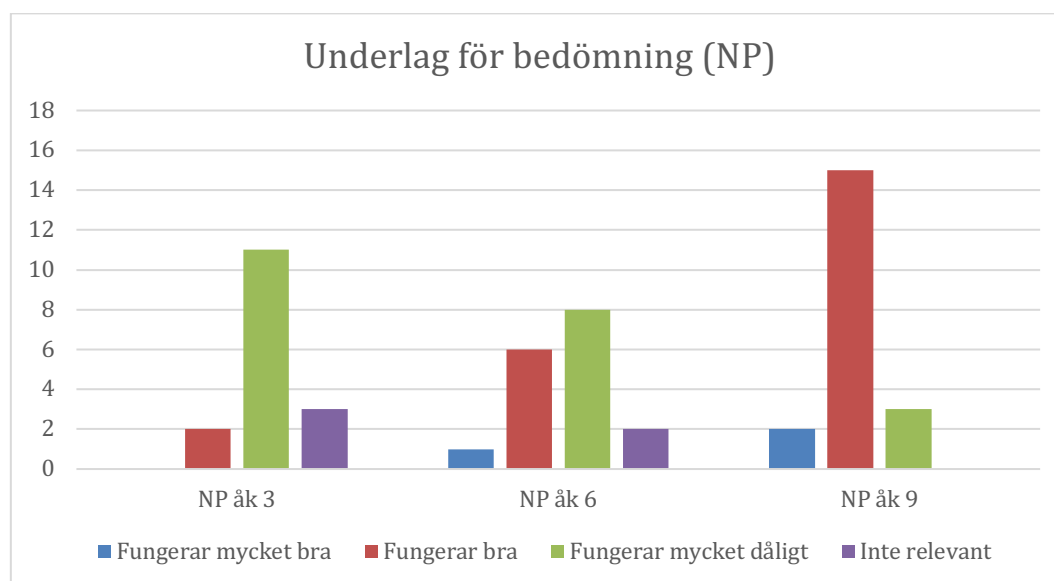
Nationella proven i svenska som andraspråk för årskurs nio anses vara ett till övervägande del bra instrument för likvärdig bedömning och betygssättning vilket 15 av de 21 lärare som svarat på denna fråga uppger. För elever som har en chans att komma in på ett nationellt program är NP årskurs nio ett viktigt instrument i bedömningen av elevernas kunskaper och oftast sammanfaller det med att detta prov fungerar bäst för de elever som har studievana och en god skolbakgrund från hemlandet, påpekar några lärare i kommentarsdelen av enkäten. Provet upplevs också som en tydlig gränsdragning mellan de elever som kommer att klara av sina studier på gymnasiet och inte. För de elever som ingår i alfabetiseringsgrupper och/eller har en långsam progression vilket innebär att de är långt från att nå målen, är nationella provet dock inte aktuellt i många fall.

Svårigheten att klara provets alla delar ligger inte bara i de rent språkliga aspekterna utan också i den kulturella referensram som provet innehar, påpekar flera lärare. En enkättagare uttrycker frustration över att det är omöjligt att förbereda eleverna inför provet då det inte i tillräcklig grad tar hänsyn till kulturella skillnader.

(Citat 12)

Jag tycker det nationella provet inte tar hänsyn till kulturella skillnader. Och då blir det väldigt avgörande om jag som lärare genom någon medial förmåga och avancerad gissning kan förbereda eleven på just den kulturella aspekt som tas upp. Kommer mycket väl ihåg det året då temat var Hår och hårresande... liksom, det är inte det första man undervisar om på språkintro. Där fokuserar man mer samhällsliga frågor. (Enkättagare)

De övriga nationella proven på grundskolan; det för årskurs tre och sex, bedöms inte fungera lika bra för bedömning vilket visas i figur 13.



Figur 13. Enkättagarnas åsikter om de nationella proven för årskurs 3, 6 och 9 som underlag för bedömning på språkintrödn. Flervalsfråga där enkättagarna fick välja de alternativ som bäst passade in på deras åsikter. 18 svarande (NP åk 3), 17 svarande (NP åk 6) samt 20 svarande (NP åk 9).

### Intervjuer

Det råder delade meningar bland de intervjuade lärarna i värdet att använda det nationella provet i svenska som andraspråk för årskurs nio på språkintrödn. På två av skolorna ges den skriftliga delen av provet enligt de av skolverket fastställda provdatumen i mars men på den tredje skolan används det nationella provet enbart som ett underlag för att personalen ska kunna skapa egna prov på samma nivå vilka sedan genomförs senare på terminen.

(Citat 13)

–Vi väljer att inte göra det så tidigt. Jag tycker mars är alldeles för tidigt att göra ett prov. Vi beställer dem men vi, det är mer för vår egen del, men sedan gör vi andra prov som vi försöker tillverka på ungefär samma nivå. (Intervjudeltagare 4)

Att det nationella provet för årskurs nio kan vara ett bra mått på vad eleverna behöver kunna för att klara av sina studier på gymnasiet, påpekas av intervjudeltagarna.

Särskilt läsdelen i provet uppfattas av en lärare som ett viktigt mätinstrument för att bedöma elevers kunskaper i svenska.

Eleverna ges inte en rättvis chans för de har varit här för kort tid för att hinna lära sig tillräckligt mycket för att få godkänt på provet, menar däremot de lärare som är mer negativt inställda till både provets utformning och under de former provet ges. Elever som inte gått i skola i sina hemländer behöver träna på att göra provet för det är för många en ny stressande situation och provet ses därför mer som en träning inför gymnasiet än som en ren bedömning av kunskaper, menar en lärare. Gamla nationella prov används också för formativ bedömning i form av skrivläxor som görs hemma och sedan bedöms elevens förmåga och eleven får då hjälp med material för att öka sina kunskaper. För att sälla ut de som ska rekommenderas att delta i årets prov i mars använder en skola också gamla nationella prov vilka ges som ett så kallat förtest. Är eleven långt ifrån att kunna nå målen på det nationella provet för årskurs nio ska eleven veta det innan det är dags för provtillfället genom att göra ett förtest. Eleven får då välja om hen vill delta när provet ges i mars för att på så sätt träna på att göra provet eller om hen i stället ska göra en omarbetad version av det nationella provet för årskurs sex, berättar en lärare.

Att provet fungerar som ett bedömningsinstrument för en rättvis och likvärdig bedömning ifrågasätts i huvudsak av två av intervjudeltagarna som menar att provet snarare är godtyckligt då det rättas av samma lärare som också sätter betyg och också beroende på att provet genomförs och används så olika på skolorna. Att enbart utgå från nationella provets resultat i sin betygssättning anses rent "livsfarligt" av en intervjudeltagare.

(Citat 14)

–En del kollegor utgår bara från nationella provet och så sätter de betyg och det tänker jag är livsfarligt. Det är ju ett instrument nationellt där vi ska säkerställa - håller vi samma hela Sverige? Jag tycker det är orättvist mot våra elever för de får inte chansen – för de har varit här så kort tid. Det är ju ett tragglände – det är ju verkligen tufft för dem. Det är inte rättvist alltid – det är godtyckligt. (Intervjudeltagare1)

Provets textinnehåll saknar också den interkulturella referensram som är viktig för identifikation och förståelse för andraspråkselever. En lärare ger exempel på ett nationellt prov för några år sedan där europeiska sagor ingick i det texthäfte som är underlag för både läsförståelse och skriftlig produktion. För den nyanlände eleven blir just temats innehåll problematiskt då hen besitter en annan kulturell referensram och språket är då inte hindret för förståelse.

(Citat 15)

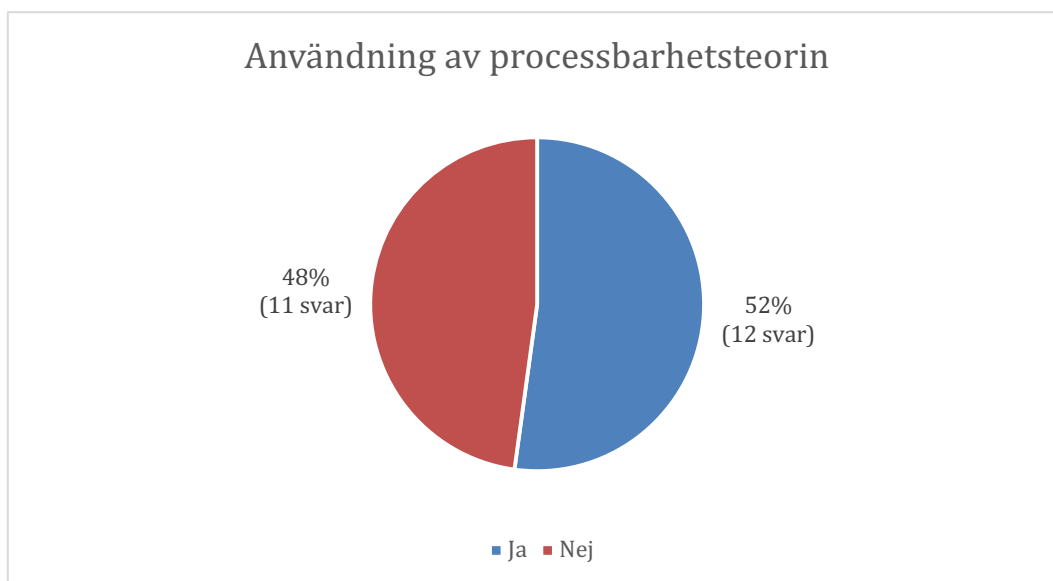
–Jag är inte helt förtjust i NP. Man ställer höga krav också eftersom det är samma prov som ges till den svenska eleven och den nyanlände så vi har en helt annan bakgrundsförståelse. Tema sagor – kom igen – europeiska sagor à la rödluvan. Gammalsvenska – Fredrik Åkare och Cecilia Lind. Jättesvårt. (Intervjudeltagare 2)

Oavsett om en elev är nyanländ eller en ”infödd svensk elev” görs samma prov men förutsättningarna och den kulturella bakgrunden är så olika och provet blir därmed inte likvärdigt, poängterar läraren, vilket också enkätdeltagarna rapporterade som problematiskt med provet.

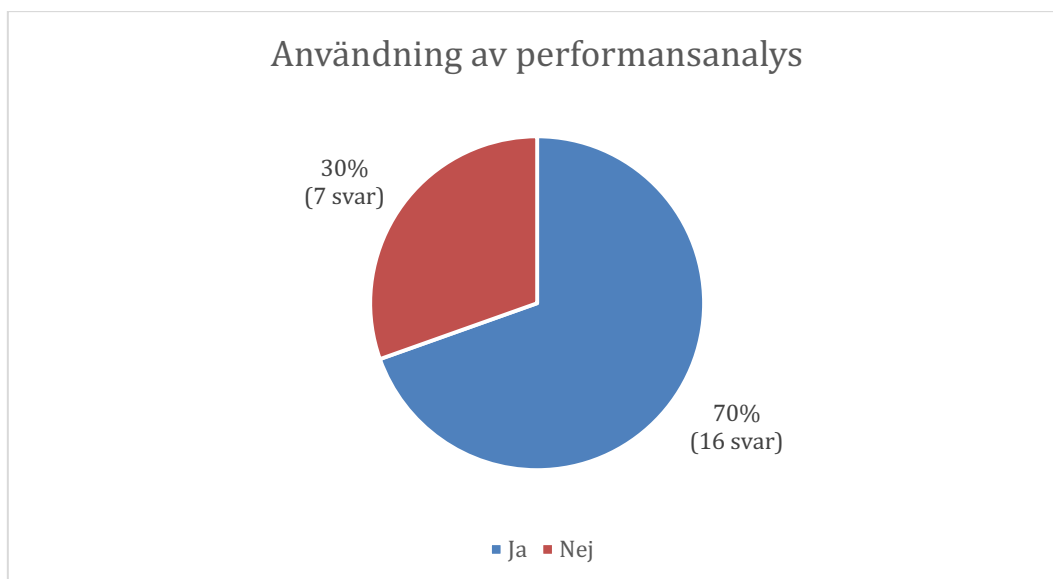
### **5.7. Att bedöma språkutvecklingen**

Performansanalys liksom processbarhetsteorin är metoder som används för bedömning av andraspråksutveckling både summativt och formativt och i enkätsvaren rapporteras större användning av performansanalys än processbarhetsteorin i bedömningsarbetet på skolorna. 16 deltagare uppger att de använder sig av performansanalys och av dessa är det 11 deltagare som också säger att de använder sig av processbarhetsteorin som metod för bedömning av språkutvecklingen. Sex deltagare använder varken processbarhetsteorin eller performansanalys.





Figur 14. Rapporterad användning av processbarhetsteorin i procent bland enkät-deltagare. 23 svarande.



Figur 15. Rapporterad användning av performansanalys i procent bland enkät-deltagare. 23 svarande.

### Intervjuer

Användningen av performansanalys som analysmetod för att titta på andraspråks-utveckling förefaller vara i hög grad en automatiserad företeelse hos alla de fyra

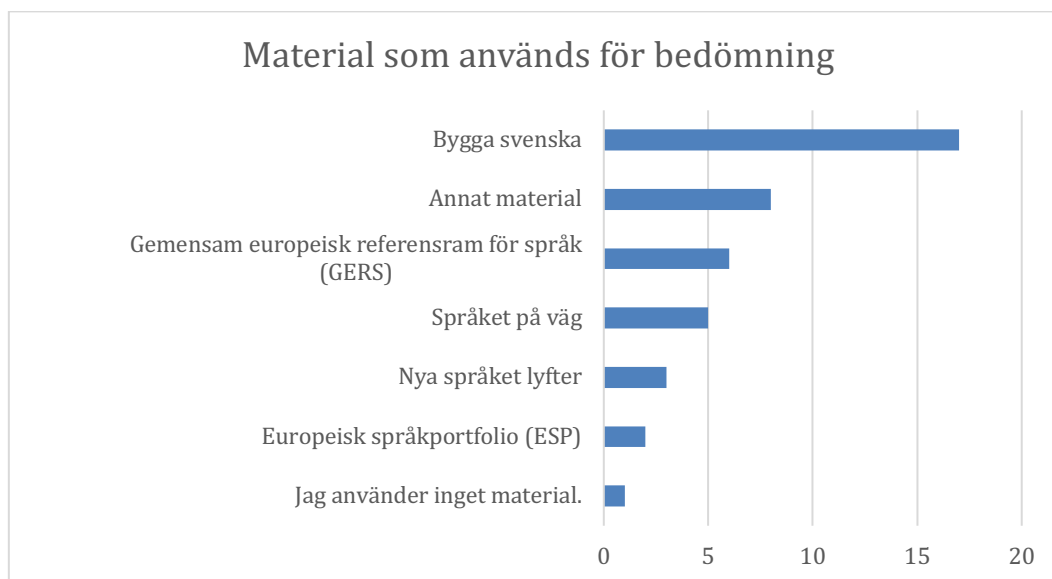
intervjuade lärarna. En av dem beskriver performansanalysen som en omedveten och konstant pågående analys av elevens språknivå för att stödja eleven att utvecklas.

(Citat 16)

–Jag gör en analys var eleven befinner sig språkligt. Jag ger tips om hur den ska utvecklas, så att det jag hela tiden gör är en analys av elevens kunskaper. Det är väl det som pågår hela tiden i mig. Performansanalysen finns i bakhuvudet när man jobbar. Tror jag. Men en lärare som har haft hundratals elever genom åren - man får in en vana, vet vad man ska titta efter. (Intervjudeltagare 3)

Processbarhetsteorin, eller ”trappan” som en intervjudeltagare kallar den, är liksom performansanalysen med i tankarna i allt arbete som sker i klassrummet. ”När har eleverna fått fatt i det och hur gör vi för att arbeta med automatisering?” är frågor som läraren ställer sig i sin ständigt pågående analys.

*Bygga svenska* är ett bedömningsmaterial som bara funnits i ett år men det är ändå det material majoriteten av deltagarna i enkäten uppger att de mest använder för att bedöma sina elevers andraspråksutveckling. Material som annars rapporteras i kommentarsdelen av enkäten att det används är *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS) (Skolverket 2018a [www]), *Språket på väg* (Skolverket 2018d [www]), *Nya språket lyfter* (Skolverket 2018b [www]) och *Europeisk språkportfolio* (ESP) (Skolverket 2017b [www]). Annat material uppges också användas för andraspråksbedömning av deltagarna som *Tummen upp* (Hammarqvist, Hjorth & Warsén 2014) som är ett kartläggningsmaterial med bedömningsstöd i svenska som andraspråk för årskurs tre och sex, skolverkets material för kartläggning av nyanlända som finns på Skolverkets bedömningsportal (Skolverket 2018c [www]), *Alfaportföljen* (Stockholms universitet 2018 [www]), vilket är en metod för alfabetisering som utarbetats för vuxna inlärare som läser svenska för invandrare (SFI), *Språkvägen* (Ekblad, Nilsson & Söderqvist 2016), vilket också är ett läromedel för SFI, liksom mallar för genrer och texter från *Låt språket bära- genrepedagogik i praktiken* (Johansson & Sandell Ring 2010). Några deltagare uppger också att det inte använder något material alls för andraspråksbedömning.



Figur 16. Rapporterad användning av olika bedömningsmaterial bland enkät-deltagarna. 24 svarande. (Flervalsfråga)

### Intervjuer

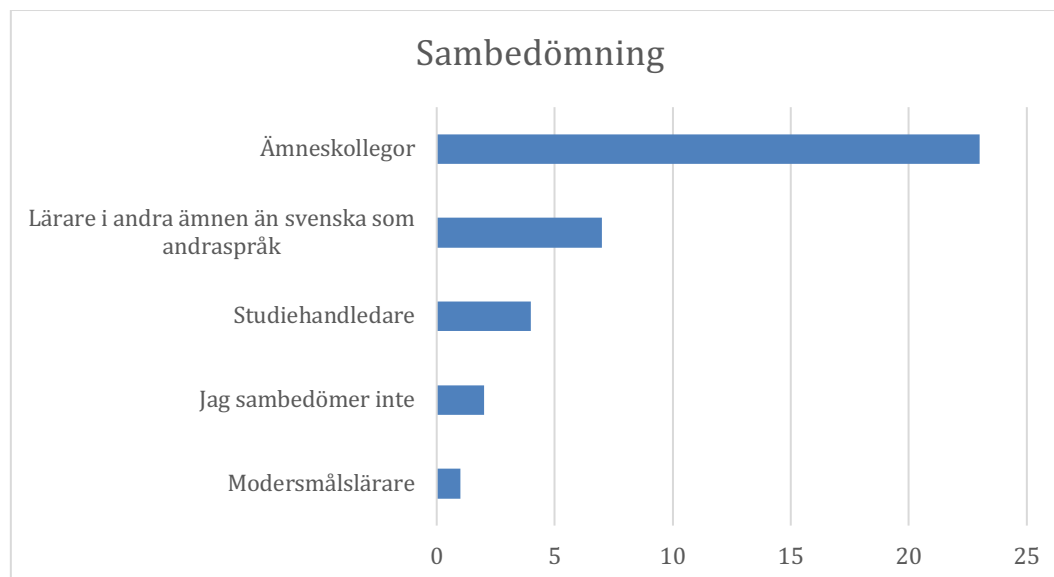
*Bygga svenska* är det inte alla intervjudeltagare som känner till. Men två av lärarna använder sig av detta material som en stöttning där även gruppindelning på språkintrödn i den ena lärarens fall baseras på vilken språknivå eleverna befinner sig på utifrån *Bygga svenskas* fem olika nivåer.

*Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS) är det ingen av intervjudeltagarna som använder. I ett fall motiveras detta av intervjudeltagare 3 med att eleverna i så fall skulle behöva byta klass under läsåret om de uppnår olika språknivåer, vilket hen menar inte skulle gagna elevernas utveckling då de behöver kontinuitet och trygghet i sin grupp för att utvecklas positivt.

### 5.8. Sambedömning

För lärare kan sambedömning ske med olika samarbetspartners på skolan såsom ämneskollegor, kollegor i andra ämnen (inklusive modersmåls lärare) och/eller studiehandledare. Det är tydligt att en övervägande majoritet av de svenska som andraspråkslärarna som svarat på enkätfrågan rapporterar att de sambedömer med sina ämneskollegor men att de däremot inte sambedömer i så hög grad med kollegor i

andra ämnen eller studiehandledare. Två personer uppger också att de inte sambedömer alls.



Figur 17. Rapporterad användning av sambedömning av enkättagare. 25 svarande. (Flervalsfråga)

Sambedömning anses generellt viktigt av lärare som valt att kommentera denna fråga och några menar att kontinuerlig sambedömning är essentiell för att se elevens fulla potential och att samarbete kring bedömning kan ske mellan olika skolor; inklusive grundskolor, så väl som inom den enhet man själv jobbar. Likaså betonas vikten av att lärare har ett gemensamt språk kring bedömningen och att vid just prov är sambedömning extra viktigt.

(Citat 17)

Sambedömning är ett måste både när det gäller det skriftliga och det muntliga. Man behöver allt plus erfarenheten. (Enkättagare)

(Citat 18)

Bedömningsarbetet fungerar bäst när man har möjlighet att samarbeta mycket med alla olika kollegor för att få bredden av elevens förmågor som visas i olika situationer och i olika ämnen, och att man har ett gemensamt språk kring bedömningen. (Enkättagare)

Den tysta kunskapen om hur man uppför sig i rollen som elev i svenska skolan betonas också som ett område som är svårt att sätta ord på men som kan konkretiseras i samråd med andra lärare vid bedömning, menar en enkättagare. Det blir då fler ögon som har sett elevens beteende i olika sammanhang.

(Citat 19)

Det finns på något vis saker som inte är formulerade i styrdokument och som handlar om hur vi i Sverige uppfattar elevrollen. Om eleven är duktig på själva språket men inte kommer in i elevrollen, kommer hen ändå att misslyckas på tester och prov. Det är inte så enkelt som att bara använda sig av vissa metoder. Det finns en tyst kunskap som är svår att sätta ord på men som man tillsammans i sambedömning kan använda.  
(Enkättagare)

### *Intervjuer*

Sambedömning sker i varierande grad beroende på tillgång till tid och/eller kollegor att sitta ned och diskutera bedömning med. Den lärare som jobbar på en stor gymnasieskola med många ämneskollegor är också den som sambedömer mest – både med ämneskollegor och lärare i andra ämnen. På denna skola finns också olika nivåtest som görs av alla klasser med särskilda konferenser för samrättning och sambedömning. Det är dock inte helt okomplicerat med sambedömning då lärare kan ta det personligt om eleverna inte lyckats så bra, menar en intervjudeltagare.

(Citat 20)

–Och många lärare upplever jag – nu är jag brutalt ärlig – känner ibland att om mina elever inte har uppnått och lyckats och fått den bedömningen godkänd på de här målen – så handlar det om dem [lärarna]. När en lärare tar sina papper, går och sätter sig på sin kammare och rättar sina [elevers prov] och eleverna är väldigt väl godkända – och sedan visar det sig senare när eleverna gått vidare att de inte har uppnått riktigt det som förväntas att

de ska uppnå. Vi har börjat prata om detta mer och mer men det är väldigt känsligt. Jag har många kollegor som är andraspråkstalare själva och det kan kännas som det är prestige och vi försöker stötta och hjälpa varandra.  
(Intervjudeltagare 1)

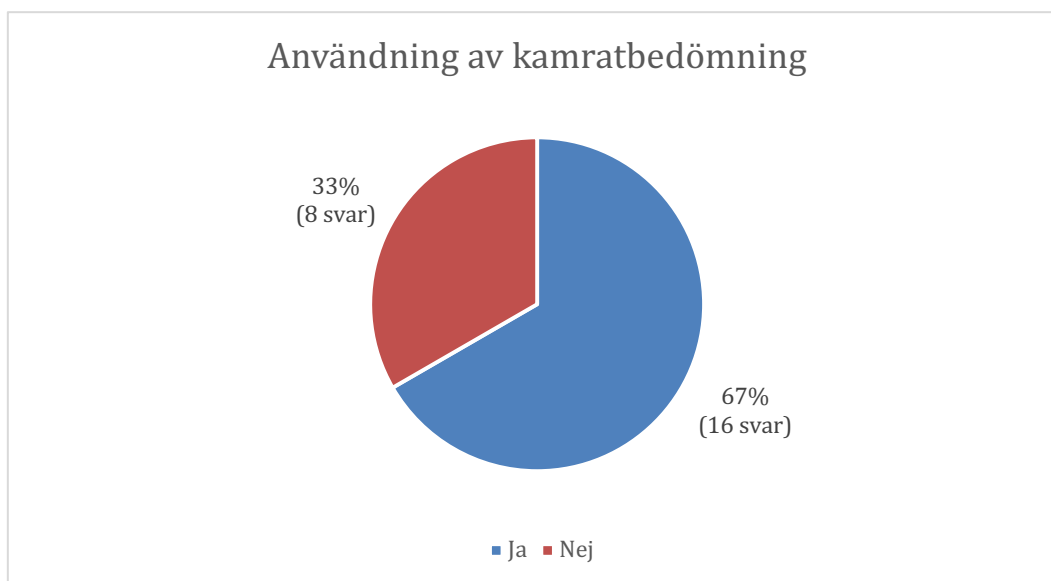
En annan lärare som jobbar på en mindre gymnasieskola och som är så gott som ensam som lärare i svenska som andraspråk på språkintröduktion uttrycker att det är svårt att sambedöma då det inte finns någon att diskutera med. Studiehandedarna till språkintröduktionseleverna är själva elever som går på ett nationellt program i årskurs tre på skolan och denna modell fungerar på många sätt väldigt bra anser läraren men det finns ingen tid att träffas och diskutera bedömning med studiehandedarna då dessa också själva studerar på skolan och både de och läraren är uppbokade hela dagarna.

(Citat 21)

–Studiehandedare, där använder vi de egna eleverna som går i trean och det fungerar jättebra. Väldigt bra. Men vi hinner ju inte hålla på. Även om det hade varit jättekul men du vet ju själv hur det är i skolans värld – man ska ju undervisa hela tiden. När ska man tänka? Kanske i drömmen?  
(Intervjudeltagare 4)

## **5.9. Kamratbedömning**

Användning av kamratbedömning i undervisningen rapporteras förekomma i förhållandevis hög utsträckning bland deltagarna i enkäten men vad deltagarna anser om användandet av kamratbedömning är ingen explicit fråga som ska besvaras i enkäten.



Figur 18. Rapporterad användning av kamratbedömning bland enkättagare. 24 svarande.

### Intervjuer

Kamratbedömning är svårt menar alla intervjudeltagarna och det kräver planering och struktur annars kan det bli ”skogstokigt” uttrycker en lärare.

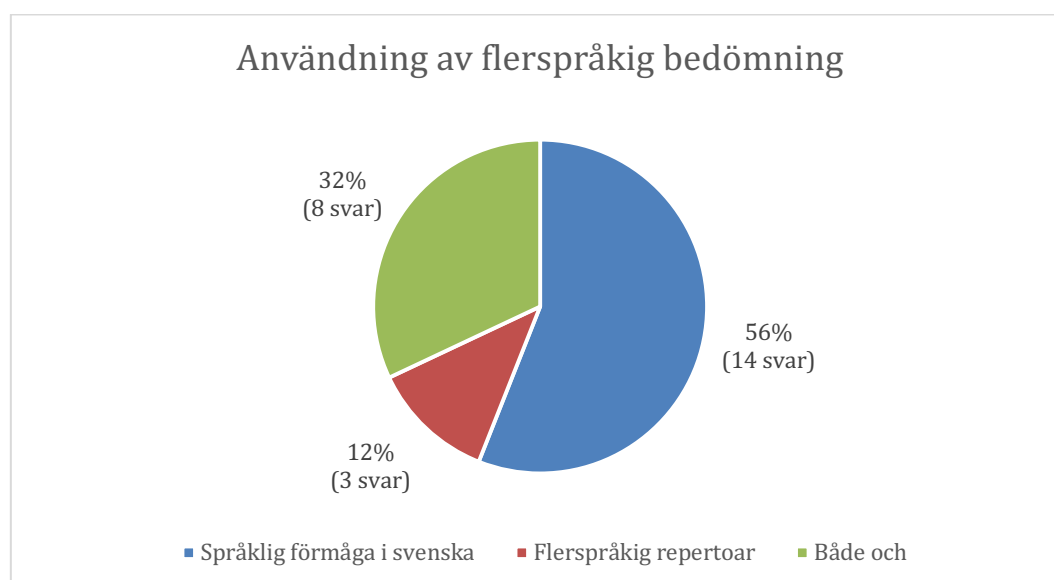
(Citat 22)

–De [eleverna] sitter och letar fel hos varandra och då blir det personligt. De går in och det kan bli ordstrider i klassrummet och vissa vill inte byta med någon annan men nu använder jag börjar [inledningar] till dem för att de ska få formuleringarna. (Intervjudeltagare 1)

Läraren betonar också att eleverna måste förstå att det är texten som ska utvecklas och inte individen och att eleverna måste vara vänliga och förlåtande när de skriver till varandra. Ett öppet klimat där ingen skrattar är viktigt. En annan lärare förmedlar samma tankar om att kamratbedömning kräver rätt implementering och berättar att en duktig elev i sin bedömning yttrat att ”den elev som skrivit texten inte hade kommit långt och att texten var mycket dålig”, vilket enligt läraren påvisar att metoder för hur det ska gå till och syftet med kamratbedömning måste vara tydliga. Anonyma texter är lättare att använda så att ingen blir utpekad och man måste börja med kamratbedömning i liten skala för kamratbedömning behöver tränas in, menar lärarna.

### 5.10. Flerspråkig bedömning

Elever blir i huvudsak bedömda mot kunskapskrav i svenska som andraspråk utifrån sin språkförmåga i svenska, rapporterar deltagarna i enkäten. Ett fåtal lärare uppger att eleverna alltid har möjlighet att använda sin språkliga repertoar vid bedömnings-tillfällen. Det finns också lärare som anser att eleverna får använda både hela sin språkliga repertoar och sin språkförmåga i svenska (vilket ju ingår i den språkliga repertoaren) i uppgifter vid bedömning mot kunskapskraven och här är min tolkning att denna variation är beroende av uppgifternas och situationernas karaktär. Denna fråga skulle dock ha behövts konkretiserats i sin utformning för att få en tydligare skiljelinje mellan de olika bedömningsgrunderna.



Figur 19. Rapporterad användning av flerspråkig bedömning. 25 svarande.

#### Intervjuer

Alla de fyra intervjuade lärarna menar att i ämnet svenska som andraspråk måste eleven bedömas utifrån sin behärskning av det svenska språket.

(Citat 23)

–Principiellt har jag inget emot att eleven ska använda sina strategier men det är svenskan som ska läras in. Att förklara vad man menar och hitta



orden genom att ge olika exempel eller synonymer är i så fall bättre än att skriva ett arabiskt ord – det fattar ju inte jag. (Intervjudeltagare 4)

Elever får dock gärna använda sina flerspråkiga resurser i inläringssituationer som en strategi för ökad förståelse och som ett medel för ökad kommunikation i klassrummet men vid bedömningstillfällen är det förmågan hos den enskilde eleven att kommunicera sina kunskaper på det svenska språket som är det som också slutligen bedöms.

(Citat 24)

–Jag tycker väl att i den mån att de använder sina modersmål på mina lektioner så är det ju när de jobbar i grupp och hjälper varandra det är absolut fritt fram. Men det ska vara tydliga regler här – man talar ett språk som alla förstår när man framför sen om man sitter och hjälps åt – och är lite lågmäld – det är jättebra att man gör det. (Intervjudeltagare 4)

En intervjudeltagare menar att på nationella provet i svenska som andraspråk för årskurs nio kan eleverna inte ta hjälp av sin flerspråkighet då provet måste göras med hjälp av kunskaper i svenska. Ett undantag är dock en av intervjudeltagarna som säger att på det muntliga nationella provet har elever som det gått sämre för också fått göra om presentationen på sitt modersmål för att sedan återigen göra sin framställan på svenska. Detta förfarande att gå vägen via modersmålet och sedan tillbaka till svenska språket igen har då lett fram till att eleven har lyckats bättre och höjt sig ”ett snäpp” i betyg.

(Citat 25)

–Ibland om det inte gick så bra på den muntliga svenska delen så får du dra samma på ditt hemspråk och så sitter jag och lyssnar på det i fem minuter och då fick du fram kroppsspråket och hela uttrycket och sedan kan du köra en gång till på svenska och då brukar du hamna ett snäpp högre i betyg. Du får ett helt annat kroppsspråk. Du hittar inte orden men du har tankarna. De kan ju en massa grejor. (Intervjudeltagare 2).

### **5.11. Vad anser lärare om de lärandemål som ska bedömas liksom de bedömningspraktiker som används på programmet?**

Att bedöma elevers kunskaper och förmågor i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion är en komplex uppgift då så många faktorer spelar in. I många utsagor från intervjudeltagarna som berör lärandemålen och bedömningspraktikerna återkommer tidsaspekten som en faktor som är avgörande för elevens möjligheter att ta sig vidare till ett nationellt program. Samma mönster om hur viktig tiden är återfinns i enkätsvaren, i vilka det betonas att eleverna behöver lång undervisningstid för att nå betyg i svenska som andraspråk – långt längre än de år de har på sig på språkintröduktion i många fall.

(Citat 26)

Det viktigaste är att de inte behöver stressa. Att lära sig svenska för att få ett grundskolebetyg kan ta ca 3-4 år beroende på förkunskaper.

(Enkätsvar)

(Citat 27)

Det finns inga särskilda anpassningar för nyanlända och om de ska hinna klart svenskan och andra ämnen inom åldersramen för sök[t] nationellt program så pressas både vi lärare och eleverna hårt. (Enkätsvar)

En av de intervjuade lärarna uttrycker det som att hen ”arbetar mer med kvantitet än kvalitet” för att eleverna ska få tillgång till de verktyg de kommer att behöva på gymnasiet.

Ytterligare en faktor som ingår i utbildningen men som inte finns med i någon kursplan och som framkommer som essentiell hos alla de intervjuade är att genom undervisningen försöka öka elevernas självförtroende så att de blir redo för livet efter språkintröduktion. Detta kan även inkludera att få kunskap om hur man ger komplimanger till någon man tycker om.

(Citat 28)

–Ofta är det inte bara att den [eleven] ska klara alla kunskapskrav utan den ska också – det är svårt att ta på ibland men – våga ta plats i ett klassrum med svenska elever. Eller hur beter jag mig om jag ska ut och jobba sen? Hur gör jag då? Alltså att bygga upp någon slags självförtroende och ja, en trygghet. (Intervjudeltagare 3)

(Citat 29)

–Vi ska träna på det som ska bedömas men undervisningen baseras på det de behöver. Men inte bara NP. Att ge en komplimang till tjejen du tycker om behöver vi också träna på. Det står det inte om [i kursplanen] men det måste man ju också gå igenom. (Intervjudeltagare 2)

Alla de fyra intervjuade lärarna anser att språkintröduktion skulle behöva få en egen kursplan i svenska som andraspråk som enbart riktar sig till åldersgruppen 16-19 år och där kursplanen bör ha ett betydligt större språkligt fokus med grammatik och ordkunskap. En framträdande del i denna kursplan skulle särskilt behöva riktas mot nybörjarnivån i svenska språket. Som det nu är med stadiindelningens uppdelning enligt kursplaner för årskurserna 1-3, 4-6 och 7-9 saknas fortfarande grunderna i alfabetisering, uttal, ljudning, fonologisk medvetenhet och den första kommunikativa svenskan i form av situationsbundna fraser för att berätta vem man är, hur man mår, vad man vill et cetera, enligt de intervjuade.

(Citat 30)

–Så ibland känner jag att kursplaner för våra elever som är i den här språkintröduktion kanske inte alltid skulle ha samma som 1-9 i sva som går alla nio åren eftersom det är så komprimerat. Så att ibland kan jag känna att det liknar mer mot sfi men det kanske inte blir riktigt rättvist mot våra elever för de förväntas ändå kunna ha chansen och vi vill kunna ge dem chansen att kunna gå in på nationellt program. Och det är där vi lite hamnar i två läger – vilket är rätt och vilket är fel? (Intervjudeltagare 1)

En av lärarna som också undervisar i gymnasiekurser i svenska som andraspråk menar att även kurserna på gymnasiet inte är lämpade för elever som precis läst på språkintroduktionsprogrammet då dessa elever har behov av få fortsätta utveckla sitt språk.

(Citat 31)

–Jag tycker att målgruppen är så stor i svenska som andraspråk så att det är svårt att ens ha svenska som andraspråk – vad innebär det? Jag har en etta på gymnasiet också. Jag har elever som pratar väldigt automatiserat och flytande och bra och som egentligen kanske bara har några få syftningsfel. Men det är inte många. De flesta kanske kommer från språkintroduktion och har andra behov och har behov av språk så det är verkligen inte någon homogen grupp. (Intervjudeltagare 4)

Elever som läser gymnasiekurserna har olika förutsättningar - en del har vuxit upp i Sverige medan andra bara har varit några år i landet - och det behövs en översyn av hela ämnet svenska som andraspråk, både på grundskolan och på gymnasiet för att eleverna ska kunna fortsätta utveckla sin andraspråksförmåga under alla sina skolår, menar denne lärare. Centralt innehåll som språksociologi i ämnet känns då som mindre relevant, påpekar hen.

(Citat 32)

–Man kanske inte kan rikta lika stor vikt vid vissa olika delmål i svenska som språksociologi eller annat. Det finns betydligt viktigare saker att lägga krut på inom den här gruppen. Att lära sig att skriva som en vuxen person. Att uttrycka sig som en vuxen person. Det är väldigt enkelt egentligen. Jag tycker inte det behöver vara så krångligt. Känna en viss säkerhet och värdighet när jag uttrycker mig. Att jag inte ska känna mig bortgjord eller inte ska känna att jag blir uppfattad som ett barn när jag är en vuxen – så självsäkerheten i en vuxen i uttryckssätten – det tycker jag man skulle prioritera. Satsa stenhårt på att få upp språket och det språkliga självförtroendet. (Intervjudeltagare 4)

Enkättagarna uttrycker samma behov av förändring av kursplanerna där några hellre skulle vilja ha en uppdelning av delmål riktad mot språkintröduktion i likhet med hur sfi är uppbyggd med olika inriktning på kurser beroende på de studerandes bakgrund och kunskaper. I dagsläget skapas frustration för både lärare och elever när elever med helt olika förutsättningar läser samma centrala innehåll mot samma mål, påpekar flera enkättagare.

(Citat 33)

Jag har tidigare jobbat många år på SFI och upplever den pedagogiska organisationen bättre än språkintröduktion pga att det är delkurser utifrån elevers studiebakgrund. Eleverna på SFI upplevde att de klarade av delmål och gick vidare. På språkintröduktion där betyg endast ges till dem som klarat år 9 upplever jag en frustration eftersom målet blir så långt från elevernas kunskapsnivå. (Enkättagare)

(Citat 34)

SPRINT behöver normer för språk- och kunskapsnivåer liknande dem inom SFI. Där tittar man t ex inte på grund- eller gymnasieskolans normer. Inte bra att använda grundskolans läroplan eftersom den inte är tänkt för elevgruppen, SPRINT borde ha en egen. (Enkättagare)

(Citat 35)

Ibland blir både jag och elever frustrerade. Varken centralt innehåll, n p el kunskapskrav är anpassade för nyanlända. Det är skillnad på att ha ett annat modersmål men att ha gått i t.ex. Grundskola sen mellanstadiet och att vara nyanländ på språkintröduktion. Men båda grupperna läser mot samma kunskapskrav och centralt innehåll. (Enkättagare)

En enkättagare framhåller att det behövs en översyn av lärarnas egna varianter av lärandemål och att direkt sträva mot målen i kursplanen för årskurs nio är en omöjlighet för en nybörjare i språket.

(Citat 36)

Tydliga nivåindelningar med tydliga lärandemål och innehåll på varje nivå. Nu jobbar vi väldigt olika och gissar sig fram. Det är ju trots allt omöjligt att sätta en roman i händerna på en helt nyanländ och kräva analyser m.m. Men eg har vi inget annat att utgå från när det gäller centralt innehåll och kunskapskrav åk 9 så då gör man ngt eget istället. Det ska finnas tydliga styrdokument för språkintrö vilket idag saknas! Se över nyanländas lärande och lärarnas egna varianter. (Enkättagare)

Flera av enkättagarna menar att elever med kort skolbakgrund från hemlandet inte passar in i det rådande systemet med kursplanen för årskurs 1-9 i svenska som andraspråk och nationella prov.

(Citat 37)

Det finns en stor grupp elever på Språkintröktion som vi ser kommer få svårt att nå målen för år 9 i Sva. detta gäller t ex elever med kort skolbakgrund i hemlandet eller som har en mycket långsam progression i svenska. För dessa elever är inte NP aktuellt som bedömningsunderlag. Kursmålen finns inte inom räckhåll för dessa elever. (Enkättagare)

(Citat 38)

Jag arbetar med analfabeter/långsaminlärare så det är inte så lätt att visa dem matriser/kunskapskrav för år 9. (Enkättagare)

För att få ökad likvärdighet mellan skolor och för att få en överlämning inom skolor, eller mellan skolor att fungera bra behövs ett enhetligt system med benämningar för olika grupper på språkintröktion eller en kursplan för nyanlända elever på gymnasiet, anser enkättagarna.

(Citat 39)

En strukturell förändring jag skulle vilja se är tydligare benämningar för nivågruppering. Nu kallar varje skola sina grupper olika saker (A, B, C där A är ”bäst” eller tvärt om, eller steg 1, 2, 3 osv). En nationell benämning skulle underlätta vid skolbyte och det skulle också underlätta vid kollegialt utbyte mellan olika skolor, tex sambedomning. Jag tror att likvärdigheten på IM skulle bli högre med ett gemensamt språk för gruppindelning/nivågruppering. (Enkättagare)

(Citat 40)

Gemensam kursplan med betygskriterier i svenska som andraspråk för nyanlända gymnasieelever. Jobbade vi efter samma mål skulle överlämningar mellan skolor underlättas oerhört. (Enkättagare)

Elever byter också skolor efter att de bedöms ha uppnått en viss nivå vilket leder till bristande helhetsperspektiv när det gäller bedömningen av eleven då det saknas samverkan mellan de olika skolenheterna. Eleverna är också medvetna om att det råder skillnader mellan de olika skolorna vilket kan leda till en stress i sig, rapporterar enkättagare.

(Citat 41)

På vår skola fördelas eleverna i nivågrupper och arbetar utifrån respektive kunskapskrav för åk 3, 6 och 9. För min elevgrupp mäter jag mot åk 3 eller 6 beroende på nivå. Det gör att det blir mer konkret för lärare och elever, än att utgå enbart från åk 9. Samtidigt innebär att vi inte får ett helhetsperspektiv på eleverna. Efter att de uppnått mål för åk 6 lämnar de skolan och börjar på fortsättningsprogram, utplacerade på andra gymnasier. Mellan oss och dem finns idag ingen samverkan.

(Citat 42)

Då målet är åk 9 SVA är det svåraste att bena ut vägen dit. Även om vi på vår skola använder oss av åk 3 och 6 som mätinstrument, upplever de inte

helt givna eller giltiga. Innehållsmässigt upplever jag t.ex. en stor variation på skolan, där olika lärare tolkar in vad de upplever är viktigast att lägga fokus på. Det leder till att elever i princip kan tillägna sig helt olika saker på en och samma utbildning. (Enkättagare)

(Citat 43)

Det borde vara mer reglerat hur undervisningen ska organiseras. Alla skolor uppfinner egna former. Hos oss är vi noga med att eleverna verkligen ska vara redo för nästa steg. Det tar tid och eleverna är stressade av tiden. Det pratas om att det går snabbare i grannkommunerna. (Enkättagare)

Ytterligare en komplikation i arbetet med likvärdighet och bedömning är att läromedel inte är åldersadekvata för språkintröduktion vilket medför att lärarna måste skapa eget material som ska motsvara den nivå som undervisningen ska syfta till att nå. Dels kan materialet ligga på för låg kognitiv nivå vilket en intervjudeltagare berättar om.

(Citat 44)

–De kan inte läsa om ”Kalle med den röda bollen” och ”Kaninen” utan man måste kanske mer läsa om ”Hamed som bor på boendet” och igenkänning [identifikation]. Det tar väldigt mycket energi att hitta de här bra, adekvata texterna som passar. Jag använder nu ett läromedel som är till en förberedelseklass för att stämma av och känna av; lite som en minikartläggning. Även om de har varit här i två år så är det inte säkert att de har koll på alfabetisk ordning eller alfabetet fullt ut, eller ljudningen. (Intervjudeltagare 1)

Läromedel som egentligen är tillverkade för att användas på sfi-utbildningen kan användas på språkintröduktion. Problemet är dock att materialet riktar sig till vuxna och inte till nyanlända ungdomar. Innehållet i kurserna på sfi skiljer sig också från kursplanen i svenska som andraspråk för årskurs nio så materialet är inte lämpligt för



målgruppen på flera sätt. En enkättagare påpekar just att det behövs ”läroböcker anpassade för elever 16-19 år och inte som nu för vuxna på sfi” (Enkättagare).

Det är tydligt att de intervjuade lärarna använder sig av olika bedömningspraktiker beroende på målet med undervisningen liksom tillgång till, och kunskap om, digitala hjälpmedel, egenproducerade läromedel och hemsidor. En lärare har seminarier där eleverna diskuterar böcker som en del av sin bedömningspraktik.

(Citat 45)

–Jag lyssnar ju inte när de läser direkt. Men vi läser böcker och så samtalar vi om dem. Och på det sättet ser man ju vad de förstått av böckerna. Intressant med frågor om handlingen rakt upp och ner men även det som står emellan och kan man uppfatta nyanserna för det är ju väldigt viktig indikation på hur långt man nått i språket. Men det når man ju när man [som lärare] har seminarier eller sitter med en liten grupp. Det är väl ungefär så jag jobbar med en liten grupp. Gör man det upprepade gånger så tycker jag att man får en ganska bra översikt över varje elev.

(Intervjudeltagare 4)

En annan lärare använder sig av en strukturerad språkutvecklande undervisningsmodell som kallas för att skriva sig till lärande (STL) där eleverna ägnar sig åt digitalt skrivande och både ger varandra formativ återkoppling men också får det av läraren via de digitala verktygen.

(Citat 46)

–De jobbar med formativ återkoppling till varandra i det här STL som jag jobbar med; att skriva sig till lärande, där man jobbar med cirkelmodellen i grunden. Man utgår från LGR, jobbar med inspiration och förförståelse, texttyper, skrivstrategier [och] gemensam textbearbetning. Vi modellerar fram bra återkopplingsbörjor som de kan använda när de ska återkoppla till varandra, och när de gör det så har jag frågat och intervjuat dem, vad är det som händer – lär du dig någonting? ”Ja jag lär mig viljan och motivationen att skriva mer.” Man lägger upp dem på en site, en klass-site

där de kan gå in och läsa varandras [texter]. En mottagare, delad med hela klassen så att alla kan gå in och läsa. Det skapar det här att ”jag vill skriva som han [gör]”. ”Jag vill också lära mig. Jag vill skriva mer.” Men just framför allt att eleverna svarar: ”Jag vill bli bättre på min text. Jag vill utveckla den hela tiden”. (Intervjudeltagare1)

En tredje lärare använder sig av en egentillverkad hemsida med olika moduler för inläring. Alla lärare säger att de använder gamla nationella prov för olika årskurser för att checka av vilka kunskaper eleverna har i läsning och skrivning.

## 6. Diskussion

Syftet med denna både kvalitativa och kvantitativa studie har varit att empiriskt undersöka dels hur och mot vilka lärandemål bedömning av elevers kunskaper i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion sker, och dels ta del av vad lärare anser om bedömningspraktiker och lärandemål i ämnet svenska som andraspråk på programmet. För att undersöka detta har jag som metod genomfört semistrukturerade intervjuer med fyra lärare samt lagt ut en enkät i sociala medier vilken har besvarats av 25 personer – alla verksamma på introduktionsprogrammet språkintröduktion. De tre forskningsfrågor som jag sökt hitta svar på är:

1. På vilka sätt sker bedömning i svenska som andraspråk på språkintröduktion?
2. Vilka är lärandemålen för elever på språkintröduktion och hur synliggörs lärandemålen för eleven?
3. Vad anser lärare om de lärandemål som ska bedömas liksom de bedömningspraktiker som används på programmet?

I detta avsnitt följer nu en diskussion av respektive forskningsfråga. I diskussionen försöker jag sammanfatta huvuddragen som framkommit i den insamlade datan utan att alltför mycket gå in i detaljer.

### 6.1. På vilka sätt sker bedömning i svenska som andraspråk på språkintröduktion?

Bedömning på språkintröduktion är mångfacetterad och sker både summativt och formativt (jfr Wiliam 2011) och med hjälp av olika metoder och material visar resultatet i studien. Nationella proven för årskurs nio används i hög grad på språkintröduktion, rapporterar deltagarna i denna undersökning, men proven nyttjas på olika vis beroende på syftet med bedömningen. Wiliam (2011) menar att alla prov kan användas formativt och det visar sig i studien att just de nationella proven som i sin skepnad tydligt ter sig summativa, också används formativt på språkintröduktion för

att göra avstämningar angående elevens kunskapsutveckling och planera för elevens fortsatta studier. Gamla, publicerade prov används för detta ändamål eller så sparas årets nationella prov och används som utgångspunkt för att skapa egna test av samma karaktär, vilka sedan ges senare på terminen. Nationella provet årskurs nio används också direkt summativt som gränsdragning för att avgöra om en elev är redo att flytta vidare till ett nationellt program samt som underlag för betygssättning i ämnet. Proven upplevs av lärarna ha en viktig funktion på programmet för de elever som är nära att nå målen för årskurs nio i ämnet, är således min analys. Men det skulle behövas ett större, mer detaljerat deltagarunderlag för att undersöka användningen av de nationella proven årskurs nio i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion. För de elever som är långt ifrån att nå målen har provet inget värde av lärarnas svar att döma och det är uppenbart att det saknas prov relaterade till betyg för denna grupp nyanlända. Nationella proven kan därför tolkas rikta in sig mot en specifik målgrupp på språkintröduktion; de som är nära ett godkänt betyg. Provet kan därför ses mer som ett slutprov på språkintröduktion och frågan är då om det är lämpligt att ha provet redan i mars när det ändå är mycket tid av en termin kvar. Det är konstant en kamp mot klockan på utbildningen och deltagare i studien rapporterar att de omarbetar prov för att kunna förlägga dem senare på terminen. För rättvisans och likvärdighetens skull borde så pass avgörande prov för elevens framtid, såsom en skiljelinje för betygssättande, både förläggas samtidigt i vårt land och ha samma innehåll, oavsett var provet ges.

Intressant är att enkättagarna rapporterar att nyanlända elever behöver mer tid för att lära sig svenska innan de gör provet än vad resultatet i studien visar att eleverna i realiteten får innan de deltar i provet. Att det tar tid att lära sig ett andraspråk har upprepade gånger ventilerats i denna undersökning med hänvisning till Cummins, Colliers och Klesmers studier. Cummins påpekar att testning med så kallade "high-stakes standardized tests" (Cummins 2009:383) inte är lämpliga för en målgrupp som behövt betydligt mer tid för att lära sig målspråket och att därmed elevernas resultat kan vara direkt missvisande då det som är en naturlig språkutveckling i stället kan tolkas som en inlärningssvårighet (ibid.). Studien för handen har inte undersökt detta men att det är en uppenbar risk att elevens prestationer på nationella prov kan misstolkas och påverka en elevs fortsatta studier negativt likaväl som positivt, kan natur-

ligtvis inte uteslutas. Då betygsättande är en myndighetsutövning som kan innebära en "förmån, rättighet eller skyldighet för den enskilde" (Sveriges Regering 2005:35) bör proven vara tillförlitliga för den specifika målgruppen.

Performansanalys som bedömningsmetod för att bedöma andraspråksutveckling används i hög grad av deltagarna i studien men det som inte går att utläsa i insamlad data är dels hur lärarna själva definierar denna metod eller hur pass noggrant lärarna genomför sin performansanalys. Samma definitionsproblematik gäller för den analysmodell som har sitt ursprung från processbarhetsteorin som baseras på grammatiska utvecklingsstadier i språket (Flyman Mattson & Håkansson 2016), där cirka hälften av deltagarna uppger att de använder metoden. *Bygga svenska* är det bedömningsmaterial som används allra mest av enkättagarna trots kort tid efter implementering och materialet kan fylla en viktig funktion i att visa progressionen i andraspråket för elev och vårdnadshavare, vilket framkom behov av i utredningen från Skolverket (2017). Det förefaller dock som materialet har allehanda funktioner förutom att enbart bedöma andraspråksutveckling. Utarbetning av kriterier för olika nivåer för klassplacering liksom som underlag för produktion av nivåtest inom skolenheter är exempel på detta. Min tolkning är att varje steg (1-5) ses som en enhetlig nivå som en elev minst ska uppnå utan att kanske hänsyn tas till att förmågor utvecklas ojämnt och att en elev kan befinna sig på flera olika steg samtidigt i sin språkutveckling. Eleven kan till exempel snabbt ha lärt sig ett vardagsspråk och befinner sig då på ett eller flera högre steg muntligt men behöver långt mer tid att utveckla sina förmågor inom skriftlig produktion och är då på en lägre nivå enligt materialet i just detta. Variationen i förmågor styrks av Klesmers studie (1994), i vilken tolvåriga andraspråkslevers språkförmåga undersöktes, och som visade att elevernas ordförståelse och läsförmåga, fortfarande efter sex år inte nått upp till de infödda kamraternas nivå. Lärarna hade i sin tolkning av alla andraspråksförmågor haft elevernas muntliga kompetens som utgångspunkt. Konsekvensen av att lärare utgår ifrån att en elev måste ha nått samma steg/nivå i alla sina förmågor (läsa, tala, lyssna, skriva) i materialet *Bygga svenska* för att få tillträde till en undervisningsgrupp på en högre både språkligt och kognitivt krävande nivå, kan bli att eleven hålls tillbaka i sin utveckling och då hamnar i en frustrationszon. Användare behöver ta till sig att *Bygga svenska* är ett bedömningsmaterial för att *beskriva* andraspråksinlärares språk-

förmåga och således inte är ett målrelaterat material såsom kursplanen i ämnet svenska som andraspråk utifrån vilket eleven arbetar för att uppnå vissa förmågor och kunskaper.

En av intentionerna med bedömningsmaterialet *Bygga svenska* är att det ska kunna användas som ett bedömningsunderlag som svenska som andraspråks- och ämneslärare kan samverka kring för att planera en undervisning på rätt nivå för eleven (Skolverket 2017a). Sambedömning med lärare inom andra ämnen än svenska som andraspråk eller med studiehandledare visar sig dock i studien inte vara så vanlig varken för enkät- eller intervjudeltagare och här skulle skolledare på programmet behöva ta ett större ansvar för att strukturera verksamheten så att det ges tid för det kollegiala samarbetet även över ämnesgränser för att främja måluppfyllelsen. I huvudsak rapporteras sambedömning ske med andra svenska som andraspråkslärare i den mån tillgång till kollegor finns, vilket ju är essentiellt för att främja likvärdighet och rättsäkerhet för eleven. I Williams fem nyckelstrategier för formativ bedömning (2011:46) ingår att eleverna aktiveras som läresurser för varandra och att eleven själv ska ta ägandeskapet över sin inläring för att en effektiv inläring ska komma till stånd. Kamratbedömning är ett exempel på hur elever agerar läresurser till varandra och det används av elever i hög grad enligt enkättagarna men rapporteras som svårt av intervjudeltagarna och behöver implementeras med mycket struktur, takt och finess där fokus för eleverna ska vara på att bedöma en produkt i stället för en individ. I samarbete elever emellan menar William att maktförhållandet förändras och att elever vågar fråga varandra om och om igen om de inte förstår och William framhåller dessutom att "[p]eer tutoring can, under the right circumstances, generate more effective learning than would be possible with one adult for every student, because of the change of power" (William 2011:135). Det har också visat sig att elever förefaller vara mer kvalitetsmedvetna och noggranna i sitt arbete om en kamrat ska rätta produkten, påtalar William (William 2011:138). Inom sociokulturell teori framhålls att det inläraren gör genom (interaktionell) stöttning av, och förhandlande med, en samarbetspartner idag kan du sedan klara själv i morgon (Ortega 2013:224; Lantolf 2011:29), vilket också stämmer överens med syftet med samarbetsövningar vilket kamratbedömning kan anses vara.

Elever rapporteras i huvudsak bli bedömda i ämnet svenska som andraspråk utifrån sin språkförmåga i det svenska språket. Flerspråkig bedömning i betydelsen att eleven får tillgripa alla sina språkliga resurser i situationer när eleven blir bedömd förekommer i lägre grad. En intervjudeltagare berättar dock att eleven fått använda sin flerspråkighet som ett verktyg för att förbättra sin muntliga produktion på ett nationellt prov. Denna metod går helt i linje med det som kallas för translanguaging (Garcia & Wei 2014) vilket innebär att när eleven går vägen via modersmålet och tillbaka till svenska språket igen använder eleven hela sin språkliga repertoar och förbättrar på så sätt sin kommunikation.

Lindberg och Hyltenstam (2013:11) påpekar att bedömning har blivit mer komplext över tid då svenska språket har förändrats och nya varieteter har uppkommit men resonemang om just detta finns inte bland deltagarna i studien. Underlaget är dock litet i denna studie och dessutom är att allt som rapporteras här en tolkning av data utifrån av mig ställda frågor. En del av frågorna i enkäten får ingen uppföljning och vi vet inte hur deltagarna definierar flerspråkig bedömning. Vidare, mer djuplodade studier behövs för att undersöka om och/eller hur lärare använder sig av flerspråkig bedömning i ämnet svenska som andraspråk och vilka flerspråkiga strategier som elever får använda vid bedömningssituationer.

## **6.2. Vilka är lärandemålen för elever på språkin introduktion och hur synliggörs lärandemålen för eleven?**

Lärare på språkin introduktion rapporterar att de i huvudsak utgår från kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan med dess syfte, det centrala innehållet och kunskapskrav, vilket stämmer med vad styrdokumentet stipulerar att utbildningens innehåll ska baseras på. Dock kan sägas att lärandemålen på språkin introduktionsprogrammet också skiljer sig åt då skolor i Sverige tolkar målen för utbildningen olika. En del deltagare i studien rapporterar att de utgår för målen för årskurs nio direkt när en nyanländ elev börjar sin utbildning medan andra menar att eleverna först börjar jobba mot målen för årskurs 1-3. Andra deltagare hävdar att det inte går att använda sig av målen för respektive åldersspann i kursplanen för årskurs 1-9 utan att eleverna först måste alfabetiseras och få en fonologisk medvetenhet. Egna lärandemål som

antingen skapats enskilt eller tillsammans med andra förekommer i hög grad och det framgår inte i enkätsvaren vad man då utgått ifrån – kursmålen för årskurs 1-9 eller annat. Allt detta sammantaget innebär i praktiken att lärandemålen för en elev som börjar på språkintröduktion är helt beroende av den tolkning läraren eller en skolenhet har gjort av syftet med utbildningen i relation till nivån på elevens förmågor och kunskaper. Detta främjar inte likvärdighet kan kort konstateras (vidareutveckling i avsnitt 6.3.). Här behövs vidare studier för att undersöka vilka lärandemål som ingår i utbildningen när lärarna skapar egna lärandemål och vad dessa baseras på.

Synliggörandet av lärandemålen i ämnet svenska som andraspråk sker på olika vis men i huvudsak berättar och visar svenska som andraspråkläraren vad eleven ska lära sig på lektionerna. Lärarna är för att citera en intervjudeltagare ”kroppsspråkliga” i hög grad. Detta förfaringssätt kan, enligt mig, innebära en svårighet för eleven att själv ta ansvar för sin inläring, vilket Wiliam (2011) påpekar är en framgångsfaktor för inläring enligt de fem nyckelstrategierna (se avsnitt 3.3. figur 1). Eleven förstår kanske inte så pass mycket svenska att det för hen tydligt framgår vad som förväntas i relation till uppställda mål, vilket kan antas påverka elevens inlärningsförmåga i stort. *Alignment*, det vill säga samstämmighet mellan mål, undervisning och utvärdering av kunskaper måste ske genom att eleven blir sin egen agent i de olika processerna och därmed tar en aktiv roll i sin inläring (Wiliam 2011; Skolverket 2013). Förståelse för – och delaktighet i – pågående processer, vad dessa ska syfta till och hur kunskapsinnehåll och förmågor ska bedömas, är essentiellt för eleven att kunna överblicka och ha grepp om för att nå framgång i studierna. Svenska som andraspråklärare liksom alla andra lärare måste därför som ett naturligt led i alla processer som ingår i lärandet undersöka hur tydligt det ”är för eleven vad uppgiften innebär, vad den [uppgiften] innehåller och hur den [uppgiften] ska utföras” (Skolverket 2013:35).

### **6.3. Vad anser lärare om de lärandemål som ska bedömas liksom de bedömningspraktiker som används på programmet?**

En av intervjudeltagarna uttryckte sin frustration över bristen på likvärdighet och rättvis bedömning i ämnet svenska som andraspråk med att säga: ”Jag märker nu att vi är ett väldigt avlångt land och det ser väldigt olika ut” (Intervjudeltagare 1).



Underlaget i denna studie är jämförelsevis litet men det är kraftfulla rapporteringar som framkommer och deltagarnas reflektioner kan inte ignoreras. Helt klart verkar det finnas ett behov av att mer forskning bedrivs för att med säkerhet kunna fastställa hur det står till med bedömningspraktiker och lärandemål på språkintröduktion. Utredningen som presenterades förra året om hur fler nyanlända elever ska bli behöriga till gymnasieprogram (Sveriges regering 2017) innehåller samma slags rapporteringar från deltagande lärare om olikheter i lärandemål och bedömningspraktiker som jag fått ta del av under intervjuer och via enkäten, vilket innebär att empirin i min studie överensstämmer med tidigare forskning.

Lärare är frustrerade över flera saker som berör lärandemål och bedömningspraktiker i ämnet svenska som andraspråk och tiden är en av faktorerna som ställer till det för elever och lärare. Båda kategorier känner stress för eleverna ska på mycket kort tid lära sig inte bara ett nytt språk; svenska, utan de ska också få ämneskunskaper via detta nya språk. Elevgruppen på språkintröduktion är ytterst heterogen och avhängigt inre och yttre faktorer hos eleven påverkas tiden som behövs för att eleven ska uppnå en sådan kompetens i svenska att eleven dels får ett betyg i ämnet svenska som andraspråk men också för att eleven ska få tillräckligt hög språklig förmåga så att hen klarar av vidare studier på ett nationellt program, vilket styrks av de tidsstudier som utförts av Cummins (1981), Collier (1997) och Klesmer (1994). Att både hinna förvärva de kunskaper och förmågor som krävs för minst betyget E och dessutom få en chans att visa att man besitter dessa kunskaper och förmågor genom flera olika typer av bedömningsuppgifter för att få en likvärdig och rättsäker bedömning, är svårt att hinna med under de år eleven läser på språkintröduktion. De som har skolbakgrund har bättre förutsättningar att klara sina studier för de kan ta hjälp av sin underliggande språkförmåga enligt interdependenshypotesen (Cummins 1996:110f, se figur 2 avsnitt 3.8.). Överföring mellan språken av kognitiva förmågor relaterade till akademiskt kunnande och/eller litteracitetsförmågor sker i denna gemensamma underliggande språkförmåga, menar Cummins (ibid.). Men detta till trots förloras samtidigt tid då eleverna inte i samma takt som sina jämnåriga kan komma vidare med sina studier i andra ämnen då de först måste fokusera på att lära sig ett andraspråk. Collier visar i sin studie (1987) med deltagare från förskola till årskurs elva att för elevgruppen 12-15 år tar det längst tid att kunskapsmässigt komma ifatt sina jämnåriga kamrater i alla

ämnen med en uppskattad tid på 5-8 år. Det är lång tid. Språkintröduktion ska kunna läsas på ett år men oftast behövs flera års studier för att få betyg i svenska som andraspråk och elever som inte hinner bli klara innan de faller för åldersgränsen för att studera på ett nationellt program får fortsätta sina studier på Komvux. Jag vill framhålla att deltagarna i den så ofta citerade studien av Collier (1987) inte var flyktingar, utan elever med medel- eller överklassbakgrund som flyttat till Kanada med sina föräldrar. Eleverna på introduktionsprogrammet språkintröduktion har i många fall en helt annan bakgrund. Flera elever har inte gått alls i skola eller mycket lite innan de kom till Sverige och behöver alfabetiseras både på modersmålet och svenska. Detta tar tid och måste också få ta sin tid, vittnar lärarna som deltagit i studien om. Lärandemålen i kursplanen för svenska som andraspråk årskurs 1-9 har inget specifikt innehåll för just målgruppen med liten eller ingen skolbakgrund och det ställer till det. Lärare är generellt till sin natur handlingskraftiga individer och skapar således sina egna lärandemål och undervisningsinnehåll i de fall det saknas från myndigheter. Konsekvensen är dock att en rättvis och likvärdig bedömning är helt omöjlig att få för elever på språkintröduktion i Sverige när verksamheten bedrivs så olika inom samma ämne. Problemet blir tydligt när elever flyttar mellan grupper eller skolor, menar deltagare i studien. Dels benämns olika nivåer helt olika mellan skolor och dels är lärandemålen tolkade helt olika mellan lärare och skolor. Det finns de lärare som för en nyanländ elev utgår direkt från målen för årskurs nio medan det finns andra lärare som utgår från mål som inte ens finns i kursplanen för eleven anses behöva något annat först, till exempel alfabetiseras. Tolkningen av vad ämnet svenska som andraspråk innehåller i form av lärandemål är oroväckande mångskiftande. En rättssäker och likvärdig bedömning för en elev kan inte ske under sådana premisser.

(Citat 47)

Det saknas bedömning för våra elever på språkintrö. De får en bedömning vid åk 9 men vägen dit är mycket lång för de flesta. Vi får inte använda NP åk 3 och 6 på språkintrö men eleverna behöver delmål för att bli motiverade och inte tappa sugen. Jag tycker det behövs tas fram särskilda NP för språkintröduktion. Om vi skulle få använda åk 3 och 6 så är de

alldeles för barnsliga och inte anpassade till elever mellan 16-19 år.  
(Enkättagare)

Eleverna ligger ofta långt ifrån lärandemålen för årskurs nio och det saknas delmål rapporterar flera deltagare i studien. Det saknas tydlighet. Det saknas åldersadekvata prov för delmål. Önskemål om att få åldersadekvata delmål som liknar uppbyggnaden av sfi med kurser och prov som riktar sig mot olika elevgrupper, upprepas i enkätsvaren. NP årskurs nio anses förvisso vara ett bra instrument för de elever som är på den nivån men innan dess saknas någon form av nationella prov som avstämningspunkter för elever och lärare.

## 7. Slutsatser

Det är inte möjligt att dra generaliserbara slutsatser från studien då den är liten till sitt omfång. Men vid en syntes av den insamlade empirin från såväl enkät- som intervjudeltagare framkommer att ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion bedrivs olika i Sverige beroende på lärares och skolledningars tolkningar av vad som är målet för utbildningen i stort, i kombination med elevers individuella förutsättningar. Utgångspunkten i tänket kring de lärandemål som elever arbetar mot varierar över landet liksom de bedömningspraktiker som används. Det skapar enligt mig allvarliga komplikationer. Dels kan eleven inte tydligt nog ta del av vad utbildningen i svenska som andraspråk går ut på när styrdokumentet för ämnet säger en sak men verkligheten i elevens klassrum något annat, och dels ställer det till problem vid förflyttningar mellan grupper eller skolor, vilket ju är en vanlig företeelse för just denna elevgrupp. Elevens progression i ämnesstudierna kan som en konsekvens saktas ner eftersom eleven kan få börja om flera gånger eftersom överföring av information försvåras när inte alla parter utgår från samma referensram – eller ens har adekvata nivåer att utgå ifrån. Grupper på olika språknivåer eller med skilda inriktningar benämns olika mellan skolenheter i Sverige, liksom de lärandemål som eleven arbetar med inom respektive grupp. En elev som på en skola arbetat från dag ett för att nå målen för årskurs nio och som förflyttas till en annan skola där eleven efter testning hamnar i en grupp som strävar efter att nå målen för årskurs tre måste reagera och bli fundersam, även om det för eleven kanske egentligen är rätt språklig nivå. Konsekvensen kan bli en känsla av stor hopplöshet och meningslöshet för eleven i lärandet då målet som är så viktigt att nå nu ligger längre bort än någonsin. När eleven dessutom inte har dokumentation på att ha uppnått delmål får hen finna sig i att starta om på nytt. I uppföljningen av språkintröduktion (Skolverket 2017d) påtalas att språkintröduktionselever kan ”få gå hela, eller stora delar av, sin utbildning utan att få formell bekräftelse på sin utveckling (i form av betyg)” i ämnet svenska som andraspråk” (Skolverket 2017d:8). Detta är för mig alarmerande och ämnet behöver revideras för att anpassas till dagens förutsättningar. Som det nu är ligger det hägrande målet för eleverna på språkintröduktion alldeles för långt borta i många fall och de ser

inte sin egen utveckling i sitt lärande eftersom det inte finns några givna instrument relaterade till delmål i form av kursmål eller betyg för att bedöma progressionen i svenska som andraspråk för gruppen nyanlända.

Det är uppenbart i resultatet från denna studie, att de lärare som arbetar med elevgruppen önskar få en förändring av ämnet till stånd. Förslag på förändringar som diskuterats är att en särskild inriktning av ämnet svenska som andraspråk med tydliga delmål och ett större språkligt fokus ska utarbetas. Kunskapsprogressionen för årskurs 1-9 så som den i dagsläget ser ut för ämnet (Skolverket 2017c:5) ställer till det för de elever som varit kort tid i landet och jag vill hävda att även för elever på grundskolan och nationella program måste ämnet revideras för att det ska bli en röd tråd i ämnesstrukturen över alla skolår. Nyanlända elever är en ytterst heterogen grupp på varje nivå i utbildningssystemet och det måste betonas att dessa elever inte har vuxit upp i Sverige och gått i svensk skola huvuddelen av skoltiden. Elever som precis nått över gränsen för att få ett betyg i ämnet motsvarande årskurs nio, förväntas delta i alla ämnen på gymnasiet och läsa svenska som andraspråk med ett kursinnehåll som i många fall inte bygger vidare på var eleverna befinner sig språkligt när de lämnar språkintröduktion. Kurserna på gymnasiet är snarare till för de elever som kommit längre i sin språkutveckling än vad de nyanlända hunnit under två-tre år på språkintröduktion, påtalas av intervjudeltagarna i studien. Eleverna som kommer från språkintröduktion behöver få fortsätta sin påbörjade andraspråksutveckling även på ett nationellt gymnasieprogram och för att det ska bli verklighet behövs en översyn av hela ämnet svenska som andraspråk, oavsett skolform och stadium.

*Bygga svenska* bedömer andraspråksutvecklingen men är inte relaterat till betyg. Materialet kan förvisso hjälpa eleven att få syn på sin utveckling i språket men de olika språknivåerna är varken målrelaterade i förhållande till kurplanen i svenska som andraspråk eller kan användas som grund för behörighetsgivande för fortsatta studier. Bedömning är som tidigare nämnts en viktig komponent för en effektiv undervisning men bedömning kan inte ske lösryckt utan koppling till innehållet i undervisningen eller målet för densamma. Wiliam (2011) beskriver bedömningspraktiker som en bro mellan undervisning och lärande för att säkerställa att eleven, kamraterna i gruppen och läraren arbetar i rätt riktning (Wiliam 2011:50). Vad som är den rätta riktningen

för nyanländas studier i ämnet svenska som andraspråk behöver segmenteras i delmål och generellt tydliggöras, anser jag.

Sammanfattande slutsatser är att det förefaller finnas behov av en rad förändringar av ämnet svenska som andraspråk för att säkerställa att oavsett i vilket klassrum i vårt avlånga land en nyanländ elev går in för att studera ämnet, ska eleven veta att lärandemålen och bedömningspraktikerna i form av nationella prov är desamma för alla som läser ämnet på språkintröduktion. Det är först när lärandemålen och evalueringen mot dessa mål i form av nationella test är lika, som vi kan få en mer likvärdig och rättvis bedömning av elevernas kunskaper och förmågor i ämnet svenska som andraspråk.

## 8. Litteraturförteckning

Abrahamsson, T. & Bergman, P. (red.) 2005. *Tankarna springer före - att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Collier, V. P. 1987, Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Puposes. I: *Tesol Quarterly*, Vol. 21. No. 4, pp. 617–638.

Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. 1998. Language Issues and Educational Change. I: Hargreaves, Andy, Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D.W. (ed.). *International Handbook of Educational Change: Part two*. Springer Netherlands, Vol. 5, pp. 440–459.

Cummins, J. 2009. Literacy and English-Language Learners: A Shifting Landscape for Students, Teachers, Researchers, and Policy Makers. In: *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 5, pp. 380–385.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X038005382>  
Hämtat 2018-04-30.

Cummins, J. 2017. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Duff & Talmy 2011. Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, cultural and linguistic development in additional languages. In: Atkinson, Dwight (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge. s. 95–116.

Dörnyei, Z. & Csizér, K. 2012. How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. In: Mackey, Alison & Gass, Susan, M. (ed.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing, Ltd. s. 74–94.

Ekblad, U., Nilsson, C. & Söderqvist, C. 2016. *Språkvägen*. Stockholm: Sanoma utbildning.

Flyman Mattsson, A. & Håkansson, G. 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur AB.

Friedman, D. 2012. How to Collect and Analyze Qualitative Data. In: Mackey, Alison & Gass, Susan, M. (ed.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing, Ltd. s. 180–200.

- García, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Hammarqvist, H., Hjorth, C. & Warsén, S. 2014. *Tummen upp*. Stockholm: Liber AB.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. 2013. Förord. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB. s. 7–19.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. 2010, 2012. *Låt språket bära- genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2017. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lantolf, J. 2011. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: Atkinson, Dwight (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge. s. 24–47.
- Olofsson, M. & Sjöqvist, L. 2013. Bedömning i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB. s. 685–723.
- Ortega, L. 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Skolverket 2011. *Kursplan i svenska som andraspråk*.  
<<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-ochkurser/grundskoleutbildning>>.  
Hämtat 2017-12-05.
- Skolverket 2013. *Introduktionsprogrammet Språkintröduktion*.  
<[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3072.pdf%3Fk%3D3072](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3072.pdf%3Fk%3D3072)>.  
Hämtat 2018-04-30.
- Skolverket 2016. *Utbildning för nyanlända elever. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*.  
<[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3576.pdf%3Fk%3D3576](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3576.pdf%3Fk%3D3576)>.  
Hämtat 2018-04-30.
- Skolverket 2017a. *Bygga svenska*. <<https://bp.skolverket.se/web/nyanlandaelever>>.  
Hämtat 2017-12-10.



Skolverket 2017b. Europeisk språkportfolio (ESP).

<<https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/europeisk-sprakportfoli-1.83490>>. Hämtat 2017-12-27.

Skolverket 2017c. *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk.*

<[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3859.pdf%3Fk%3D3859](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3859.pdf%3Fk%3D3859)>.

Hämtat 2018-04-30.

Skolverket 2017d. *Uppföljning av språkintrödn, rapport 454.*

<[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3770.pdf%3Fk%3D3770](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3770.pdf%3Fk%3D3770)>.

Hämtat 2018-04-30.

Skolverket 2018a. *Gemensam europeisk referensram för språk (GERS).*

<[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2144.pdf%3Fk%3D2144](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2144.pdf%3Fk%3D2144)>. Hämtat 2018-04-23.

Skolverket 2018b. *Nya språket lyfter.*

<<https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/svenska-och-svenska-som-andrasprak/nya-spraket-lyfter-folj-elevens-sprakutveckling-1.196607>>. Hämtat 2018-05-13.

Skolverket 2018c. *Skolverkets bedömningsmaterial för kartläggning av nyanlända.*

<<https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start>>. Hämtat 2018-05-13.

Skolverket 2018d. *Språket på väg.*

<<https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/svenska-och-svenska-som-andrasprak/spraket-pa-vag-1.176561>>. Hämtat 2018-05-13.

Stockholms universitet 2018. Nationellt centrum för svenska som andraspråk.

Alfaportföljen. Portfoliomethodik för alfabetisering av vuxna inom sfi.

<<https://www.andrasprak.su.se/publikationer/nationellt-centrums-%C3%B6vriga-publikationer/alfaportfo%C3%B6ljen-1.43203>>. Hämtat 2018-05-17.

Svensson, G. 2017a. *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.

Svensson, G. & Torpsten, A.-C. 2017b. Transspråkande för förstärkt flerspråkighet. I: Wedin, Åsa (red.) *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget. s. 37–60.

Sveriges regering 2005. *Rätten att sätta och utfärda betyg*. Regeringskansliet Ds 2005:35. Utbildnings- och kulturdepartementet.  
<<http://www.regeringen.se/49b71a/contentassets/a587379e62ab471e92292f31d946bb68/ratten-att-satta-och-utfarda-betyg>>. Hämtat 2017-12-04.

Sveriges regering 2017. SOU 2017:54. *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet. Betänkande av Utredningen om elever som kommer till Sverige under grundskolans senare årskurser*.  
<<http://www.regeringen.se/49c292/contentassets/07b765bfe914435eae8f5a4b64308821/fler-nyanlanda-elever-ska-uppna-behorighet-till-gymnasiet-sou-201754.pdf>>. Hämtat 2017-11-25.

Sveriges riksdag 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. 11§, förordning 2012:402  
<[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039\\_sfs-2010-2039](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039)>. Hämtat 2018-04-30.

Sveriges riksdag 2010:800. *Skollagen* 2010:800, kap. 3 16§.  
<[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)>. Hämtat 2018-04-30.

Sveriges riksdag 2011. *Skolförordningen*. 2011:185, 5 kap. §15  
<[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185)>  
Hämtat 2018-04-30.

Vetenskapsrådet 1990. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <[www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)>.

Vetenskapsrådet 2011. *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011)  
Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wiliam, D. 2011. *Embedded formative assessment*. USA: Solution Tree Press.

## **Bilaga 1. Informerande brev om magisteruppsatsen**

Hej!

Jag heter Yvonne Jacobsson och studerar på magister- och masterprogrammet i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet. Den här våren ska jag skriva min magisteruppsats som kommer att handla om vad svenska som andraspråklärare har för tankar kring bedömning i ämnet svenska som andraspråk. Alla ni som blivit tillfrågade arbetar som behöriga lärare inom svenska som andraspråk på programmet språkintröduktion.

Jag uppskattar verkligen att du tar dig tid att ställa upp på en intervju och på så sätt bidrar till en ökad kunskap om bedömning i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion. Skulle du dock ångra ditt val att medverka så kan du givetvis göra det både innan, under och efter intervjutillfället – då inom en vecka.

Magisteruppsatsen kommer att publiceras på GU:s hemsida där alla som är intresserade kan ta del av innehållet.

Intervjun kommer att spelas in och det är endast jag och min handledare som kommer att ha tillgång till inspelningarna. Den insamlade empirin kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga. All den information som ges under intervjun kommer att avidentifieras vilket innebär att ingen person eller skola kommer att kunna knytas till innehållet i uppsatsen.

Yvonne Jacobsson  
Studerande på magister- och master programmet i svenska som andraspråk  
Institutionen för svenska språket  
Göteborgs universitet  
Tel 070-3614300  
[y.jacobsson@gmail.com](mailto:y.jacobsson@gmail.com)



## Bilaga 2. Informerat samtycke

Jag tillåter härmed att mina intervjusvar om bedömning i ämnet svenska som andraspråk får användas i en undersökning som bildar underlag till en magisteruppsats vilken sedan kommer att laddas upp på GU:s hemsida för alla som är intresserade att ta del av.

Jag har blivit informerad om syftet med intervjun, att innehållet behandlas anonymt i alla led, att jag kan avbryta min medverkan innan, under och inom en vecka efter intervjutillfället, att magisteruppsatsen kommer att publiceras på GU:s hemsida och att jag kan kontakta Yvonne Jacobsson för frågor rörande undersökning och resultat när helst jag så önskar. Jag har också blivit informerad om att intervjuerna kommer att spelas in och förvaras oåtkomliga för obehöriga.

Ort och datum

Underskrift

---

---

Namnförtydligande

---



## **Bilaga 3. Bakgrundsinformation för deltagare vid intervjuer**

|                                                                                            |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Namn</b>                                                                                |  |
| <b>Skola</b>                                                                               |  |
| <b>Hur länge har du arbetat som lärare på språkintröduktion?</b>                           |  |
| <b>Vilken lärarlegitimation har du?</b>                                                    |  |
| <b>Vad karakteriserar dina undervisningsgrupper?</b>                                       |  |
| <b>Vilka ämnen undervisar du i?</b>                                                        |  |
| <b>Hur många elever har du i snitt i dina grupper?</b>                                     |  |
| <b>Har du läst och tagit del av informationsbrevet och informerat samtyckesblanketten?</b> |  |





## **Bilaga 4. Struktur vid intervju**

Presentation av mig och lite kort om varför vi träffas.

Blanketter om informerat samtycke och informerande brev.

Blankett om bakgrundsinformation. Checka av att deltagare samtycker.

Börja spela in.

Intervjua

Sammanfatta

Svara på frågor

Förtydliga att deltagare kan ta kontakt om hen har fler frågor.



## Bilaga 5. Intervjuguide

### 1. Vilka är lärandemålen för en total nybörjare på språkintröduktion och hur synliggörs lärandemålen för eleven?

Hur delar ni in elever i olika grupper? (Vilka faktorer avgör gruppindelning?) På vilket sätt avgörs var en elev hamnar (tester/ålder/skolbakgrund).

Hur synliggör ni skillnader mellan grupperna för eleverna? Vilka reaktioner får ni av eleverna när de placeras i olika grupper?

Om du fick en total nybörjare i din grupp/en grupp nybörjare – hur får då den eleven veta vad den ska lära sig hos dig?

Vilka är lärandemålen för en total nybörjare hos er? Vilka är lärandemålen för programmet?

Vad utgår ni ifrån för material? Gör ni eget material? Vad baseras materialet på?

Hur synliggörs lärandemålen för programmet för eleven? (kunskapskrav, centralt innehåll, syfte)

Hur introduceras eleven för de olika målen? (uppgifter, mallar, matriser)

### 2. På vilka sätt sker bedömning i svenska som andraspråk på språkintröduktion?

Vilka olika former av bedömningar gör du på språkintröduktion? (läsa, tala, skriv, lyssna – fokus?) (andraspråsutveckling/summativa bedömningar)

Vilka material/verktyg/metoder använder du? (performansanalys, processbarhetsteorin, bygga svenska, Nya språket lyfter, språket på väg, GERS, ESP)

Kan du beskriva så detaljerat som möjligt en bedömningssituation som du varit riktigt nöjd med? Har du flera exempel? Kan du säga mer om det?

Använder ni er av sambedömning? Med vem sambedömer du? Vad tycker du om sambedömning?

Hur fungerar det att ta tillvara på elevernas flerspråkiga resurser vid bedömningssituationer i svenska som andraspråk? Har du några tankar om det?

Använder du dig av kamratbedömning? Vilka fördelar finns med den metoden? Nackdelar? Vad är svårast?

Gör de elever du undervisar NP i sva? Vad har du för tankar om det?

Kan du berätta om någon situation där bedömningsresultat hos elever påverkat din undervisning? Kommer du ihåg vad du tänkte?

Kan eleverna vara med och påverka hur en bedömning ska ske vid en slutuppgift?

### **3. Vilka tankar har lärare om bedömning på programmet?**

Om jag säger ordet bedömning – vad är det första du tänker på då?

Om du skulle förklara för mig vad du gör när du bedömer elevers kunskaper – vad skulle du säga att du då gör?

Vad är det viktigaste vid en bra bedömningssituation tycker du? Har du något exempel?

Kan du berätta om en bedömningssituation som varit mindre lyckad, enligt dig? Hur kom det sig?

Vad är det svåraste med bedömningar?

Hur tror du dina elever ser på bedömningar på språkintröduktion?

Om du vore utbildnings- och kunskapsutvecklingsminister – vilka förändringar skulle du vilja införa på språkintröduktion för att det skulle komma eleverna till gagn?

Har du upplevt konfliktsituationer beroende på bedömningar? Med vem? Vad berodde konfliktsituationen på? Hur löste den sig?

Har du utsatts för påtryckningar vid betygssättning? Kan du berätta om det? Hur löste det sig? Vilken var din känslomässiga reaktion på händelsen?

Finns det elever som är svårare att bedöma än andra? Lättare? Hur kommer det sig?

Anser du att NP är ett bra bedömningsinstrument för likvärdig bedömning och betygssättning?

”Rektorn behöver skapa rutiner för att säkerställa att kunskapsutvecklingen hos en nyanländ elev på språkintröduktion i gymnasieskolan fortlöpande bedöms, så att hon eller han så snart som möjligt kan komma vidare i sin utbildning.” (Allmänna råden för utbildning för nyanlända elever, 2016:37). Hur fungerar detta hos er?

**Stödfrågor att använda vid behov (från Kvale & Brinkmann)**

Du menar alltså att...

Är det så att du upplever att...

Vad känner du för det?

Kan du säga mer om det?

Kan du ge en mer detaljerad beskrivning?

Har du fler exempel?

När du säger att..

Tycker du inte att...



## Bilaga 6. Enkäten

### Bedömning i svenska som andraspråk på språkintröduktion - hur och mot vilka lärandemål?

I detta formulär finns frågor som rör bedömning i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion. Jag är intresserad av att i min magisteruppsats undersöka vad ni som är legitimerade svenska som andraspråklärare och som är, eller har varit verksamma på språkintröduktion anser om bedömning av nyanlända, vilken sorts bedömning ni använder er av och mot vilka lärandemål bedömningen riktar in sig.

Enkätfrågorna som jag lägger ut i detta forum är en del av en undersökning där även djupintervjuer med lärare ingår. Som ni förstår är jag djupt och innerligt tacksam om så många som möjligt tar sig tid att svara på mina frågor. Svaren behandlas givetvis anonymt.

Tack på förhand!

Hälsar Yvonne Jacobsson i Lund

\* Required

### Samtycke

Jag samtycker till att mina svar, som behandlas anonymt i denna enkät, får användas i forskningssyfte och är införstådd med att den färdiga magisteruppsatsen kommer att publiceras på Göteborgs Universitets hemsida. \*

Ja

### Bakgrundsinformation om dig

1. (Är du legitimerad för minst ett år inom varje stadium gör du ett kryss.)

Jag är legitimerad lärare i svenska som andraspråk för \*

- Åk 1-3
- Åk 4-6
- Åk 7-9
- Svenska som andraspråk på gymnasiet och Komvux SFI
- Annat

2. Jag jobbar nu på språkintröduktion - eller har tidigare varit verksam där. \*

Ja

3. Hur länge har du jobbat på språkintröduktion?

---

## Organisation

**4. Här följer nu frågor om organisationen på språkintröduktion där du jobbar. Vilken eller vilka faktorer bildar grund till hur ni delar in eleverna i olika undervisningsgrupper? Du kan välja flera alternativ.**

- Skolbakgrund hos elev
- Elevens ålder
- Språkbegåvning
- Vistelsetid i Sverige
- Nybörjare och fortsättningsgrupper (oberoende andra faktorer)
- Elevens förstaspråk
- Kunskaper i svenska språket
- Elevens egna önskemål
- Elevens kunskaper i andra ämnen än svenska
- Där det finns plats
- Annat
- Vi har ingen indelning i undervisningsgrupper hos oss



## Lärandemål

5. Pedagogisk bedömning kräver en samstämmighet mellan lärandemålen, den undervisning eleven deltar i och den bedömning läraren gör av elevens prestation (alignment). Hur säkerställer du att eleven har kunskap om vad hen ska lära sig under ett arbetsområde i svenska som andraspråk? Du kan välja flera alternativ.

- Eleven får en pedagogisk planering.
- Eleven får en bedömningsmatris.
- Jag förklarar muntligen vad målet med arbetsområdet är och vad bedömningsuppgiften ska bestå av.
- Vi jobbar i boken (kan vara digital) och har kapitelprov och inför provet går jag igenom vad eleven ska kunna.
- Jag ger exempel på hur en bedömningsuppgift kan se ut.
- Jag berättar vad vi ska göra på lektionen och varför i relation till mål som eleven känner till sedan tidigare.
- Jag visar kunskapskraven.
- Annat

6. Här kan du utveckla dina tankar om du vill.

---

---

---

---

---

**7. Vad bildar underlag för den undervisning du väljer att bedriva för en elev som är helt nyanländ i Sverige och som börjar på språkintröduktion hos er? Du kan välja flera alternativ. \***

- Kunskapskrav i svenska som andraspråk åk 3
- Kunskapskrav i svenska som andraspråk åk 6
- Kunskapskrav i svenska som andraspråk åk 9
- Centralt innehåll för åk 1-3 och/eller 4-6 och/eller 7-9
- Lärandemål jag skapat själv
- Lärandemål vi skapat gemensamt på vår skola
- Vi har inga lärandemål för en total nybörjare
- Läromedel (inklusive digitala sådana)
- Annat
- Jag undervisar inte helt nyanlända elever.

**8. Här kan du utveckla dina tankar om lärandemål för en helt nyanländ elev.**

---

---

---

---

---

## Nationella prov

**9. Hur lång tid har den nyanlända genomsnittseleven läst svenska som andraspråk innan hen gör nationella provet i svenska som andraspråk årskurs nio hos er?**

- 1 år
- 1-2 år
- 2-3 år
- 3-4 år
- Mer

**10. Hur lång tid anser DU är rimligt att en nyanländ genomsnittselev behöver läsa svenska som andraspråk, innan hen klarar av minst betyget E på alla delar av nationella provet i sva årskurs nio?**

- Mindre än ett år
- Mellan 1-2 år
- Mellan 2-3 år
- Mellan 3-4 år
- 4-5 år
- Mer

**11. Nationella prov är ett stöd för läraren och ska bidra till likvärdig bedömning och betygssättning i skolan. Markera på skalan vad du anser om användningen av NP årskurs nio på programmet språkintrödnktion i ämnet svenska som andraspråk.**

|                                                              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                                                           |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|
| Dåligt instrument för likvärdig bedömning och betygssättning | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    | Bra instrument för likvärdig bedömning och betygssättning |
|                                                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                                                           |

**12. Motivera ditt ställningstagande till frågan ovan!**

---



---



---



---



---

## Bedömning

13. Vad anser du om följande förslag på underlag för summativ (sammanfattande) bedömning i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion? Du kan sätta flera kryss på samma rad.

|                                                            | Fungerar<br>mycket<br>dåligt | Fungerar<br>bra          | Fungerar<br>mycket bra   | Inte<br>relevant         | Känner<br>inte till      |
|------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Centralt innehåll<br>för åk 1-3                            | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kunskapskrav<br>för åk 3                                   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NP åk 3                                                    | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Centralt innehåll<br>för åk 4-6                            | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kunskapskrav<br>för åk 6                                   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NP åk 6                                                    | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Centralt innehåll<br>för åk 7-9                            | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kunskapskrav<br>för åk 9                                   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NP åk 9                                                    | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| GRNSVA2<br>(grundläggande<br>delkurser i SVA<br>på Komvux) | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Vilka av följande material använder du för att göra en bedömning av andraspråksutveckling?

- Bygga svenska
- Nya språket lyfter
- Språket på väg
- Gemensam europeisk referensram för språk (GERS)
- Europeisk språkportfolio (ESP)
- Annat material
- Jag använder inget material.

15. Använder du dig av någon av följande metoder för att göra en bedömning av andraspråksutveckling?

|                      | Nej                      | Ja                       | Känner inte till         |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Performansanalys     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Processbarhetsteorin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**16. Vilka andra material/verktyg/metoder som inte nämnts här använder du, eller känner till?**

---

---

---

---

---

**17. Sambedömning kan ske med ämneskollegor, lärare verksamma i andra ämnen eller med studiehandledare. Vem sambedömer du med?**

- Ämneskollegor
- Studiehandledare
- Modersmåslärare
- Lärare i andra ämnen än svenska som andraspråk
- Jag sambedömer inte

**18. Använder du dig av kamratbedömning i din undervisning?**

- Ja
- Nej
- Vet ej

### **Vad tycker du?**

**19. Vad fungerar bra i ditt bedömningsarbete i relation till programmets målgrupp, de styrdokument ni har att förhålla er till och/eller den kontext du arbetar i?**

---

---

---

---

---

**20. Vad fungerar mindre bra enligt ovanstående frågeställning?**

---

---

---

---

---

**21. Om du vore utbildnings- och kunskapsutvecklingsminister - vilka strukturella förändringar skulle du vilja införa på nationell nivå för att utveckla eller förändra arbetet med bedömning i ämnet svenska som andraspråk på Språkintröduktion?**

---

---

---

---

---

**22. Finns det elever som är lättare att bedöma än andra?**

- Ja
- Nej
- Vet inte

**23. Vad beror det på i så fall?**

---

---

---

---

---

**24. I bedömningsituationer i ämnet svenska som andraspråk - får eleven då använda hela sin språkliga repertoar eller sker bedömningsen mot kunskapskrav enbart utifrån elevens språkförmåga i svenska?**

- Eleven får använda hela sin språkliga repertoar (alla de språk eleven har tillgängliga). Eleven bedöms efter sin språkförmåga i svenska.
- Både och

**25. Vad är det absolut svåraste med bedömningsen i svenska som andraspråk på Språkintröduktion, anser du?**

---

---

---

---

---

**26. Har du några övriga tankar som du vill dela med dig rörande bedömning i ämnet svenska som andraspråk på språkintröduktion så kan du göra det här.**

---

---

---

---

---

**Stort tack för din medverkan!**