
Examensarbete i Lärarprogrammet

vid

Institutionen för pedagogik - 2009

”VILL, VÅGAR OCH KAN”

**Nio lärares erfarenheter av bedömning
av svenska som andraspråkselevs
texter**

Nancy Karam och Jessica Söderberg



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Sammanfattning

Arbetets art:	Lärarprogrammet, inriktning mot grundskolans tidigare år Svenska, matematik och engelska 210 högskolepoäng. Examensarbete "Att utforska pedagogisk verksamhet" 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
Titel:	"Vill, vågar och kan" - Nio lärares erfarenheter av bedömning av svenska som andraspråkselevs texter.
Engelsk titel:	"Desire, courage and ability" - Nine teachers evaluation experiences with Swedish as a second language learning pupils written texts.
Nyckelord:	Svenska som andraspråk, interimsspråk, bedömning, bedömningsverktyg och modersmål.
Författare:	Nancy Karam och Jessica Söderberg
Handledare:	Maria Ferlin
Examinator:	Jörgen Larsson
Datum:	09-01-16

BAKGRUND:

Bakgrunden är uppdelad i fem olika avsnitt. Det två första avsnitten behandlar det svenska språket och skriftens utveckling. I avsnitt tre redogörs det för tidigare forskning kring språkutveckling och här beskrivs även den teoretiska ramen för vår undersökning vilken är av socialkonstruktivistisk art. Avsnitt fyra skildrar forskningen kring språkutveckling ur ett andraspråkperspektiv. Här beskrivs interimsspråksteorin liksom modersmålets betydelse för lärandet och forskning som härrör detta område. I det sista avsnittet, avsnitt fem, klargör vi begreppen bedömning och dess olika former samt för några av bedömningens verktyg.

SYFTE:

Syftet med arbetet var att ta reda på hur några lärare på två mångkulturella skolor bedömer svenska som andraspråkselevs skriftliga kompetens och även medvetenheten hos lärarna kring modersmålets betydelse för elevens lärande. Samtidigt ville vi se vilka hjälpmedel lärarna använder sig utav vid bedömning av texter och om de tog hjälp av modersmålsläraren vid bedömningen.

METOD:

Vi har använt oss av två kvalitativa metoder. Datainsamlingen har skett genom self-report och kompletterande intervjuer med nio lärare på två olika skolor.

RESULTAT:

Resultatet visade att samtliga lärare var kunniga om hur språket för elever med ett annat modersmål än svenska utvecklas och att de var medvetna om hur viktigt det är att uppmuntra skrivandet istället för att fokusera på korrektheten i texten. Portfolio var det verktyg som i störst utsträckning användes för bedömning av svenska som andraspråkselevs skrivna texter. Det mest i ögonfallande var att mötet mellan läraren och modersmålsläraren sällan skedde.

Innehåll

1. Inledning	1
2. Begreppsförtydligande	3
3. Syfte	4
3.1 Frågeställningar.....	4
4. Bakgrund	5
4.1 Barns språkutveckling.....	5
4.2 Barns skrivutveckling.....	5
4.3 Allmänna teorier om barns språkutveckling	6
4.3.1 Vygotskij - social konstruktivism.....	6
4.4 Svenska som andraspråk	7
4.4.1 Språkutveckling av ett andraspråk.....	8
4.4.2 Interimspråkteorin.....	8
4.4.3 Modersmålets betydelse för lärandet.....	9
4.4.4 Forskning kring modersmålets betydelse för lärandet.....	9
4.5 Bedömning	10
4.5.1 Styrdokument.....	11
4.5.2 Forskning kring bedömning.....	11
4.5.3 Vad bedöms?	12
4.5.4 Bedömningen som del av lärandet.....	12
4.5.5 Bedömning av svenska som andraspråkselevers texter	13
4.5.6 Modersmålets roll vid bedömning	13
4.5.7 Lärarens roll.....	14
4.5.8 Underlag för bedömning av skrivna texter	14
5. Metod och genomförande	16
5.1 Kvalitativ metod.....	16
5.2 Self-report	16
5.2.1 Genomförande av self-report.....	16
5.3 Intervju	17
5.3.1 Genomförande av intervju	17
5.4 Urvalsgrupp.....	17
5.5 Analys av data	17
5.6 Forskningsetiska principer	18
5.7 Tillförlitlighet och giltighet.....	19
6. Resultat	21
6.1 Tallskolan.....	21
6.2 Björkskolan	24
6.3 Sammanfattning av undersökningens resultat.....	26
7. Diskussion	28
7.1 Resultatdiskussion.....	28
7.2 Didaktiska konsekvenser.....	31
7.3 Metoddiskussion	32
7.4 Förslag till fortsatt forskning.....	33
8. Referenser	34

Bilagor

1. Inledning

Inledningsvis har vi valt att ta med en väns verklighetsbaserade upplevelse som påverkat och motiverat oss i ämnet kring undervisning med elever som har svenska som andraspråk. Den ligger till grund för vårt val, att skriva om bedömning av svenska som andraspråkselevs skrivna texter.

Att fly till Sverige, ett helt nytt land med ett nytt språk och politik. Känna sig handikappad och hjälplös då man inte kunde kommunicera med andra människor och vem kunde hjälpa en? Han sitter tyst på sin plats, en redig elev. Ingen vet vad han har gått igenom och vad han tänker på. Han har lämnat sina vänner, sin familj och släktingar, han har svikit dem. Han lyckades fly medan de blev kvar, kontakt med det förflutna finns inte. Samvetet jagar honom dagligen, vare sig han sover eller är vaken. Men nu sitter han på sin plats så som läraren vill, tyst och stilla. Pojken bär med sig minnen som gör ont i hjärtat, glädje och sorg. Han minns väl hur det kändes när läraren och rektorn slog honom varje gång han läste eller svarade fel. Förödmjukelsen inför klasskamraterna, de röda, brinnande linjalmärkena på händerna. Han är rädd för att känna sig dum och göra fel igen. Istället försöker han lära sig det nya språket på rätt sätt och vågar inte chansa, han vill inte bli förödmjukad inför de nya klasskamraterna. Klasskamraterna tycker att han är tråkig för att han inte pratar så mycket med dem. Läraren ignorerar honom med brist på engagemang och ser inte något hopp för eleven. Sätter honom istället bakom en skärm då han inte syns eller hörs för de andra och därmed finns inte.

Vi har under vår verksamhetsförlagda praktik sett hur skolorna runt om i kommunen är mycket olika förberedda och olika inställda till att ta emot och undervisa elever som har ett annat modersmål än svenska. Det är vår förhoppning att detta examensarbete skulle kunna bidra till en ökad kunskap om svenska som andraspråkselevs komplexa situation och bedömning av elevernas textmaterial. Vi anser att det är ett område som varje skola är skyldig att uppmärksamma, då dessa elever blir fler och fler. Till det hela hör också att ett större antal elever går ut grundskolan utan någon behörighet i ämnena svenska, engelska och matematik. Statistik visar att den större andelen av dessa elever just är elever med en annan bakgrund än svensk (Rosander, 2005 s.100). Efterfrågan på lärare som har kunskaper i ämnet svenska som andraspråk är stor och skolorna och deras ledning kan inte längre blunda för dessa elever. För att kunna bemöta och ge bra förutsättningar till eleverna gäller det att ha en genomtänkt undervisning. Alla elever har rätt till en likvärdig skolgång där de kan känna gemenskap och där de tryggt kan utvecklas till unika individer. Även om det bara gäller ett fåtal elever som tas emot på vissa skolor som saknar förberedelseklass eller andra resurser har eleverna rätt till att utvecklas efter sina förutsättningar. Det är varken rätt mot lärare eller elev att stå handfallen inför dessa situationer. Cummins (se Gibbons, 2006) sammanfattar det väl i följande citat:

I allt större omfattning fylls våra skolor av elever från jordens alla hörn, elever som har med sig sina erfarenheter och sina specifika inlärningsbehov. Det räcker inte längre att vi ser oss själva som kompetenta och engagerade lärare. Genomsnittseleven kommer inte längre från en vit, enspråkig och monokulturell medelklassbakgrund. Elevernas bakgrund skiftar, de talar och förstår många av världens språk och de behöver den sortens undervisning som gör att de kan nå sin fulla potential som människor (s.13).

I Läroplan *för* det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 (Skolverket, 2006) betonas vikten av att alla elever får en jämlik undervisning och att det inte görs åtskillnad på någon elev oavsett kön, ålder, mognad, etnicitet, svårigheter samt behov. En likvärdig undervisning betyder dock inte att undervisningen ska se likadan ut för alla elever, tvärtom. Den ska ge likvärdiga förutsättningar, där den möter elevens personliga erfarenheter och kompensera för olikheter i elevens bakgrund.

En annan viktig aspekt på lärandet kring elever som inte har svenska som modersmål är hur komplex och betydelsefull bedömningen är för att kunna ge eleven en rättvis och likvärdig utbildning. Om vi som lärare inte har verktyg för att kunna göra en korrekt bedömning av elevens kunskaper har vi heller inte någon kunskap om hur hjälpen ska se ut för att eleven ska komma vidare i sin kunskapsutveckling eller hur vi ska planera den fortsatta undervisningen. Samtidigt är det av stor vikt att vi som lärare möjliggör för eleven att få chans att visa sina kunskaper på det sätt som passar eleven bäst och som ger denne möjligheten att visa sina kunskaper.

För att ge alla tillgång och möjlighet till en likvärdig utbildning samt utveckling, är det en förutsättning att ha ett rikt och varierande språk. Återkommande under vår utbildning har det lagts stor vikt vid språket och dess betydelse för kunskapsbygge och identitetsutveckling. Som ny i Sverige har eleverna i många fall inte hunnit tillägna sig ett fullt utvecklat modersmål och när de ska lära sig ett nytt språk blir detta en påtaglig svårighet då de saknar förståelse för ord, känslor och grundläggande begrepp. De har svårt för att förstå och beskriva sin omvärld, vilket skapar ett stort kognitivt handikapp för eleverna.

Av stor betydelse är även att läraren är införstådd med att svenska som andraspråk är något annat än svenska som modersmål. Ännu ett problem är det som Skolverket (2006) beskriver i en rapport. Enligt den finns det elever som egentligen varit i behov av modersmålsundervisning och studiehandledning på sitt modersmål och svenska som andraspråk, men som fått insatser av till exempel speciallärare. Detta anser vi är fel då det visar tydligt att det brister i lärarens kompetens och skolans organisation. Svenska som andraspråkselever som inte fullständigt förstår sig på undervisningsspråket så att de kan ta till sig nya kunskaper, behöver annat stöd än av till exempel speciallärare. Forskning som vi kommer att ta upp i bakgrundavsnittet visar tydliga samband mellan ett starkt modersmål och ett starkt andraspråk och därför vill vi ta reda på om lärarna är medvetna om modersmålets betydelse för bedömning av svenska som andraspråkselever prestationer. Att ta reda på och fråga modersmålsläraren om hur det går och vilken språklig nivå eleven befinner sig i sitt modersmål kan betyda mycket för upplägget av svenska som andraspråksundervisning för eleven och därmed medföra positiva förutsättningar för både elev och lärare. Därför har vi valt att i vår studie ta reda på hur arbetet kring bedömning av svenska som andraspråkselevs texter ser ut på två mångkulturella skolor samt vad litteraturen säger.

2. Begreppsförtydligande

För att kunna följa resonemangen i vår rapport och forskningen kring andraspråksinlärning måste vissa begrepp definieras. Vi har valt att använda oss av Hammarberg (2004, s.26), samt Benckert, Håland och Wallin (2008) för att redogöra för dessa.

Förstaspråk/modersmål/målspråk; det språk som barnet först lär in.

Främmandespråk/andraspråksinlärning; när barnet har tillägnat sig ytterligare ett språk utöver förstaspråket, modersmålet. Inlärningen av främmandespråket förekommer ofta utanför den primära språkmiljön (hemmet), till exempel på skolor.

Inlärarspråk; det språk som används av en inlärare på väg mot sitt målspråk.

Svenska som andraspråkselever är de elever som påbörjat sin språkutveckling på ett annat språk än svenska. *Svenska som andraspråkselever* kommer vi även att förkorta till *sva-elever* i texten.

Modersmåls lärare; en lärare som undervisar elever i sitt modersmål. Har tidigare kallats för hemspråkslärare.

Simultan språkinlärning; barn som under tidig ålder får stimulans på både sitt modersmål och sitt andraspråk.

Språkstödjare; en person som talar elevens modersmål och som under pågående lektion översätter ord och begrepp som eleven inte förstår.

Successiv inlärning; när andraspråket påbörjas efter det att förstaspråket har påbörjats.

Formell inlärning; inlärning av andraspråket som sker via undervisning och studier.

Informell språkinlärning; den inlärning av andraspråket som sker genom att språket används som kommunikationsmedel i det dagliga livet.

När vi behandlar och skriver om ämnet svenska som andraspråk kommer vi oftast förkorta och använda termen *sva-ämnet*. När vi nämner läraren kommer vi att använda oss av pronomenet *hon*, detta för att ingen lärare skall kunna identifieras. För att underlätta för dig som läsare kommer vi att skriva *han* om alla elever eller barn som nämns.

3. Syfte

Arbetet syftar till att ta reda på hur några klasslärare som arbetar i grundskolans tidigare år på två mångkulturella skolor bedömer svenska som andraspråkselevers skriftliga kompetens och vilka hjälpmedel de använder sig av vid bedömning av texter. Samtidigt vill vi undersöka lärarnas medvetenhet kring modersmålets betydelse för elevens lärande, kunskapsinhämtning och utveckling.

3.1 Frågeställningar

Vilken medvetenhet ger klasslärarna uttryck för när det gäller sva-elevers lärande och utveckling?

Hur arbetar klasslärarna med bedömning av sva-elevers texter?

Hur uppfattar klasslärarna sitt arbete med bedömningen av sva-elevers texter?

Hur kontrollerar klasslärarna elevens aktuella språkutveckling i svenska respektive modersmålet?

Sker det något samarbete mellan klassläraren och modersmålsläraren vid bedömning?

4. Bakgrund

Bakgrunden är uppdelad i fem olika avsnitt. De två första behandlar språket och skriftens utveckling, här har vi valt att hänvisa till Benckert, Håland och Wallins (2008) redogörelse för den generella språkutvecklingen. Skrivutvecklingen refereras till Björk och Libergs (1999) beskrivning av hur barnets olika faser i tillägnandet av skrivutvecklingen ser ut. Avsnitt tre redogörs i generella drag för tidigare forskning kring barns språk och avsnitt fyra beskriver forskningen kring barnsspråkutveckling ur ett andraspråksperspektiv. Här beskrivs även ämnet andraspråk, hur ett andraspråk utvecklas.

För att även belysa modersmålets betydelse och andraspråksutvecklingens progression redogör vi för interimsspråkteorin, vilken ligger till grund för forskningen inom dessa områden. Modersmålet betydelse för lärandet och forskning som härrör från detta område presenteras även i avsnitt fyra. I det sista avsnittet, avsnitt fem redogör vi för begreppet ”bedömning” och dess olika former samt bedömningens olika verktyg.

4.1 Barns språkutveckling

Att utveckla språket är att utvecklas som person. Språkutveckling handlar om att förstå sin omvärld. Alla barn går igenom olika faser i sin språkutveckling. Benckert, Håland och Wallins (2008, s.10) redovisar hur barnets språkliga utveckling går till och påpekar att den mest intensiva och även den viktigaste fasen i barnets språkutveckling pågår när barnet är mellan 18 och 36 månader. De skriver vidare att grunden för språket läggs i denna ålder.

Barn som har ett annat modersmål än svenska och i den aktuella åldern börjar i förskolan kan utveckla sin språkförmåga simultant med modersmålet. Språket delas enligt författarna in i bas och utbyggnad. Till basen hör det språk som barnet tillägnat sig under förskoletiden, det vill säga språkets ljudsystem och grammatik (fonologi), ett basordförråd på ca 8000-10000 ord. I basen ingår kunskapen att sätta ihop meningar, att berätta enklare berättelser. Språkets nästa fas består av utbyggnaden och den består av ett utökat ordförråd kopplat till skolans ämnen, sambandet mellan tal och skrift och hur man uttrycker sig nyanserat i både tal och skrift beroende på situationen. Till utbyggnaden hör också kännedomen om hur texter binds samman på olika sätt med sammanbindningsmarkörer (Benckert, Håland & Wallin 2008, s.10). Även Rosander (2005, s.108) beskriver barnets språktillägnande på detta sätt men påpekar ytterligare att barn med annat modersmål har en bas på sitt modersmål och en bas i det svenska språket. Hon skriver vidare att de två baserna kan bestå av två utvecklade baser som inte är fullt utvecklade på något av språken. Författaren menar att det är av högsta vikt att som lärare ta reda på hur långt språkutvecklingen kommit på modersmålet och på det svenska språket.

4.2 Barns skrivutveckling

Enligt Björk och Liberg (1999) är det första steget in i skriftspråket bilden, eftersom bilden representerar en översättning från tankar till symbolform. Efter detta börjar barnet med lekskrivning, barnet börjar imitera skrift. Barnet härmar hur någon vuxen gör och hur de sett något äldre syskon skriva, pseudoskrivning. Barnet går sedan över till att använda sig av tecken i mönster som hjälp för att visa tankar och ord. Därefter övergår barnet till logografiskt skrivande, där en bokstav kan vara en symbol för ett ord eller så kopierar barnet texter och

ord. Nästa fas är då barnet börjar använda sig av det formella teckensystemet, alfabetet. Barnet försöker att forma bokstäver och börjar få en bild över skriften som symboler för talet. Därefter kommer barnet in i en fas där han skriver som det låter, stavelseskraft och fonetiskt stavande (örats skriftspråk). Till sist går barnets skrift över till ögats skriftspråk där barnet använder sig av övergeneraliseringar och differentiering av enklare normer innan de lär sig helt att hantera skriftspråket och dess regler. Björk och Liberg (1999) skriver att för att ett barn ska lära sig att skriva är det viktigt att de får möjlighet att skriva. De tar även upp vikten av att först uppleva konkreta saker som sedan kan avbildas i bild, tal och slutligen i skrift. Den egen skrivna textens betydelse för barnen är av stor vikt. Den ska förmedla och bära på ett budskap, men barn lär sig även att texten kan beröra, roa och lära. Skolverket (2006) skriver om att skriften är att kommunicera och menar att om eleven förstår skrivandets funktion underlättar det skrivinläringen. Även Haneda och Wells (2000) skriver om att det är viktigt att texten har ett budskap men även en mottagare då eleven får känna en meningsfullhet med skrivandet.

4.3 Allmänna teorier om barns språkutveckling

Flera teorier har uppkommit när forskare försökt förklara barns språkutveckling. Det går att urskilja tre huvuddrag i språkteorierna. Den första är inläringsteorin, där förklaringen ligger i miljön, det vill säga av yttre påverkan. Den andra är biologiskt orienterad teori, där det anses att utvecklingen beror på medfödda faktorer. Den tredje är samspelsteorin, vilken betonar samspelet mellan miljön och det biologiska arvet (Vygotskij, 1995). För vår undersökning utgör den sociokulturella teorin den teoretiska ramen. Denna teori har sedan 1980-talet fått utökad inflytande på undervisningen i Europa (Gibbons, 2006) och genomsyrar även våra svenska läroplaner än idag. Här läggs tonvikten på samspelet mellan miljö och arv och understryks individens utveckling som en produkt av undervisningen som ses i ett perspektiv av individens sociala, kulturella och historiska erfarenheter. Detta synsätt på lärande visar på eleven som en aktiv deltagare och att lärande ses som ett samarbete mellan elev och lärare. Dessa tankar och teorier lade sedan grunden för hur forskning idag ser på andraspråkstillägandet som en process beroende av den sociala och språkliga miljön och inte endast ett resultat av elevens egen begåvning (Hammarberg, 2004).

4.3.1 Vygotskij - social konstruktivism

Den teoretiska ramen för undersökningen utgörs av en socialkonstruktivistisk och sociokulturell syn på lärande. Denna lärandeteori beskrivs av Vygotskij (1995) samt Gibbons (2006) och refererar till hur barnets kognitiva utveckling sker i samspel med andra. Vygotskij som är grundare till denna teori betonar den sociala påverkan på individens utveckling såsom kultur och barnets historia. Barnet föds med några fåtal mentala funktioner vilka i efterhand omformas av kulturen och görs till mer avancerade funktioner. Kulturen förbereder barnet inför mötet med omvärlden. Vygotskij lägger stor vikt vid samarbetet mellan barnet och den vuxne som visar barnet hur det skall gå till väga. Barnet lär i samspel med andra och går vidare i sin utveckling genom stödet från vuxna och klarar sedan att lösa uppgifter själv. Utvecklingen är beroende av undervisning och lärande.

Detta är något som även Haneda och Wells (2000) understryker i sin artikel, att undervisningen och dess form påverkar eleven och dess kunskapsutveckling. De diskuterar vidare om inlärningsformer och där betonas samspelet med andra elever och hur viktigt det är för elevens helhetsutveckling vad gäller skrift. Det är genom undervisning som den psykiska utvecklingen går framåt.

Språket är centralt i Vygotskijs (1995) teori där han anser att detta är ett led i den kognitiva utvecklingen. Språket menar Vygotskij är till en början socialt och kommunikativt och övergår senare i utvecklingen till inre språk. Gibbons (2006) understryker vikten av det som Vygotskij benämner som zonen för närmaste utveckling. Grunden för ett barns utveckling inbegriper den ha kognitiva klyfta, som utgörs av vad barnet ännu inte kan göra utan hjälp men som barnet kan klara med hjälp av en vuxen. Med undervisning och stöttning av läraren i den proximala utvecklingszonen kan barnet gå vidare i sin kunskapsutveckling och klara uppgifter på egen hand (Gibbons, 2006). Även Lindqvist (1999) beskriver den närmaste utvecklingszonen där Vygotskijs tankar kring detta tolkats. Lindqvist beskriver tolkningen kring "scaffolding" vilket betyder *att sätta upp en ställning*. Eleven lär sig av den vuxne genom att denne gör en stödstruktur eller en modell för hur arbetsuppgiften kan utföras. Det är sedan meningen att eleven själv ska kunna utföra uppgiften utan hjälp.

Vygotskij (1995, s.52) redogör för sina tankar kring hur det går till när barnet övergår från talspråk till skrift och hur undervisningen bör se ut för att kunna åstadkomma ett litterärt skapande, som han uttrycker det. Han menar att för att kunna skapa och gestalta något eget måste barnet ha egna upplevelser att relatera till samt förmågan att kunna analysera. Vygotskij menar att detta kunnande har inte barnen i den tidiga skolåldern då deras skriftspråk är på en mycket lägre nivå än dess muntliga språk. Vygotskij refererar i sin litteratur till Gaupp, en tysk barnpsykolog som yttrat följande:

Såsom känt är, säger Gaupp, är skolbarnets skriftliga uttryck för tankar och känslor vida underlägset dess förmåga att uttrycka dessa saker muntligt. Att ge en förklaring till detta faktum är inte lätt. När du samtalar med en livlig pojke eller flicka om saker som ligger nära deras förståelse och intressen, då får du ofta levande beskrivningar och uppfinningsrika svar från dem. Att småprata med dem blir en ren njutning. Om du däremot ber samma barn att skriftligen beskriva de saker som det alldeles nyss var tal om, då får du bara några torftiga satser (se Vygotskij 1995, s.52).

Vygotskij (1995) förklarar den bristande samstämmigheten mellan det muntliga och skriftliga talet som skillnaden i svårighetsgraden mellan uttrycksmedlen. För att barnet till en början ska klara av en svårare uppgift måste det lägga sig på en lägre ålders utvecklingsnivå. Han menar vidare att detta beror på att skriften har sina egna lagar som skiljer sig från det talade språket samt att barnet när det ska lära sig att skriva, saknar inre behov av att skriva. Han understryker att detta blir särskilt synligt då barnet tvingas skriva om främmande ämnen eller om ämnen som inte inspirerar det till att uttrycka den egna inre världen i ord.

4.4 Svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk är ett eget ämne med en egen kursplan och egna mål att uppnå. Undervisning i detta ämne är till för alla som har ett annat modersmål än svenska och som inte har uppnått förstaspråksnivån i svenska. I Sverige finns idag 150 olika språk representerade i skolan (Hyltenstam & Lindberg, 2004). För elever med annat modersmål än svenska är det avgörande hur ämnet behandlas och undervisas i skolan för deras chanser att lyckas. Det är inte bara en fråga för eleven och skolan utan för samhället och demokratin då det möjliggör eller hindrar till att aktivt delta i samhället. 14 procent totalt av alla elever i den svenska skolan idag har inte svenska som modersmål, de har en annan kulturell bakgrund (Rosander 2005). I vissa städer i Sverige som Stockholm, Malmö och Göteborg är siffran i vissa stadsdelar nästan 100 procent (Axelsson, 2005).

4.4.1 Språkutveckling av ett andraspråk

Språkutvecklingen för sva-elever ser annorlunda ut än för de elever som har svenska som modersmål. När språket granskas och bedöms är det viktigt att barnets språkutveckling ses ur ett flerspråkigt perspektiv. Skolverket (2002) beskriver språkutvecklingen som en process där tal, förmågan att läsa, lyssna och skriva utvecklas successivt. Vidare betonas vikten av att läraren ständigt har fokus på elevens utveckling och vet var eleven befinner sig i sin språkutveckling. Skolverket betonar även den frustration som det för med sig att som individ inte kunna uttrycka sig som önskat. Det de kan säga och skriva är endast det de lärt sig på sitt andraspråk. Till en början är detta mycket få ord och uttryck. Detta gör att elevens identitet och tankar krymper.

Lindberg (2003) påpekar att för att kunna bygga ut elevens bas är det av stor betydelse att ha en fortsatt undervisning på sitt modersmål. Detta är särskilt viktigt för de barn som inte är speciellt språkligt stimulerade hemifrån. Att låta eleven få tänka och skriva på vilket språk han vill, är viktigt för att eleven ska få utveckla sin tankeförmåga på sitt förstaspråk. Detta gör att eleven förstår att hans tankar är viktiga och att det enkla språk han besitter duger som tankeinstrument (Abrahamsson & Bergman, 2005). Detta leder även till att språk och tankeutvecklingen gynnas. Det är också av stor betydelse att få utveckla sitt andraspråk parallellt med en utveckling av förstaspråket. Även Lindberg (2003) beskriver hur de båda språken kompletterar och berikar varandra.

Forskning kring svenska som andraspråk har i Sverige sin början på 1970- talet. Det var då som invandringen ökade i Sverige och att undervisa i svenska för invandrare blev ett stort behov. Forskningsinsatserna behandlar i stora drag två områden och om hur dessa utvecklats skriver, Hammarberg (2004), men även Norrby och Håkansson (2007). Det ena handlar om vad lärare egentligen behöver veta om andraspråksinlärning för att kunna täcka elevernas behov och utveckla deras språk på bästa sätt och det andra forskningsområdet klarlägger teorier om hur andraspråksinlärningen går till och hur språket används i kommunikation. Intressant inom forskningen kring andraspråksinlärning är även det som Norrby och Håkansson (2007) redogör för, hur språkforskare under senare delen av 1900-talet även hämtade inspiration från forskningen kring barns förstaspråksinlärning där forskare även inom detta område börjat se barnen som aktiva i sin egen språkutveckling istället för att språk var något som barnet per automatik lärde sig som i de biologiskt orienterade teorierna.

4.4.2 Interimspråkteorin

Andraspråksforskningen har resulterat i en på det hela taget gemensam uppfattning om hur forskning idag ser på andraspråk och andraspråksinlärning (Hammarberg, 2004; Norrby & Håkansson, 2007). Norrby och Håkansson beskriver hur forskare inom andraspråksinlärningsgenren som började intressera sig för hur de enskilda eleverna lärde sig språk utanför klassrummet, utan undervisning såg hur inlärare kan lära sig ett andraspråks grammatik utan grammatiska förklaringar. Forskarna övergick till att kalla eleverna för *inlärare* istället. I och med denna nya uppfattning och syn på inläraren som en aktiv del i sin konstruktion av språket formades teorin om interimspråket eller inlärarspråk på svenska (Norrby & Håkansson 2007).

Norrby och Håkansson beskriver teorin. Inläringen sker, enligt denna, successivt i en speciell ordning och med faser som har systematiska regler, inlärarspråket är ett variabelt språk som ständigt förändras. Hammarberg (2004) framställer på samma sätt interimspråkteorin som en dynamisk mental process där eleven aktivt prövar sig fram och testar sina hypoteser om det nya språket, vilka förkastas eller bekräftas utifrån responsen. Hypoteser provas på omgivningen och interim betyder ”gällande tills vidare”. Hammarberg (2004, s.27) beskriver

det som ett eget språk under utveckling. Det är en progression, en process med språkinläraren som medverkande där inlärarspråket är ett stegvis växande system. Inlärarna är aktiva konstruktörer av det språk som de tillägnar sig (Abrahamsson & Bergman, 2005; Hammarberg, 2004). Hammarberg (2004) redogör för hur detta interimsspråk har egna regelbundenheter som inte alltid överensstämmer med målspråkets. Även Selinker (se Norrby & Håkansson 2007, s.108) redogör för de olika processer vilka bildar och formar interimsspråket (se Bilaga 1).

För att kunna bedöma sva-elevens språkutveckling är det enligt Viberg (se Rosander 2005, s.110) en nödvändighet att som lärare ha kunskap om vad som är karakteristiskt för ett inlärarspråk. Dessa strategier kallar författaren för risktagande strategier. Abrahamsson och Bergman (2005) förklarar interimsspråket som en omedveten process vilken tar olika lång tid för olika individer där inläraren skapar egna regler och hypoteser som under språktillägnandets gång revideras och förnyas. Målet är att inlärarens regler skall sammanfalla med målspråkets.

4.4.3 Modersmålets betydelse för lärandet

Modersmålet är väsentligt för elever som inte är uppvuxna med svenska som förstaspråk och bör enligt Skolverket (2002) undervisas sida vid sida med sva-ämnet. Modersmålet är ett eget ämne med egen kursplan och mål att uppnå. I grundskoleförordningen står beskrivet vem som har rätt till modersmålsundervisning:

Grunden för att få modersmålsundervisning är att språket är ett dagligt umgänges-språk hos en eller båda vårdnadshavare det vill säga att språket inte skall vara nytt för eleven och att det talas i hemmet (SFS, 1 994:1194, 2kap, § 9).

Det står vidare att läsa att det måste finnas minst fem barn i kommunen med samma språk för att få modersmålsundervisning, (med undantag för barn som har samiska, romani, eller tornedalsfinska som modersmål) (Benckert, Håland & Wallin, 2008). Att få fortsätta utveckla och använda det språk som eleven bäst behärskar är oerhört viktigt för eleven. Tankar och begrepp utvecklas genom språkförvärvandet. Eleven måste få ha kvar de verktyg han lättast kan tänka med. Undervisning där eleven parallellt med svenskan samtidigt kan stärka sitt modersmål är att föredra. En persons kognitiva strukturer är visserligen unika, men, skriver Wellros (1998), för att kunna kommunicera med varandra måste eleven ha en någorlunda gemensam uppfattning om vad de begrepp som används i kommunikationen har för betydelse. En god begreppsbildning underlättar abstrakt tänkande och ger redskap för inläring av nya kunskaper. För att eleven ska kunna tillägna sig ett nytt språk måste läraren förstå vikten av att eleven redan fått utveckla en språklig grund på sitt modersmål. Kunskapen om att utvecklingen av tänkandet och lärandet går långsammare om eleven endast får undervisning på andraspråket är viktig att delge föräldrar och eleven (Axelsson, 2004; Benckert, Håland & Wallin, 2008).

4.4.4 Forskning kring modersmålets betydelse för lärandet

Forskningen kring interimsspråkteorin och synen på interimsspråket som ett eget språk gav även en ny och positiv syn på modersmålets betydelse för språkutvecklingen (Hammarberg, 2004). Thomas och Colliers (se Axelsson, 2004) forskning visar att barnets kunskaps-utveckling hämmas om det endast får undervisning på andraspråket. Forskning visar också att ju större kunskaper barnet har på sitt modersmål desto bättre klarar de att utveckla ett andraspråk. Denna positiva utveckling hävdar Thomas och Collier (se Axelsson, 2004) gäller för alla elever som får undervisning på sitt modersmål:

...för barn som invandrat till landet, barn som är födda i landet, barn som har förlorat sitt förstaspråk, tvåspråkiga barns som har nått långt i både sitt första och sitt andraspråk samt barn som är i början av sin andraspråksutveckling (Axelsson, 2004, s.518).

Vidare väljer Axelsson (2004) att redogöra för hur gapet mellan modersmålet och andraspråket spelar en mindre roll än den *tid* eleven fått för undervisning på sitt modersmål. Samtidigt skriver hon om hur den viktigaste delen för en framgångsrik skolgång för eleven är ett starkt utvecklat förstaspråk.

Språkstörningar innebär att barnets språkliga förmåga inte är ”normalt” för den förväntade åldern. För att upptäcka språkstörningar hos tvåspråkiga barn måste barnet bedömas på båda sina språk. Forskning kring tvåspråkiga barns språkliga störningar visar enligt Salameh (2003), även Salameh, Håkansson och Nattelblatt (2004) att de riskerar att bli underdiagnostiserade på grund av att deras språkstörning ses som relaterade till tvåspråkigheten. Salameh (2003) menar att nedsatt språkförmåga också kan leda till emotionella och sociala problem. Det är viktigt att dessa problem uppdagas tidigt och att de som arbetar med barn som har ett andraspråk är medvetna om detta skriver Salameh. Enligt Benckert, Håland och Wallin (2008, s.121) skall tester utföras som visar om barnet har motsvarande svårigheter på båda språken, vilket är typiskt just för en språkstörning. Om testet visar att svårigheten endast finns på det nya inlärspråket är det oftast en långsam språkutveckling som det är frågan om och det beror på att barnet inte fått höra tillräckligt mycket av det nya språket och behöver mer tid (Benckert, Håland & Wallin, 2008).

4.5 Bedömning

En tillförlitlig och omfattande bedömning är i många fall en avgörande faktor för läraren när hon skall planera undervisningen för sina elever. Bergman och Abrahamsson (2004) redogör för hur viktig bedömningen är för att läraren ska kunna ha ett pålitligt underlag för sin fortsatta planering av undervisningen i arbetet för en god språkutveckling och för att få undervisningen på rätt nivå, inom den proximala utvecklingszonen (Bergman & Abrahamsson, 2004). Författarna understryker vidare vikten av bedömning och kunskap om elevens aktuella språknivå inte bara för skolundervisningen utan även för att kunna ge eleven själv samt föräldrar och kollegor information.

Att ha ett säkert bedömningsverktyg stärker också läraren vid betygssättning och utvärdering (Bergman & Abrahamsson, 2004). Att lägga ner tid på bedömning i vardagen och se de små framstegen är något som även Lundberg och Herrlin (2005) framhåller. Även Gibbons (2006) intar denna uppfattning då hon menar att bedömning är en pedagogisk nödvändighet för att ta reda på vad eleven har för kunskaper och hur den fortsatta undervisningen skall planeras. Gibbons hävdar också att det är den kunskap som eleven redan har som är den viktigaste och som påverkar elevens inläring. Det är utifrån elevens kunskaper som läraren kan veta vad eleven klarar av på egen hand och vad eleven behöver stöttning i för att klara nästa steg. Axelsson (2005, s.19) menar även hon att barn lär sig mer effektivt om de kan utveckla de språkliga erfarenheter som de redan har. Hon beskriver hur olika kulturer skapar olika förståelse och mening och på så sätt har eleven också olika referensramar och olika uppfattningar vilket påverkar den vid inläring. Hon anser att huvudargumentet för att använda modersmålsundervisning i skolan är att modersmålet har en avgörande ställning och betydelse ”för den personliga och kulturella identiteten och för den egna utvecklingen” (s.41).

Detta menade även Vygotskij (1995, s.10) som i sin kulturella teori betonar den sociala påverkan på individens utveckling som kultur och barnets historia har.

4.5.1 Styrdokument

Att följa varje elevs lärande ingår i läraryrket och lärarens uppdrag är att följa styrdokumentet. I Lpo 94 (Skolverket, 2006) betonas språket för identitet och lärandets utveckling. Även i kursplanerna och betygskriterierna för det obligatoriska skolväsendet (Skolverket, 2000) understryks vikten av språket. I ämnet svenska som andraspråk, under ämnets syfte och roll i utbildningen ges språket en nyckelroll för elevens framgång och utveckling i skolarbete och för att kunna ta del av samhällets demokratiska värden. Det skrivna ordets betydelse poängteras likaså. Under ämnet svenska i mål att sträva mot kan man läsa följande:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan (Skolverket, 2000, s.97).

Syftet med ämnet svenska som andraspråk är att eleverna ska uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket. Eleverna skall uppnå samma nivå i svenska som de elever som har svenska som modersmål. I kursplanen för ämnet ”svenska som andraspråk” skriver Skolverket:

Att i tal och skrift kunna använda det svenska språket är en förutsättning för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Skolan skall genom ämnet svenska som andraspråk ge eleverna möjligheter att utveckla sin förmåga att tala och lyssna, läsa och skriva i olika situationer (Skolverket, 2000, s.102).

Vidare understryker kursplanerna vikten av det skrivna ordets betydelse, hur det i dagens samhälle ställs krav på att alla individer ska kunna tillgodogöra sig texter av olika slag för att kunna vara en aktivt deltagande samhällsmedborgare (Skolverket, 2000). I ämnet svenska som andraspråk under mål att sträva mot ges följande riktlinjer:

Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och vill, vågar och kan uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan (Skolverket, 2000, s.97).

De uttryckliga skillnaderna mellan kursplanernas uppnåendemål för svenska respektive sva är nästan omärkliga då de i stort sett är ordagranna. Det som har betydelse för läraren vid bedömning av sva-elever är att som det uttrycks i Lpo 94, att hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Skolverket, 2000).

4.5.2 Forskning kring bedömning

Bekräftelsen av interimsspråkteorin och synen på interimsspråket som ett eget språk förändrade även synen på bedömning och dess verktyg. Hammarberg (2004) redogör för hur forskare tidigare lade fokus på *avvikelse* från målspråket i inlärares språkframställning vilket ledde till att *språkfelen* och dess orsaker undersöktes och analyserades. Detta i sin tur gjorde att det som överensstämde inte blev synligt och endast alla fel blev exponerade. Bekräftelsen av interimsspråket som ett eget framväxande språk gjorde att bedömning av inlärares språk sågs

ur ett helt nytt perspektiv med fokus på språket som ett framväxande system med olika drag vilka istället analyseras (Hammarberg 2004, s.34).

4.5.3 Vad bedöms?

Läroplaner och kursplaner ligger till grund för och ger riktlinjer om vad som ska bedömas. Kunskapssynen som läroplanen markerar kräver provuppgifter som kan visa på att eleven kan hantera problemlösning och göra egna reflektioner och slutsatser (Pettersson 2005, s.35). Hon menar vidare att detta fördjupade kunskapsbegrepp även kräver en bedömning som kan visa att en elev besitter dessa kunskaper. Bergman och Abrahamsson (2004 s.601) argumenterar för betydelsen av att läraren formulerar och uttrycker sig konkret om vad eleven kan och vikten av att kunna beskriva elevens aktuella kunskaper. I dagens målrelaterade skola skall varje elev få skriftliga omdömen och de skall bedömas utifrån deras egentliga kunskaper (Pettersson 2005 s.30). Rosén et al. (2008) påpekar att bedömning inte bara handlar om att värdera eleverna utan understryker just vikten av att kunna beskriva vad eleven kan eller inte kan. De menar vidare att detta även gynnar eleven i det fortsatta lärandet då läraren kan använda underlaget som en fingervisning om hur undervisningen bör ske för fortsatt utveckling.

Forskning har visat att lärare som noga följer sina elevers läsutveckling med formella och informella metoder är mer framgångsrika än lärare som inte ägnar tid, engagemang och kraft åt detta (Rosén et al.2008 s.5).

Kartläggning av elevens kunnande är även en viktig del för att synliggöra elevens egen utveckling för honom, detta är något som Benckert, Håland & Wallin (2008) markerar. De framhäver vikten av att eleven själv är med i lärandeprocessen genom att själv reflektera och se sitt lärande och bedöma sin utveckling och sina resultat. Bedömning är något som är av gemensamt intresse för såväl lärare och elev som elevens föräldrar (Benckert, Håland & Wallin, 2008).

4.5.4 Bedömningen som del av lärandet

Björklund – Boistrup (2005) hävdar att bedömning numera ses som en möjlighet till hjälp i elevens kunskapsutveckling. Hon menar att den kan göras utifrån olika syften vilka i slutändan övergår till att vara av antingen summativ och eller av formativ karaktär. Den summativa bedömningen menar hon är en summering av vad en elev kan vid en viss tidpunkt. Motiven med formativ bedömning däremot är att den ska vara vägledande och visa utvecklingen över tid och vara som ett stöd, som en del av undervisningen och lärandet. Formativ bedömning, enligt Björklund – Boistrup, står även för en del av lärarens planeringsarbete samt kommunikationen kring lärandeprocessen, antingen elever emellan eller mellan lärare och elev. Detta ger eleven en större delaktighet i sin skolvardag vilket hon menar även kan resultera i självbedömningar.

En annan aspekt på bedömning som Lindberg (2005) har är att ensidig användning av summativ bedömning kan leda till att elever sätts i fack, blir dömda för den uppvisade kunskapen vid ett visst tillfälle. För att inte få eleverna att känna sig stämplade eller etiketterade bör läraren skifta mellan summativa och formativa bedömningsformer. Hon betonar även vikten av den formativa bedömningen som kan upplevas som stödande istället för dömande. Något som hon även understryker är vikten av att lärare funderar på vad de bedömer och tydligt delger det till eleverna och dess föräldrar så att de får en större förståelse för bedömningens process och deras egen kunskapsutveckling. Vidare skriver hon att lärare

bör ha god kompetens och goda redskap för att se var svårigheterna uppstår och vägleda eleven vidare i utvecklingen.

4.5.5 Bedömning av svenska som andraspråkselevs texter

Bedömningen av elever som inte har svenska som modersmål är komplex och måste analyseras ur ett flerspråkigt perspektiv. Vygotskij (1995) refererar till den berömde författaren Tolstojns erfarenheter och skriver att en av metoderna för att få barna att vilja skriva är:

Att när man tittar igenom barnens verk aldrig anmärka på skrivböckernas prydlighet, eller handstilen, eller stavningen, eller allra viktigast, på meningsbyggnaden eller logik (Tolstoj 1964 i Vygotskij 1995, s.58).

Skolverket (2002) menar att ett samarbete mellan modersmålläraren och läraren i svenska som andraspråk är viktig för att synliggöra den faktiska kunskapen. Det är annars lätt att endast se de brister som eleven har, eftersom de lättare märks, än själva progressionen. Många av eleverna kan mer än vad de kan uttrycka och för att kunna ge dem en rättvis bedömning krävs en samverkan med även modersmållärare och med språkstödjare. Läraren måste vara försiktig och ha en känsla för varje elev och får inte ge eleverna uppgifter och diagnoser utan att noga ha tänkt på om de passar för just de eleverna som finns i klassen. Det är viktigt att först försöka att ta reda på vad eleven kan för att inte hämma deras lust till att lära (Rosén et al 2008).

Det som läraren presenterar för eleven måste vara meningsfullt. Abrahamsson och Bergman (2005) fäster uppmärksamheten på något som de kallar för ”inflöde” och av detta tar eleven till sig det han är mottaglig för och klarar av. Med hjälp av *inflödet* konstruerar eleven sina egna regler och hypoteser om det nya språket som visar sig i tal eller skrift i ett slags *utflöde*. Genom att granska vad eleven har producerat kan läraren se om korrigeringsbehov så att eleven kan vidareutvecklas. Eleven använder sig av olika kommunikationsstrategier för att få till ett språk. Dessa kommunikationsstrategier är risktagande strategier för att skapa ett fungerande språk. Det är därför naturligt att språkssystemet ibland bryter samman då eleven försöker att genomföra alltför komplicerade tankar. Detta är inget negativt utan bör istället ses som en utveckling. Det är genom risktagande som språkförmågan utvecklas (Abrahamsson och Bergman 2005). Även enligt Rosander (2005, s.110) är det en nödvändighet att som lärare ha kunskap om vad som är karakteristiskt för ett inlärarespråk. Dessa strategier kallar författaren för risktagande strategier. Också kodväxling, när barnet använder båda sina språk och växlar mellan dessa i ett och samma sammanhang, är en naturlig strategi hos tvåspråkiga barn och bör ses som en positiv tillgång, ett tecken på språklig kompetens (Lindberg, 2003).

4.5.6 Modersmålets roll vid bedömning

När läraren granskar sva-barnets utveckling måste hon behandla elevens båda språk och inte endast fokusera på det ena. Bedömningen riskerar annars att bli missvisande (Skolverket 2002). För att sva-eleven skall kunna tillägna sig ett nytt språk måste läraren vara medveten om vikten av att ha utvecklat en språklig grund i sitt modersmål. Abrahamsson och Bergman (2005) redogör för Vibergs reflektioner kring begreppet bas och utbyggnad. När elever med ett annat modersmål undervisas är det avgörande för bedömningen att elevens lärare tar reda på vad eleven kan på sitt modersmål. Många elever har ett alltför knapphändigt modersmål och en alltför tunn bas i svenska för att den ska kunna gå att bygga vidare på. Abrahamsson

och Bergman (2005) markerar hur viktigt det är att ha en kontinuerlig bedömning för att kunna se dessa luckor som finns hos elever med ett annat modersmål och med andra referensramar. De poängterar även vikten av att läraren uppmärksammar elevens kunskaper när det gäller basen och utbyggnaden i både modersmålet och det nya språk som ska läras in. Skolverket (2002) konstaterar vikten av att inhämta kunskap på det språk som eleven bäst behärskar och redogör för hur bedömningen bör syfta till en helhetssyn av elevens kunskaper och där läraren försöker att se vad som ligger till grund för elevens felaktiga svar istället för att endast se antal fel. Vidare beskrivs faran i att utelämna barnets kunskaper på modersmålet vid bedömning då läraren kan göra felbedömningar vid språkliga brister (Skolverket, 2002).

4.5.7 Lärarens roll

Att undervisa elever med ett annat modersmål än svenska kräver vissa kunskaper. Läraren måste bland annat ha klart för sig att svenska som andraspråk är något annat än svenska som modersmål (Bergman & Abrahamsson, 2004). En lärare som undervisar elever i svenska som andraspråk möter elever med olika utvecklingsnivåer i svenska, vilka inte går att förutsäga utifrån elevens ålder eller vilken klass de går i. Läraren ska också kunna bedöma vilken utvecklingsnivå den enskilda eleven befinner sig på och bygga sin undervisning och kunna stötta elevens språkutveckling på denna nivå. Läraren måste ha kunskap i hur de rent konkret lägger upp undervisningen för att kunna integrera elever med svenska som andraspråk i klassen. Om läraren inte kan göra en riktig bedömning av elevens förkunskaper och språkliga förmåga för att kunna stötta språkinläring blir undervisningen för dessa elever fullständigt meningslös (Bergman & Abrahamsson, 2004).

Lärares roll påverkas av grundsynen denne har för barn, kunskap och lärande. Sjöqvist (2005) skriver likaså om vikten att lärare har kunskap om andraspråksinlärnings nivåer och dess process. Hon nämner även att det är eftersträvansvärt att lärare får utbildning för att kunna genomföra detta. Språksynen läraren har påverkar sättet att se på elevens språkbehärskning, därför är det av stor vikt att förstå varför eleven gör fel, att det är en del i lärandeprocessen och se det som positivt i utvecklingsfasen (Sjöqvist, 2005).

Pettersson (2005) skriver att bedömningen består av flera faktorer som ska sammansättas till en helhet och på grund av detta blir det en komplex och ansvarsfylld uppgift för en lärare. Hon tar även upp vikten av Woods (se Pettersson 2005) sammanfattning av bedömning för lärandet som innefattar att elevens framsteg skall inte jämföras med andra än med honom själv. Inom bedömning är det till större fördel att fokuseringen ligger på kompetensen än på intelligensen samt att syftet med bedömningen ska vara till hjälp för eleven istället för utdömande. Vidare poängterar Pettersson (2005) att det är viktigt att bedöma det som avses. Hon menar att eleven kan uppvisa kunskaper i en annan form än vad läraren uppfattar den och därför är det viktigt som lärare att ha förmågan att kunna se kunskapen i andra situationer och skepnader än vad den var tänkt för. Något som Bergman och Abrahamsson (2004) betonar är att lärare bör även ha kunskap om hur lång tid det tar för sva-elever att bygga ett andraspråk, och även ta hänsyn till hur länge eleven vistats i landet samt vad de bär med sig för erfarenheter från hemlandet på gott och ont.

4.5.8 Underlag för bedömning av skrivna texter

Bedömning har olika syften och enligt Lindström (2005) samt Björklund – Boistrup (2005) har dessa delats in i två kategorier, formativa eller summativa. Exempel på ett formativt bedömningsunderlag är ett underlag vilket bidrar till att göra elevens befintliga kunskaper synliga. En summativ bedömning visar den sammanfattade kunskapen som en elev uppvisar

vid ett visst tillfälle. Den formativa bedömningen har för syfte att synliggöra lärandet och stimulera till fortsatt lärande genom att visa vilka elevens faktiska kunskaper är under lärandoprocessens gång. Det är dock viktigt, oavsett om det är en formativ eller summativ bedömning, att alltid hålla fokus på det som var meningen att bedöma, att bedöma det som avses och endast det (Pettersson, 2005). Vi kommer nedan att redogöra för några av de vanligaste bedömningsverktygen inom skolan idag vad gäller sva-elevens texter:

- *Observationer* kan vara systematiska iakttagelser som görs av läraren eller så kan en observation skrivas ned när den gjorts. Läraren kan använda sig av ett observationsschema för att kunna bokföra konsekvent. Även här förespråkar Skolverket (2002) att observationerna skall bygga på elevens båda språk, först då kan eventuella språkliga brister uppmärksammas och det betonas att observationsschemat inte skall användas för rangordning utan för att lägga märke till varje elevs framsteg.
- En annan metod är *performansanalys* som är framtagen för att beskriva hur ett andraspråk utvecklas och utgår från interimspråkteorin. Detta är ett tillvägagångssätt att bedöma elevens sätt att använda tal och skrift. Denna modell fokuserar på ordförråd genom att lista varje ordklass för sig. Performansanalysen ger en helhetsbild av barnets aktuella språkliga kompetens. Abrahamsson och Bergman (2005) menar att olika delar av språket utvecklas olika fort och genom denna metod kan språket plockas isär för att analysera varje del och sedan få en detaljerad bild av helheten.
- Enligt Ellmin (2005) är *portfolio* ett verktyg för dokumentation av elevens utveckling. Portfolioarbetet ska först och främst vara till för eleven, men även för lärare och föräldrar. De menar att det skall hjälpa eleven genom sin delaktighet i arbetet att nå mer framgång genom att se sin utveckling under tid, eftersom den bygger på individens starka sidor och behov av stöd. Vidare skriver de att syftet är att se, stödja samt förbättra kvaliteten i undervisningen av den orsaken att den skall löpa som en röd tråd genom skolåren. Samtidigt är det elevens förutsättningar som styr innehållet, vilket gör att portfolion kan ta sig alla möjliga former beroende på individen och dess behov. De anser även att denna metod lägger fokus på att medvetandegöra eleverna om vad de lär sig, hur de bäst lär sig och hur de ser på sig själva. Detta är något som även Björklund – Boistrup (2005) delar åsikt om, som anser att inom den formativa bedömningen ser man eleverna som aktörer i dess utveckling.
- Skolverket (2002) tar upp *diagnosen* som verktyg för att visa elevens aktuella kunskaper. För att diagnosen skall visa vad eleven kan och inte bli ofullständig och belysa felen som eleven gör så bör diagnosen bygga på en helhetssyn. Skolverket (2002) hävdar även att det är omöjligt att utforma språkliga test för flerspråkiga elever, de menar att den språkliga diagnostiseringen istället bör bygga på allsidig information som visar elevens hela utveckling från förskoleklass och under skoltiden. Skolverket påpekar att kunskapsinhämtandet alltid ska ske på elevens starkaste språk och vilket detta är kan variera genom skoltiden. Diagnoser är exempel på både summativ och formativ bedömning.

5. Metod och genomförande

Inom samhällsvetenskapen finns olika metoder för att utforska ett problem och därmed få ny kunskap om det specifika området. Den metod vi har valt är av en kvalitativ form då vi ansåg att det bäst passade vårt syfte med undersökningen. Trost (1997) understryker vikten av att metod väljs utifrån syftet med undersökningen. Därför har vi valt de två metoderna, self-report och intervju utifrån vårt syfte. I detta avsnitt kommer vi därför att ta upp de två metoder vi använt oss utav i vår undersökning och hur vi kom fram till urvalsgruppen. Samtidigt kommer vi att belysa hur vi följt de forskningsetiska principerna samt för hur vi försökte få en hög tillförlitlighet och giltighet i vårt examensarbete.

5.1 Kvalitativ metod

Kvalitativa undersökningar handlar om att försöka förstå sig på något/någon, särskilja eller urskilja varierande mönster skriver Trost och Hultåker (2007). Vidare menar de att om en forskare använder sig utav frågeställningar som handlar om hur någonting uppfattas så är det en kvalitativ form som skall användas. Vårt syfte kan belysas bättre med en kvalitativ metod jämfört med en kvantitativ då vi vill på en mer djupare plan försöka förstå hur några lärare arbetar kring bedömning av sva-elevs texter. Vilken medvetenhet lärarna ger uttryck för när det gäller sva-elevs lärande och utveckling och hur de kontrollerar dessa och om det finns något samarbete mellan modersmålsläraren. Detta är ännu en faktor som ytterligare motiverar användandet av kvalitativ metod.

5.2 Self-report

Enligt Davidsson (2007) är self-report ett metodiskt redskap som används när syftet är att ta reda på en individs eller en grupps upplevelser och erfarenheter av ett specifikt område. Detta innebär att den intervjuade skriver och/eller ritar ned sina uttryck för och reflektioner kring en eller flera frågor på papper, oftast handlar den om dess egna tolkningar av ett visst fenomen. Den utfrågade skall få gott om tid för att besvara undersökningen utan störande faktorer för att det ska ge ett djup och inte påverka resultatet. Vi var intresserade av lärarnas sätt att bedöma samt deras erfarenheter av bedömning. Till arbetet med self-report hör att vi som undersöker sedan bearbetar det skrivna/ritade och avgränsar problemet som vi sökt svar på för att underlätta arbetet inför analysen (Davidsson, 2007).

5.2.1 Genomförande av self-report

Det var viktigt att personligen möta de tillfrågade, då missförstånd och frågor kunde förklaras samt undanröjas. Vi fick då även tillfälle att förtydliga vårt syfte med undersökningen och vad det innebar för dem. Lärarna ombads att utförligt beskriva sina tankar och erfarenheter kring bedömning vad gäller sva-elevs texter (se Bilaga2). Lärarna fick cirka fem arbetsdagar till sitt förfogande där de själva kunde välja mellan att antingen maila svaren eller skriva dem för hand. Fem av de tillfrågade mailade in sina svar och de resterande skrev för hand och lämnade in det personligen till en av oss. Den totala mängden insamlat material bestod då av fyra handskrivna sidor och fyra och ett halv dataskrivna sidor med Times New Roman storlek 12.

5.3 Intervju

Eftersom den totala mängden data kom att vara otillräcklig kompletterade vi detta med intervju. Vi valde att formulera om self-report frågorna till två intervjufrågor utifrån bortfallet som på något sätt ej blev besvarade genom de inlämnade self-reporten (se Bilaga3). Trost (1997) skriver att vid kvalitativ intervju efterfrågas svaret på hur och förståelsen för problemet, vilket stämmer överens med vårt syfte då vi ville ta reda på hur lärarna gör vid bedömning av sva-elevs texter.

5.3.1 Genomförande av intervju

Vi konstruerade några öppna kompletterande intervjufrågor utifrån bortfallen ur self-reporten. Sedan bokade vi tid med var och en av de lärare som vi behövde mer svar från och utförde intervjuerna med. Sammanlagt gjordes intervjuer med fem av lärarna. Intervjuerna genomfördes i deras egna arbetsrum där de kände sig bekväma och för att notera det sagda använde vi oss utav papper och penna. Lärarna fick den tid de behövde.

5.4 Urvalsgrupp

Det är viktigt att urvalet inte sker på ett slumpmässigt sätt, därför använde vi oss av strategiskt urval vilket enligt Trost och Hultåker (2007) används främst i kvalitativa undersökningar. Vi valde ut två skolor med en hög andel sva-elever. Lärarna som vi bestämde oss för att tillfråga arbetade i grundskolans tidigare år. Alla hade en lång erfarenhet av arbete med sva-elever, vilket vi borde ge oss en stabil grund och chans till mer utförliga svar. Undersökningen genomfördes på två mångkulturella skolor i samma kommun i sydvästra Sverige. Den första är en f-3-skola som kallas för Tallskolan i arbetet, och där hela undervisningssekvenserna består enbart av sva-lektioner. Tallskolan har ca 130 elever samt förberedelseklasser. Den andra skolan är en f-6-skola och kallas för Björkskolan. Sva-undervisningen på skolan är inte integrerad i alla ämnen, utan är ett ämne för sig och skolan har ca 130 elever. De två skolorna är båda centralt belägna, dock skiljer sig skolorna åt och därmed variationen av elevernas ålder, härkomst mm. Tallskolan har bara ett fåtal elever som har svenska som modersmål, medan Björkskolan har en mer jämn blandning.

Data består av nio skrivna self-reports från nio lärare på dessa två skolor. Lärarna är verk-samma i år 1-5. Av de nio klasslärare som deltog så fanns det en manlig och åtta kvinnliga. Alla deltagare i undersökningen hade fler eller färre sva-elever i sina klasser. Samtliga tillfrågade lämnade in sina self-report antingen via mail eller personligen till oss, kvantiteten på dessa varierade dock. Vi har valt att inte ytterligare beskriva information om de nio lärarna på de två skolorna, detta på grund av forskningsetiska principer. I resultatdelen namnger vi lärarna T-1-till T4 och B-1 till B-5 beroende på vilken skola de arbetar på, detta för att som läsare kunna följa lärarnas enskilda utsagor. Från Tallskolan var det fyra lärare medan det från Björkskolan var fem lärare som deltog i undersökningen.

5.5 Analys av data

Alla texter samt utsagor vi antecknat och fått in har analyserats genom inspiration av de fyra första stegen i Georgi's analysmetod som beskrivs av Davidsson (2007, s.74-75). Denna analysmetod bygger på en fenomenologisk syn där det är likheterna, det gemensamma i texterna som är intressant, men vi har även försökt se skillnader. Grunden för analysen är

själva erfarenheten som de deltagande beskrivit. Nedan beskrivs Georgi's femstegsmodell vi haft som utgångspunkt för analysen:

1-Att fånga textens helhetsbetydelse

Analysen inleds med att forskaren läser igenom texten i sin helhet i syfte att fånga helhetsbetydelsen i texten och hos varje individ (Davidsson 2007, s.74-75).

Vi började med att först läsa igenom de insamlade texterna var och en för sig och sedan gemensamt för att få en uppfattning av varje lärares helhetsupplevelse. Vi insåg att utsagorna lärare emellan inte skilde sig särskilt mycket i vardera skola, dock såg vi en skillnad mellan skolorna.

2-Att avgränsa betydelseenheter

Som steg två avgränsas texten genom att den delas in i betydelseenheter, bestående av enstaka fraser och enstaka meningar som förefaller viktiga/kritiska. Dessa enheter utgör meningsbärare, det vill säga är viktiga inslag i texten (Davidsson 2007, s.74-75).

Därefter försökte vi att se de formuleringar som var av betydelse i de skrivna texterna. På så sätt kunde betydelsebärande delar i varje lärares utsagor urskiljas.

3-Att avgränsa det centrala temat

Man bör i denna fas eliminera överflödiga utsagor eller upprepningar i den text man ska använda sig av (Davidsson 2007, s.74-75).

Trots den låga kvantitet av data fick vi utförliga och uttömmande utsagor vilket ledde till att vi inte upplevde några upprepningar. Allt som var skrivet var av stort värde för vårt arbete vilket medförde att det mesta i data bearbetades vidare i vårt examensarbete.

4-Att analysera centrala teman

Forskaren reflekterar över de centrala teman (meningsbärare)... Syftet är att finna kärnan i de olika texterna (Davidsson 2007, s.74-75).

Utifrån de centrala delarna fann vi kärnan i texterna och utformade övergripande ämnen som stämde med de nio texterna. Dessa formulerades i sex olika rubriker för de gemensamma utsagorna: erfarenheter av sva-bedömning, vad bedöms, bedömningens verktyg, stöd vid bedömning, hänsyn vid bedömning, dokumentation samt övrigt.

5-Att definiera fenomenets grundläggande struktur

Forskaren skriver om och sammanställer resultatet genom att formulera utsagorna så att de ger en bild av fenomenets väsentliga struktur. Detta görs i två steg. I steg ett som fenomenets relativa struktur, i steg två som fenomenets generella struktur. Det som är intressant utifrån en fenomenologisk metod är fenomenets essens, det vill säga likheterna eller det gemensamma i texterna (Davidsson 2007, s.74-75).

Vi valde bort det femte steget eftersom vi inte haft en fenomenologisk ansats.

5.6 Forskningsetiska principer

Inom forskning finns det etiska principer som forskare ska följa för att undvika konflikter med de deltagande, de fungerar som riktlinjer för forskaren i planering och utformning av undersökningen. Det finns fyra huvudkrav som förutsätts användas av forskaren. Dessa

kommer att bearbetas nedan utifrån Vetenskapsrådet (2008) vilket vi har haft som utgångspunkt i vår undersökning samt konstruktionen av self-reporten (se Bilaga2). Alla dessa krav informerades samtliga delaktiga om, både muntligen och med hjälp av self-reporten.

Det första kravet är informationskravet som innebär att forskaren skall informera de deltagande om syftet med undersökningen och den deltagandes villkor. De lärare som förfrågats att delta i undersökningen har fått information om undersökningens syfte och genomförandet. Det framgick även i informationen om hur betydelsefullt samt vikten av de tillfrågades erfarenheter och reflektioner var för vår undersökning. Samtidigt fick de veta att det var frivilligt att delta och att de när som helst hade möjlighet att tacka nej. Lärarna fick även veta att resultaten skulle komma att finnas med i vårt examensarbete inom lärutbildningen (Vetenskapsrådet, 2008, s.7).

Samtyckeskravet är det andra kravet som innebär att den deltagande har rätt till att bestämma om han/hon vill medverka eller inte och i vilken omfattning. Vi förklarade både muntligt och med hjälp av vår self-report att de inte skall känna något tvång och om de skulle ångra sig senare att det inte skulle få några som helst negativa följder (Vetenskapsrådet, 2008, s.9-11).

Det tredje kravet är konfidentialitetskravet som innebär att alla deltagande ska vara oidentifierade så att ingen främmande har möjlighet att veta vilka de deltagande är. I arbetet har vi använt fingerande namn på de deltagande samt på skolorna där undersökningen ägde rum. Vi har även röjt undan all personlig information som på något sätt kan kopplas till berörda parter. Muntligen har vi även informerat för fullkomlig sekretess (Vetenskapsrådet, 2008, s.12).

Nyttjandekravet är det fjärde som står bl.a. för att personliga upplysningar inte kommer att användas eller lånas ut till annat än den studien som de berörda deltar i och att det inte skall användas emot personen i sig, vare sig det handlar om beslut eller åtgärder. Vi har informerat skriftligen att deras texter kommer endast att användas i vårt examensarbete (Vetenskapsrådet, 2008, s.14).

5.7 Tillförlitlighet och giltighet

Undersökningens data som samlas in och hur den bearbetas påverkar tillförlitligheten i en undersökning (Thurén, 2007). Vår undersökning ska kunna genomföras med samma metod en gång till och visa på ett likvärdigt resultat med samma deltagande som den första, eftersom den är gjord på rätt sätt. I vårt examensarbete är self-report och intervjufrågorna utarbetade på så sätt att andra kan genomföra dessa. Kihlström (2007) menar att om undersökningen görs om och får samma resultat innebär det att den har hög tillförlitlighet. Trost (1997) skriver att människan är föränderlig och som ändrar åsikt med tiden. Detta visar att exakt samma resultat är omöjligt att kom fram till vid en återupprepning av samma undersökning med andra än de deltagande, då vi efterfrågar upplevelser, erfarenheter och åsikter. Dock menar Trost (1997) att det är viktigt att vi som intervjuare ska fråga på samma sätt och situationen skall vara likadan för alla deltagande. Detta har vi gjort genom långa diskussioner om upplägg, tid och agerande vad gäller den muntliga informationen inför self-report och intervjusituationerna.

Vi har försökt att få hög giltighet och därför är frågorna konstruerade så att de mäter det ämnade för. Metoden är relevant för vårt syfte med undersökningen (Thurén, 2007). För att öka giltigheten i vårt arbete hade vi en genomtänkt plan och väl beprövade undersöknings-

instrument (Kihlström, 2007). Vi fick self-report och de kompletterande intervjufrågorna granskade och godkända av vår handledare innan undersökningen samt kompletteringen genomfördes. Det kallas enligt Kihlström för innehållsvaliditet.

6. Resultat

Tallskolan och Björkskolan är två mångkulturella skolor där de kontinuerligt arbetar för ökad måluppfyllelse genom bland annat kompetensutveckling och ett gemensamt arbete kring sva-elever. Lärarna har många års erfarenhet kring arbetet med sva-elever. Trots detta har vi i vårt resultat sett att lärarna upplever svårigheter i arbetet kring eleverna vid bedömning av deras texter. Resultatet nedan presenteras utifrån de sex centrala delar vi funnit. Dessa formulerades i följande rubriker:

- Erfarenheter av sva-bedömning
- Vad bedöms
- Bedömningens verktyg
- Stöd vid bedömning
- Hänsyn vid bedömning
- Dokumentation och övrigt

Vi har som vi nämnt i det föregående valt att benämna de olika lärarna på respektive skola. På Tallskolan benämns lärarna T-1 till T-4 och lärarna på Björkskolan B-1 till B-5. Detta för att bevara och inte röja deras identitet.

6.1 Tallskolan

På Tallskolan, som är en skola med en mycket hög andel elever som har ett annat modersmål än svenska, arbetar lärarna medvetet för en god språkutveckling. De fyra lärarna är medvetna om att språket är viktigt för att ge eleverna goda chanser för att lyckas i sitt lärande. All undervisning på Tallskolan sker med utgångspunkt i ämnet svenska som andraspråk eftersom majoriteten av eleverna som är inskrivna på skolan är i behov av detta.

Erfarenheter av sva-bedömning

T-1, T-2 och T-3 anser att de upplever svårigheter med att bedöma sva-elevens texter. Den största svårighet som de alla tre uttrycker är elevernas låga ålder. Detta påverkar dem i sin bedömning då det är riskfyllt och svårt med bedömningar i dessa åldrar eftersom det istället kan hämma elevernas skrivutveckling om man alltför mycket petar i fel. T-4 har arbetat mycket mer med små barn än de tre andra och ser det inte som svårighet utan fäster uppmärksamheten på hur viktiga de första åren är för barnets språkutveckling ur ett andraspråksperspektiv. T-2 understryker betydelsen av det som står i kursplanen för svenska som andraspråk. I kursplanen i ämnet svenska som andraspråk under mål att sträva mot skriver Skolverket:

Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och vill, vågar och kan uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan (Skolverket, 2000, s.97).

I kursplanen för ”vanlig” svenska utformar Skolverket (2000) det i en annan ordföljd, här formuleras det istället; *kan, vill och vågar*. Detta menar läraren speglar en del av hur bedömningen bör gå till av sva-elever. Hon betonar vikten av att gå försiktigt fram i sin bedömning av sva-elever med tanke på att eleverna inte kan lika mycket som andra elever

som har svenska som modersmål. Hon uttrycker även för betydelsen av att se till att språket kommit igång efter 1-2 terminer, att ständigt reflektera över elevernas inläring och kunskaper, att försöka uppmuntra till skrivande ser hon som sin största uppgift som lärare. En annan aspekt som T-1 lyfter fram är de svårigheter som uppstår vid bedömning som relateras till elevens olika förutsättningar och erfarenheter.

Vad bedöms?

Lärarna har på denna punkt svarat olika mycket. T-1, T-2, T-3 uttrycker att bedömningen får komma i andra hand och att lärarna mestadels inriktar sig på att komma i gång med skrivandet. T-4 uttrycker det så här:

När skrivandet har kommit igång vill man ofta bara uppmuntra det. Då spelar stavning och meningsbyggnad mindre roll. När de utvecklas vidare språkligt så kan man trots god stavning se fel i ordföljd, meningsbyggnad, prepositioner. Dessa har troligtvis grund i hemspråkets uppbyggnad, men kanske att innehållet och kronologin i texten är viktigt att titta på. Detta kan man ju bli bättre på även om stavning och formalia saknas.

De betonar alla vikten av att eleven upplever glädje i att skriva och att då som en lärare uttryckte det, kommer skrivandet mycket lättare. Samtliga lärare undervisar elever i åldrarna mellan 9-10 år och för att få eleven till flödesskrivning känns detta som det viktigaste målet för dem, bedömningen kommer i andra hand uttrycker de. T-3 berättar om hur hon inriktar sig på att upptäcka om eleven klarar de ljud som är svåra och om vokaler kommer i fel ordning. Samma lärare poängterar att vilka ljud som är svåra upplevs olika från elev till elev beroende från vilket modersmål de har. Korrektheten är något som alla lärarna är medvetna om men tar i andrahand. När de tränar på korrektheten i en text gör en av klasserna det på gemensamma texter och klassföreståndaren för denna klass understryker denna sorts undervisning som ett bra verktyg när läraren ska gå in och granska språket, exempel stor bokstav och punkt. T-4 berättar hur hon går till väga. Hon uttrycker att hon inte använder sig av rättstavning, hur hon istället fokuserar och vill utveckla skrivandet i olika genrer, det naturliga skrivandet, det vardagligt skrivande, skrivandet som ett verktyg:

När de når en nivå som "tål" rättning så använder jag det. Lämnar tips och kommentarer. Ger exempel osv.

T-3 och T-4 kommenterar inte hur de arbetar med korrektheten i språket eller när de gör det utan beskriver endast att de inte ser till korrektheten i första hand. T-3 lägger vikten vid att till en början få eleverna att våga uttrycka sig utan ord, genom bilder. Hon anser att ordförrådet är av stor betydelse för sva-elever och att ljuden kommer rätt. Hon är också noga med att reflektera över eventuella språksvårigheter som hon upplever som svårare att upptäcka för sva-elever än för elever med svenska som modersmål. För att bedöma detta granskar hon viljan i att uttrycka sig, troliga förseningar och elevens kunskaper i modersmålet.

Bedömningens verktyg

T-2 använder inga verktyg eller material utom elevens egna producerade texter som hjälp vid bedömningen. Hon sparar och använder sig av elevens skrivna material för att synliggöra lärandet för eleven själv och som underlag för sin egen bedömning, en sorts portfolio. T-4 använder sig delvis av performansanalys, inte fullständigt men utav dess generella drag, ser hur de skriver med utbyggnader och så vidare. Om hon är osäker på någon elev så gör hon en utförligare bedömning av elevens texter genom en performansanalys. T-1 och T-3 använder sig av minnesanteckningar, portfolio och sammanfattningar.

Stöd vid bedömning

Det är bra att kunna prata med de lärare som pratar hemspråket för att få veta om eleven har ett rikt hemspråk eller om det är svagt. Risken är att eleven har två svaga språk och språkstödjarna är oftast närmare lektionerna och kan stötta mer språkligt i nuet. Svenska som andraspråk ger också en bredare bild av eleven. Specialpedagogen är ju inte ett verktyg för sva-elever utan för elever med olika typer av svårigheter. Om jag som lärare känner mig osäker på elevens kunskaper använder jag mig av modersmåls lärare och ser hur elevens modersmål och vilka begrepp som finns och hur elevens språkmiljö ser ut.

Denna uppfattning delas av T-2, T-3 och T-4 medan T-1 säger att hon inte använder modersmåls lärarna vid bedömning. Hon uttrycker att hon har en god uppfattning om vad eleven kan ändå men är medveten om vikten av ett god modersmålsutveckling för elevens lärande.

Hänsyn vid bedömning

En gemensam syn som lärarna har i denna fråga är att de alla självklart tar hänsyn till att eleven är en sva-elev, på så sätt att de försöker väga in faktorer som kan vara av stor vikt för elevens språkutveckling, så som vistelsetid, ålder, modersmålskunskaper och hur språksituationen ser ut för just den eleven. Som lärare är det viktigt, tycker de intervjuade att se till varje elev och försöka ge eleven så bra förutsättningar som möjligt. Det kan vara språkstödjare, modersmåls lärare, undervisningssätt, läxhjälp, se på hur elevens språkmiljö ser ut i familjen och på fritiden, se vilka starka och svaga sidor eleven har och utgå därifrån. Lärarna tar även hänsyn till vilken ålder eleven har, hur lång tid eleven varit i Sverige och om eleven tidigare har gått i skolan.

Dokumentation

Samtliga lärare använder sig av portfolio som långsiktig dokumentation. T-2 och T-4 använder sig också av minnesanteckningar som vidare antecknas i antingen elevens portfolio eller i lärarens kalender.

Övrigt:

Samtliga deltagare skriver att de önskar mer utbildning i ämnet svenska som andraspråk. En av lärarna vill även lära sig mer om olika kulturer, om deras uppfostringsideal och skolformer. De anser att detta spelar en stor roll för dem som arbetar i skolor som har invandrarelever i sina klassrum.

Ett gemensamt drag som vi kunnat utläsa genom de inlämnade svaren är att lärarna på Tallskolan uttrycker att de upplever en språklig skillnad mellan eleverna. Det finns en grupp av elever som är uppvuxna i Sverige och har föräldrar som talar ett annat modersmål än svenska menar lärarna och en annan grupp av elever som fastän de är nyanlända till Sverige kommer med någon form av skolvana från sitt hemland men även de har föräldrar som talar ett annat språk. T-1 beskriver:

De barn som ofta bott hela sitt liv i Sverige växer upp med två fattiga språk, de lär sig att skriva svenskt men ofta torftigt.

T-1 beskriver skildrar hur hon upplever att det är svårt för dessa elever att utveckla ett nyanserat språk:

De hör oftast ingen svenska förutom den de hör i skolan som talas av lärarna. De behöver hjälp med innehåll och ord i sina texter och har inga förväntningar på att kunna uttrycka sig.

Vidare nämner hon att elever som är nyanlända till Sverige men som har en skolvana från sitt hemland och som har skapat sig begrepp och en bas på sitt modersmål har mycket lättare för att tillägna sig ett nytt språk. Detta är en faktor som lärarna upplever underlättar inläringen av ett nytt språk:

Inläringen blir som en översättning istället för att både förstå nya ord och begrepp plus lära sig betydelsen på ett främmande språk. Istället för att lära eleverna ord och innehåll så behöver dessa elever hjälp med ordföljdsfel.

T-2 och T-4 talar om vikten av att ha goda kunskaper kring hur ett andraspråk utvecklas. Det är annars lätt att tro att eleven har problem med språkutvecklingen istället för att inse att det är generella drag som är en del av sva-elevens språkutveckling. T-3 tycker att hon ändå lärt sig mycket om det svenska språkets utveckling för barn och hur det kan påminna om svenska som andraspråksutvecklingens generella drag med överanvändningar, förenklingar av språket, innovationer och omskrivningar.

6.2 Björkskolan

Björkskolan är en mångkulturell f-6år skola, där sva-undervisningen inte är integrerad i alla ämnen, utan är ett ämne för sig. Björkskolan har ca 130 elever och är centralt belägen. De fem lärarna på skolan som deltagit i undersökningen är verksamma i år 1-5 och alla har fler eller färre sva-elever i sina klasser. Samtliga lärare har gått en kurs i svenska som andraspråk.

Erfarenheter av sva-bedömning

B-1, B-2 och B-3 som arbetar med de yngre eleverna på Björkskolan upplever att det är invecklat att bedöma för att de tycker att det är svårt att se om det är den språkliga utvecklingen i allmänhet eller om det är ordförrådet eller ordförståelse som brister. Samtidigt menar de tre att i lägre åldrar skiljer det sig ganska mycket på texterna mellan sva- och svenska som modersmåls elever.

B-4 uttryckte att bedömningen kan försvåras på grund av olika faktorer kring eleven, bland annat vistelsetiden i Sverige samt tiden eleven talat det svenska språket. Detta menar hon särskiljer elever åt och på grund av att eleverna befinner sig i olika utvecklingsstadium blir det automatiskt krångligare att bedöma. Vidare menar hon att bedömningen av elevers texter underlättas i år 4-6 där det finns klara direktiv som skall följas. Hon använder sig av exemplen i de nationella proven i svenska som mall för bedömning av sva-elevens texter.

B-5 som beskrivit svårigheter med bedömning ansåg att för vissa elever är talet och skriften inte alltid på samma utvecklingsnivå. Detta kan vilseleda läraren då eleven kanske visar ett rikt och nyanserat språk i tal och brister i skriften. Hon menar även att några elever är rädda för att göra fel vilket leder till att de inte vågar riskera och gå utanför deras befästa kunskaper.

Vad bedöms?

Samtliga lärare fokuserar vid bedömningen på innehållet i texten, samt processen till det färdiga. De tre lärare, B-1, B-2 och B-3 som har elever i år 1-3 koncentrerar sig på innehållets tre stora delar, inledning, handling och ett slut. De tycker att det viktigaste är att texten kan förstås och har en röd tråd, därför lägger de ingen större kraft på korrektheten, allt för att inte

hämna lusten hos dessa elever. B-2 ansåg att om eleven uppfyllde de kraven och samtidigt har förmåga att förbättra sin text, då kan eleven jobba med de finare detaljerna så som ändelser, stavning osv. B-4 och B-5 som arbetar i år 4-5 anser att i dessa årskurser bör eleverna rätta de vanligaste orden, men istället för att korrigera för mycket använder de så kallad ren rättstavning, där eleverna väljer ut ett "rättstavningskort" med ca: 15 ord som de skall förhöras på. De tittar även på variationen av ord, hur levande och beskrivande språket är i texten, samt användning av adjektiv. Vidare skriver B-5 att hon tittar även på om eleven använt rätt former av substantiv, adjektiv, verb och har fullständiga meningar.

Bedömningens verktyg

Samtliga lärare använder sin egna allmänna kunskap vad gäller bedömningen av sva-elevs texter. Enbart B-2 som arbetar i år 2 uttrycker att hon även utgår från kursplanen i svenska som andraspråk som stöd för bedömning av texter.

Målen i kursplanen för svenska som andraspråk beträffande skrivning som eleven ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret eller efter en första del i undervisningen står det (Skolverket, 2008, s.4);

- kunna skriva läsligt för hand,
- kunna skriva berättande texter med tydlig handling,
- kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår,
- kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter, och
- kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter.

B-4 och B-5 som arbetar i år 4-5 använder elevernas berättelseskivning, läsförståelsearbete, reflektioner, utvärderingar samt texter de skrivit i so och no som verktyg i bedömningen.

Stöd vid bedömning

Samtliga lärare bedömer sva-elevs texter själva i det vardagliga arbetet. B-1, B-2, B-4 och B-5 tar hjälp av sva-läraren vid behov och har även tillgång till en arabisk språkstödjare när de är osäkra. B-3 tar istället hjälp av en kollega i första hand eller specialpedagogen vid osäkerhet, men vid de nationella proven sambedömer hon med sva-läraren.

Hänsyn vid bedömning

Allihop tar hänsyn till om eleven har svenska som modersmål eller ej, dock menar de att det inte behöver gälla alla sva-elever. De anser att sva-elever som är svaga i skrift har det dubbelt så svårt som en elev som har svenska som modersmål. Sva-elever har mindre rikt språk och visar oftast brister i grammatiken, ändelser, en/ett/flera samt användningen av tempusformer på verben med mera. Därför bedöms eleverna alltefter deras förutsättningar.

Dokumentation

B-1, B-2, B-3 och B-4 menar att de bedömer sva-elevs texter så gott som dagligen men använder sig utav de nedbrutna kursplanemålen i skrift, dessa finns i elevernas portfolio. Portfolion används som underlag vid dokumentation, där lärarna med eleven diskuterar målen eleven har nått och de mål eleven behöver sträva mot. B-5 använder sig utav anteckningar av elevernas behov av stöd, framgång osv.

Övrigt

En gemensam erfarenhet för alla de deltagande är svårigheten med att se var det brister för sva-elever i frågan om svaga skrivare. B-1, B-2 och B-3 som jobbar i år 1-3 tycker sig se en markant skillnad på elever som har svenska som modersmål och de som har svenska som andraspråk. De upplever även större svårigheter att bedöma överhuvudtaget, mestadels på grund av elevernas ålder. B-4 och B-5 som arbetar i år 4-5 uppfattar arbetet med bedömning som säkert då eleverna förutsätts ha befast viss kunskap i skrift och har då högre krav på sig.

Samtliga har gått en kurs i svenska som andraspråk och kan även tänka sig att vidareutbilda sig inom ramen för lärarlyftet. De anser att all kompetensutveckling är av vikt och värdefull för arbetet med sva-elever vare sig det gäller bedömning eller annat.

6.3 Sammanfattning av undersökningens resultat

Sammanfattningsvis har vi kommit fram till att upplevelsen av bedömning av sva-elevs texter från både Tallskolan och Björkskolan anses som svårare i de lägre åldrarna än i de högre. Detta för att de lärare som arbetar i de lägre åldrarna uttrycker att det just är den låga åldern som är svårigheten. Lärarna anser att det är riskfyllt och svårt att göra bedömningar eftersom det kan hämma elevernas skrivutveckling i dessa åldrar om de uppmärksammar felen. Samtliga lärare på båda skolorna understryker vikten av att först få eleverna till att vilja och hitta lusten till skrivandet. Korrektheten är något som bedöms när eleverna kommit längre i sin skrivutveckling. Lärarna på Björkskolan uttrycker att det viktigaste är att elevens text har en röd tråd, lärarna på Tallskolan har i sina svar visat att uppmuntran är det väsentliga. Samtliga lärare är även överens om att när eleven har förmåga att förbättra sin text kan korrektheten granskas och olika skrivregler introduceras. När elevens text är mogen för att rättas är en avvägning som läraren själv gör. Lärarna som arbetar med elever i år 4-5 bekräftar detta. Här ökar kraven på innehåll och korrektheten i och med målen för år 5.

Lärarna ger uttryck för faktorer som påverkar och försvårar bedömningen vad gäller sva-elever. De tar upp faktorer så som elevernas olika förutsättningar och erfarenheter så som vistelsetid i Sverige, skolvana, kunskaper i sitt modersmål, vilket språk som eleven talar och hur elevens språkmiljö ser ut. Att bedöma elevs texter, menar lärarna, är ett komplext arbete och de har många olika faktorer att väga in i sin bedömning.

Vi har kunnat utläsa i lärarnas svar att alla lärare på Björkskolan samt en av lärarna på Tallskolan använder sig av portfolio som bedömningsverktyg i arbetet med sva-elever. Samtliga lärare på Tallskolan beskrev även hur de använde portfolio som underlag för dokumentation av elevens lärande. Två av lärarna, en på Tallskolan och en på Björkskolan, använder sig av elevens egna texter för att se elevens utveckling och progression det de andra lärarna använder sig av är minnesanteckningar och sammanfattningar. Alla lärarna redogör för att den huvudsakliga bedömningen utgår från deras egen erfarenhet och kunskap kring bedömning när de ska värdera en elevs text.

Av de nio lärare som deltagit i undersökningen uppger ingen av lärarna att de regelbundet använder sig av modersmålsläraren som stöd vid bedömning. Två av lärarna, en på vardera skolan beskriver att de endast vänder sig till modersmålsläraren om de känner sig osäkra på någon elev. Samtliga lärare på Tallskolan är medvetna om vikten av ett starkt modersmål för utveckling av elevens lärande på det andra språket medan av de fem lärarna på Björkskolan är det en som uttrycker modersmålets betydelse.

Slutligen ser vi en likhet mellan de två skolorna och det är att lärarna som arbetar med sva-elever är medvetna om svårigheterna som det innebär att undervisa elever i svenska som andraspråk. Lärarna visar en vilja att ge eleverna så bra förutsättningar som möjligt för att lyckas i sin skrivutveckling genom att försöka se elevens egna kunskaper. De ser till elevens situation och försöker att arbeta utifrån det. Samtliga uttrycker även hur de anser att kompetensutveckling är något nödvändigt och värdefullt i arbetet med sva-elever och hur de önskar mer utbildning i ämnet. Två av lärarna nämner hur mer kunskap kring olika kulturer och uppfostringsideal skulle underlätta arbetet.

7. Diskussion

Vad vi har kunnat utläsa genom läst litteratur och genomförd undersökning så ser vi rent allmänt att bedömning kan vara ett komplext område. På grund av dagens målrelaterade skola där lärare ska tolka och konkretisera skolans kunskapsmål och där alla elever ska bedömas utifrån vad de faktiskt kan fordras att lärarna ger alla elever en bedömning. Vi upplever att bedömning, på de skolor där vi genomfört vår undersökning, är ett område som är under utveckling i positiv riktning. Vi vill beskriva det genom att hänvisa till det som Lindberg (2005) yttrar, att lärare förut såg bedömning som något nödvändigt ont men när de nu tvingas sätta sig in i det ser de bedömning som en möjlighet att hjälpa eleverna i deras utveckling. Vi har sett i vår undersökning att många av lärarna har en syn på bedömning som en naturlig del av elevens lärande men samtidigt att de önskar mer hjälp i form av matriser och kompetensutveckling

7.1 Resultatdiskussion

Samtliga lärare redovisade i undersökningen hur de på grund av elevernas låga ålder är försiktiga med att gå in och rätta sva-elevers texter. Lärarna påpekade att de först och främst vill få fram glädjen och lusten i skrivandet. Detta gäller givetvis generellt för alla elever oavsett ålder eller i behov av särskilt stöd, att inte fokusera på brister, utan faktiska kunskaper för att främja och inte hämma lärandet.

Så som lärarna arbetade på de två skolor där vi genomförde undersökningen, menar ett flertal forskare (Gibbons 2006; Lindström & Lindberg 2005; Norrby & Håkansson 2007) att skrivinläringen bör gå till för elever som tillägnar sig ett andraspråk. Rosander (2005, s.130) poängterar hur läraren först bör se till helheten och de olika skrivstrategierna för att sedan fokusera på delarna i relation till hur långt eleven kommit i sin språk- och skrivutveckling. Att som lärare vara medveten om hur känsligt det är att i början av elevens skrivutveckling gå in och rätta alltför mycket är en kunskap som vi hoppas att alla är medvetna om som arbetar i skolan. Lusten till lärande är avgörande i många fall och finns inte den eller om den hämmas av att hela tiden ha röda streck i sin bok så är det svårt att få eleven att tillägna sig kunskaper. Vygotskij (1995, s.55) understryker att uppgiften hos läraren är att skapa ett behov hos barnet att vilja skriva och sedan hjälpa barnet till att kunna behärska skrivandet. Vi tycker att det var positivt att alla de lärare som vi gjorde vår undersökning på var medvetna om detta.

Hänsyn vi bedömning

Flertalet av lärarna i undersökningen tar även stor hänsyn till elevens bakgrundsfaktorer när de gör bedömningar och menar att det är dessa som kan leda till förståelse för eleven och på så sätt underlätta lärandet. Detta beskriver även Axelsson (2004) då hon anser att detta är den vanligaste slutsatsen i debatten kring andraspråkselevs dåliga resultat i skolan. Hon menar precis som lärarna på de två skolor vi undersökt att bakgrundsfaktorer som tid i landet, språk- och kulturavstånd, ålder, tidigare skolgång, bostadsområdets och skolans sammansättning av enspråkiga och tvåspråkiga talare, lärares utbildning och arbetssätt inte får förbises utan måste ses som en tillgång som ska tas till vara. Detta ser vi som en nödvändighet i arbetet med svenska som andraspråkselever. För att kunna ge eleven den undervisning som han behöver måste vi se helheten och inte stirra oss blinda på att eleven har otillräckliga kunskaper i det svenska språket. Vi som lärare, måste fokusera på det som eleven har och se det som en resurs

vilken vi bygger vidare på. Detta menar också Rosander (2005) som redogör för hur barnets språkliga erfarenheter och kunskaper spelar en stor roll för den fortsatta språkutvecklingen.

En av de lärare som deltog i undersökningen gjorde oss uppmärksamma på den lilla skillnad som fanns i de olika kursplanerna, svenska och svenska som andraspråk. I kursplanen för svenska som andraspråk under mål att sträva mot formulerar Skolverket (2000) ordvalen med omsorg, då ordföljden lyder *vill, vågar och kan*. Men i kursplanen för svenska uttrycks det annorlunda, här formuleras det istället: *kan, vill och vågar*. Förutsätter Skolverket, eller vi som lärare, att sva-elever först måste ha viljan för att våga och slutligen kunna, samtidigt som vi tar för givet att en elev med svenska som modersmål skall redan kunna och vilja för att sedan våga? Detta tycker vi säger ganska mycket om bedömningen eller våra dömanden i stort då vi förväntar oss mindre av sva-elever och antagligen har för höga krav på elever som har svenska som modersmål. Denna minimala nästan omärkbara skillnad, som är vald med omsorg ledde oss till att döpa vårt examensarbete då det har en stor betydelse för innebörden i språkundervisningen.

Bedömningens verktyg

När vi i början av vårt examensarbete planerade hur vi skulle genomföra vår undersökning och vad vi ville ta reda på så handlade våra tankar mestadels om vilka olika bedömningsinstrument som finns för lärare att tillgå i arbetet med sva-elever. Vi ville ta reda om lärarna använde sig av något gemensamt material för just svenska som andraspråkselever. Vår undersökning visade att sådant material i undantagsfall fanns bland få av de lärare som vi tillfrågade. I den litteratur som vi läst har vi förutom portfolio och performansanalys som endast användes i generella drag av en lärare, inte heller funnit något verktyg som i praktiken används och verkar fungera. Det verktyg som de flesta av lärarna dock är bekanta med och arbetar med när det gäller bedömning är portfolio vilket även är ett bra dokumentationsmaterial. Vad vi anser oss kunna utläsa av litteratur och av vår undersökning så finns det inga tester eller utformade material som kan ge läraren all information som hon behöver utan det bästa bedömningsinstrumentet är lärarens kompetens och erfarenhet. Detta menar också Sjöqvist och Bergman (se Rosander 2005 s.123).

Rosander poängterar även att bedömning bör integreras i det dagliga arbetet i klassrummet, speciellt om läraren undervisar elever med ett annat modersmål än svenska. Geenesee och Upshur (se Rosander 2005 s.123) anser att en regelbunden bedömning genom kontinuerliga och systematiska iakttagelser ger möjlighet att följa elevens utveckling samt att utifrån detta planera undervisningen. Detta som Geenesee och Upshur beskriver stämmer väl in på det forskning visat (Gibbons 2006; Lindström & Lindberg 2005; Skolverket, 2002). Vi anser likaså att en god vardaglig dokumentation bör ligga till grund för all bedömning och att detta är något som skolorna måste bli bättre på. I många fall tror vi att läraren har erfarenheter och kunskaper kring eleven som gör att hon kan göra en objektiv och rättvis bedömning men vi tycker att det bör finnas dokumentation tillgänglig för eleven och för elevens föräldrar som styrker lärarens bedömning. Vad vi även förstått från svaren vi fått av lärarna på Tallskolan är att de är angelägna att hitta ett gemensamt material som de kan använda som stöd vid bedömning. Vi tror även att ett gemensamt bedömningsmaterial och diskussioner kring bedömning av sva-elevens kunskaper leder till ett gemensamt professionellt språk hos personalen och att medvetenheten då också ökar.

Stöd vid bedömning

I vårt examensarbete sökte vi efter bra pedagogiska bedömningsinstrument men det vi kom fram till genom den lästa litteraturen var att forskningen är entydig när det gäller betydelsen

av modersmålsundervisningen. Modersmåls läraren är det bästa verktyget för att ge sva-eleven en undervisning som ligger på rätt nivå, inom den proximala utvecklingszonen, och en rättvis bedömning av hans skrivna texter på andraspråket. Detta var något som generellt inte användes som stöd för bedömningen på skolorna där vi gjorde undersökningen. Tillgången på modersmåls lärare är god på båda skolorna så det är inte det som hindrar ett samarbete mellan modersmåls läraren och elevens lärare. För att kunna få den nödvändiga kunskapen om hur långt eleven kommit i sin andraspråksutveckling fordras ett samarbete mellan modersmåls läraren och elevens lärare (Lindström & Lindberg 2005). Att det idag inte förekommer tror vi beror på tidsbrist, kunskapen om hur viktigt modersmålet är finns bland flertalet av lärarna men tiden räcker inte till för ett nära samarbete som det ser ut i organisationen idag. Sjögren (se Myndigheten för skolutveckling, 2007) menar att för att få modersmålet att bli en integrerad del av elevens vardag så måste den schemaläggas samt att modersmåls läraren bör ingå i arbetslaget.

Något som också ett antal av lärarna poängterar är att förutsättningarna för *skolämnet svenska som andraspråk* har förändrats under senare år. Detta beror på att andelen elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige hela tiden ökar. Gränsen mellan vad som är förstaspråk och andraspråk blir mindre tydlig än förut. De elever som då klassades som andraspråkselever var födda utomlands och hade redan hade ett utvecklat modersmål. Idag ser det annorlunda ut. De elever som vi möter i klassrummen har en varierad språklig bakgrund. En del har en eller två föräldrar med ett annat modersmål men är födda i Sverige, andra har precis anlänt till landet. Vissa av dem kommer från miljöer där flera språk talas, andra lever i en miljö där de bara hör det svenska språket talas på förskolan eller i skolan. Detta medför att de har en stor variation i kunskaper i det svenska språket och på läraren ställer detta stora krav.

Axelsson (2005) redogör för en studie där hon sett mönster som även stämmer på vår undersökning. Hon har gjort en studie på ett område där merparten av eleverna är födda i Sverige men har sedan födseln endast socialiserats på ett annat språk än svenska. Ett fåtal av eleverna kommer från hem där både svenska och ett annat språk är modersmålet. Hon redogör vidare för hur dessa elever kommer som små barn till en förskola som domineras av det svenska språket. Detta innebär att dessa barn möter andraspråket innan de själva börjat tillägna sig sitt förstaspråk vilket gör att det är ännu viktigare att dessa elever får utveckla båda sina språk parallellt, simultan språkinläring, annars är risken att de, precis som två av lärarna på Tallskolan beskriver det, har två fattiga språk vilket leder till ett kognitivt handikapp. Om barnet inte har en bas på modersmålet försvårar det tillägnet av ett andraspråk eftersom barnet inte har de grundläggande kunskaperna om språkets ljudsystem och den grundläggande grammatiken till exempel att kunna sätta ihop meningar i rätt ordföljd, behärska och uttrycka dåtid, nutid och framtid. Rosander (2005) poängterar även vikten av att ha ett utbyggt ordförråd.

Slutsatsen vi kommit fram till om vikten av att som klasslärare ta reda på hur långt elevens modersmål är utvecklat när läraren bedömer en elevs text, är den mest betydelsefulla kunskap som vår undersökning visat. Har inte läraren dessa kunskaper så är det risk att bedömningen blir felaktig. För att kunna öka chansen för att svenska som andraspråkselever ska få möjlighet att nå målen i den svenska skolan krävs att läraren erbjuder eleven en undervisning som är på rätt nivå. För att kunna ge eleven denna undervisning måste läraren noga veta vad eleven kan. Om lärare har goda kunskaper i hur bedömning av svenska som andraspråkselever sker och har fungerande verktyg för bedömning så ökar chansen att eleven får en undervisning som är baserad på hans verkliga kunskaper och därmed att kunna nå målen men

då anser vi liksom Lindström och Lindberg (2005), att en bedömning av elevens modersmål också bör vara inkluderat.

Abrahamsson och Bergman (2005) liksom Rosander (2005) diskuterar vikten av att lärare som undervisar elever med svenska som andraspråk innehar kunskap om den språkliga utvecklingens faser för att kunna analysera elevtexterna på rätt sätt. De menar vidare och understryker att det också är viktigt att ha kunskap om att många avvikelser i språket eller texten kan ses som ett tecken på utveckling, inte som fel. Dessa kommunikationsstrategier är risktagande strategier för att skapa ett fungerande språk. Vår undersökning visade var att majoriteten av lärarna är medvetna om de olika faserna som en andraspråksinlärare går igenom samt att de anstränger sig för att verkligen hitta elevens egentliga kunskaper och förförståelse. Vi tror att ett tätare samarbete mellan modersmålläraren och elevens lärare även hade skapat gynnsammare förutsättningar inte bara för en rättvis bedömning utan även i arbetet för att planera en undervisning på rätt nivå för en god språk- och skrivutveckling.

Vår undersökning visade att majoriteten av lärarna är medvetna om interimspråket och dess olika generella drag som en andraspråksinlärare går igenom. Myndigheten för skolutveckling (2007) skriver att interimspråket skall bedömas individuellt efter varje elevs egen språkutveckling och menar även att detta betyder att eleven måste få chans att våga använda det språk de har och inte känna sig hämmade av korrektheten i språket. Vi anser att detta är något som alla de lärare som svarade i vår undersökning är väl upplysta om. Det kan bero på att de alla har gått kompetensutvecklande kurser, vilket vi tror kan spela en oerhörd roll för hur den pedagogiska verksamheten formas.

7.2 Didaktiska konsekvenser

Bedömning är ett känsligt område för både lärare och elev. Det gäller för läraren att bedöma det eleven kan och inte döma eleven utifrån vad den inte kan, en felaktig bedömning kan ge oanade effekter hos elevens självkänsla. Vygotskij (1995) beskrev detta i sitt verk och han markerar särskilt att det inte är barnets tillkortakommanden som skall vara utgångspunkten utan det som barnet *kan* klara av, deras potential menar han. Detta är viktigt att tänka på vid bedömning, speciellt av sva-elevs material då de förstår så mycket mer än de kan uttrycka. Deras kognitiva ålder är inte på samma nivå som den språkliga (Sjöqvist, 2005 s.72) och detta är även viktigt att tänka på vid utformandet av uppgifter så att de kan bedömas rättvist.

Vi har sett att på de två skolor där vi gjort våra undersökningar finns stor tillgång till modersmållärare och kunskapen om vad modersmålet betyder för en god andraspråksutveckling. Vad vi anser skulle kunna förbättra bedömningen av sva-elever är ett utvidgat, större samarbete mellan modersmållärare och elevens klassföreståndare. All forskning visar hur bedömningen blir missvisande om läraren inte har kunskap om hur modersmålsutvecklingen ser ut på elevens modersmål. Det räcker inte med att eleven får modersmålsundervisning, vi menar att ett samarbete mellan lärarna måste till för att göra bilden av elevens komplexa situation och språkkunskaper mer fullständig. Att få modersmålläraren till att ingå i arbetslaget vore ett steg närmare en ökad kunskap runt elevens hela språksituation. Vi tror att ett tätare samarbete mellan modersmålläraren och elevens lärare även hade skapat gynnsammare förutsättningar inte bara för en rättvis bedömning utan även i arbetet för att planera en undervisning på rätt nivå för en god språk- och skrivutveckling. Detta är något som vi menar borde ligga på en organisatorisk nivå, då rektor bör se till att tid schemaläggs för ett bättre samarbete med modersmålläraren. Vi

menar att det inte är upp till läraren att söka sig den tiden då sådana lösningar riskerar att bli kortsiktiga utan kontinuitet.

Vi håller även med det om som Axelsson (2005) samt Benckert, Håland och Wallins (2008) påpekar vara av stor vikt, nämligen att inte endast stimulera utvecklingen av det svenska språket utan att samtidigt ge plats och tid att vidareutveckla modersmålet. Modersmålsundervisningen får heller inte ske på bekostnad av svenska ämnet, eleven behöver få undervisning i båda språken. För att främja barnets tvåspråkighet tycker vi att det är viktigt att visa föräldrar och barn att deras ursprung och erfarenheter är betydelsefulla och att redan i förskolan upprätta ett samarbete med barnens föräldrar och de som arbetar med barnet och tydliggöra hur viktigt detta är för barnet. Axelsson (2005) sammanfattar väl modersmålet oerhörda betydelse för elever som inte har svenska som sitt modersmål:

Huvudargumentet är modersmålet avgörande betydelse för den personliga och kulturella identiteten och för den egna utvecklingen samt modersmålet betydelse för andraspråkets gynnsamma utveckling (s.42).

Föräldrar och lärare kan genom att tillsammans kartlägga barnets språksituation synliggöra barnets språkanvändning. Detta förtydligar hur barnets olika språk används och hur han behöver få träna båda språken i olika situationer. Vi tror att det är viktigt att understryka vikten av att barnet har ett rikt modersmål för barnets föräldrar eftersom det kan kännas som om barnets första språk får en underliggande ställning jämfört med det nya andraspråket. Att förmedla en positiv attityd till flerspråkighet och mångfald tror vi är viktigt i samarbetet med föräldrarna.

Till sist vill vi även understryka behovet av att lärarnas fortbildning och kompetensutveckling tillgodoses. Samtliga lärare betonade vikten av detta vilket forskningen i vårt arbete även visade. Detta ser vi positivt på då alla lärare i undersökningen intresserar sig för fortbildning och nya kunskaper att inhämta vad gäller svenska som andraspråk i allmänhet. Vi ser att deras positiva inställning till kompetensutveckling gör att de håller sig uppdaterade och ser till behoven av dessa elever.

7.3 Metoddiskussion

Syftet och de centrala delarna i frågeställningarna som vi hade för avsikt att ta reda på, tycker vi på det hela taget har besvarats genom self-report och de kompletterande intervjufrågorna. Det område som vi önskat mer svar kring är de olika bedömningsverktyg som eventuellt används på de olika skolorna där undersökningen genomfördes.

Det två kvalitativa metoderna vi använde oss av tyckte vi var rätt valda då de stämde in med vårt syfte med undersökningen. Dock kände vi att det var svårt att motivera lärarna att delta med att skriva vår self-report, då de var i brist av tid. Alla lärare erbjöds att gå ifrån sin undervisning vilken vi kunde ta över för att ytterligare motivera deras medverkan. Vi märkte tydligt att kvalitén på utsagorna skilde lärarna åt, då de som valde att friläggas från undervisningstid skrev self-report med större djup.

Vid analys av self-reporten insåg vi att self-reports frågorna inte helt var besvarade. Mycket tydde på brist av tid och lärarnas tolkningar skilde sig åt vad gäller formuleringen av de öppna frågorna i self-reporten. Detta som vi nu ser i efterhand, att genom enbart användning av metoden intervju hade gett oss ännu mer data och belägg att grunda arbetet på än vad metoden self-report gav. Trots detta tycker vi att self-report är ett bra redskap då vi fick in

self-reports med god kvalitet. Vi anser att metoden är ett utmärkt redskap i skolverksamhet om man frilägger undervisningstid från de deltagande lärarna. Self-report tycker vi är genomförbart då respondenten har tid för detta och då får i lugn och ro tänka igenom och svara. Bortfallet från self-reporten som ej blev besvarade omformulerade vi till intervjufrågor. Vi kompletterade därför våra self-reports med att intervjua några lärare vi tolkade hade missat, hoppat över eller misstolkat frågan.

De kompletterade intervjuerna genomfördes där lärarna själva ville, dock under lugna omständigheter. Vi valde att inte spela in utsagorna på band då lärarna själva inte ville, därför skrev vi ner allt med hjälp av papper och penna. Vi tror att det hade varit bättre att spela in utsagorna på band då vi kunde ha lyssnat och analyserat den andres genomförda intervjuer vilket hade förbättrat tolkningsarbetet av dessa. Arbetet med analysen av data från de två metoderna tyckte vi inte var så svårt då det inte var mycket som särskilde lärares åsikter mellan de två skolorna. Men de små skillnaderna vi fann var av stor betydelse.

Vi vill rekommendera de som vill använda sig av metoden self-report att frilägga tid åt de deltagande för att få djup och god kvalitet på resultatet. Detta är något som vi kom på i efterhand, men som vi nu anser är av stor vikt för att även få en så hög tillförlitlighet och giltighet som möjligt. Finns inte tiden för friläggning anser vi att det kan vara till fördel att byta undersökningsredskap.

7.4 Förslag till fortsatt forskning

Skolverket (2006) beskriver i sin rapport hur det enligt den finns elever som varit i behov av modersmålsundervisning och studiehjälper på sitt modersmål och svenska som andraspråk, men som fått insatser av till exempel speciallärare vilket leder till att eleven inte får den hjälp som fordras. Detta anser vi tyder på okunskap och brister i lärarens kompetens då även detta kan uppdagas om läraren tar reda på hur utvecklingen på elevens båda språk ser ut, den totala språkutvecklingen (Benckert, Håland & Wallin 2008). Samtidigt kan vi förstå att det är svårt att uppmärksamma flerspråkiga barns eventuella språkstörningar eftersom deras språkutveckling tar längre tid än för enspråkiga elever. Språkstörningar förekommer bland både enspråkiga som flerspråkiga elever och ju tidigare problemen blir synliga och ju tidigare åtgärder sätts in desto gynnsammare är det för eleven. Detta är ett intressant och väsentligt forskningsområde. Som blivande lärare finner att vi skulle ha nytta av att veta mer kring detta ämne, då vi inte vill att historien upprepar sig. Med facit i hand vet vi att eleven som vi i inledningen skildrade led av dyslexi. Han hade haft större chans att få en likvärdig utbildning och en god språkutveckling om läraren hade uppmärksammat bristerna i hans modersmål. Vi hoppas att detta examensarbete kan vara en del eller ett bidrag för en ökad kunskap kring flerspråkiga barn och dess språkstörningar i den fortsatta forskningen.

Vi vill ge ett stort tack till vår anonyma vän som till en början gav oss inspiration till detta arbete, samt Gunilla Elber som gett oss tips och råd inför arbetet. Vi vill även passa på att tacka alla lärare som deltagit i undersökningen och gjort arbetet möjligt. Anette, Frida, Emil och Åsa ska också få tack för all hjälp med goda kommentarer som hjälpt oss. Till sist men inte minst vill vi ge ett hjärtligt tack till vår handledare Maria Ferlin för all hjälp och stöttning vi fått under arbetets gång.

8. Referenser

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.) (2005). *Tankarna springer före-: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag
- Axelsson, Monica. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. (s.503- 537). Lund: Studentlitteratur
- Axelsson, Monica. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I Axelson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap : utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. (s.19-98). Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut
- Benckert, Susanne, Håland, Pia & Wallin, Karin (2008). *Flerspråkighet i förskolan: ett referens och metodmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Bergman, Pirkko & Abrahamsson, Tua (2004). Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. (s.597-625). Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1999[1996]). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Björklund Boistrup, Lisa (2005). Att fånga lärandet i flykten. I Lindström, Lars & Lindberg, Viveca. (2005). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.111-129). Stockholm: HLS förlag.
- Davidsson, Birgitta. (2007). Self-report – att använda skrivna texter som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. (s.70-81). Stockholm: Liber
- Ellmin, Birgitta & Ellmin, Roger (2005). *Portfolio: att stödja lärandet i en skola för alla*. 1. uppl. Solna: Ekelund
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Hammarberg Björn. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. (s.25-78). Lund: Studentlitteratur
- Haneda, Mari & Wells, Gordon (2000). Writing in Knowledge-Building Communities. *Research in the Teaching of English*; V.34, N.3, P.430-57, Feb 2000.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger. (2004). Förord. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. (s.11-25). Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, Bo (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. 3. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Kihlström, Sonja. (2007). *Intervju som redskap*. I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. (s.47-69). Stockholm: Liber
- Kihlström, Sonja. (2007). *Uppsatsen- examensarbetet*. I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. (s.226-246). Stockholm: Liber
- Lindberg, Inger (2003). Myter om tvåspråkighet. *Språk i Norden (Solna)*. 2003, s. 93-103.
- Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur
- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) (2005). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindberg, Viveca (2005). Bedömning i förändring. I Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) (2005). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.243-253) Stockholm: HLS förlag.
- Lindström, Lars (2005). Pedagogisk bedömning. I Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) (2005). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.11-27) Stockholm: HLS förlag.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. 2., utök. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Svenska som andraspråk: en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2007). *Språkinlärning och språkanvändning: svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Pettersson, Astrid. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? I Lindström, Lars & Lindberg, Viveca. (2005). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.31-42). Stockholm: HLS förlag.
- Rosander Carin (2005). Performansanalysen som redskap - barnets språkutveckling och pedagogens arbete. I Axelsson, Monica & Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap : utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. (s100-193) Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut
- Rosén, Monica & Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd & Gustafsson, Jan-Eric (2008). *Läsförståelse under luppen: observera, bedöma, utveckla*. 1. uppl. (2008). Stockholm: Natur och kultur
- Salameh, Eva-Kristina (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children: epidemiological and linguistic studies*. Diss. Lund : Univ., 2003

- Salameh, Eva-Kristina & Håkansson, Gisela & Natteblatt, Ulrika (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*; V.39, N.1, P65-90, Jan-Feb 2004.
- SFS 1 994:1194 Grundskoleförordningen. 2kap, § 9.
- Sjöqvist, Lena (2005). När språket inte gör tanken rättvisa - att bedöma flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. I Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.)(2005). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s.67-89) Stockholm: HLS förlag.
- Skolverket (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. 1. uppl. (2000). Stockholm: Statens skolverk
- Skolverket (2002). *Språket lyfter!: diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för åren före skolår 6. Lärarhandledning*. Stockholm: Statens skolverk
- Skolverket (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006: förskola, skola och vuxenutbildning*. (2006). Stockholm: Skolverket. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1641>
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. (Elektronisk) Stockholm: Fritzes. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>
- Skolverket (2008). *Kursplan med mål i åk 3- Svenska som andraspråk*. (Elektronisk) Tillgänglig: http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/19/75/Svenska_som_andrasprak.pdf
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Trost, Jan & Hultåker, Oscar (2007). *Enkätboken*. 3., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber
- Vetenskapsrådet (2008). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (Elektronisk) Tillgänglig: www.vr.se
- Vygotskij, Lev Semenovic (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*/Lev Semenovic Vygotskij; översättning Kajsa Öberg Lindsten; förord: Gunilla Lindqvist. Göteborg: Daidalos.
- Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur

De olika typiska drag som Selinker (1972 i Norrby och Håkansson 2005, S108) i presenterar:

- *Transfer*, inslag av tidigare inlärt språk.
- *Förenklningar*, barnet använder ettords- eller tvåordsmeningar. ” *Mamma cykel*” kan till exempel betyda ”*Min mamma har en cykel*”.
- *Övergeneraliseringar*, det vill säga när en regel får gälla för alla liknande konstruktioner.
- *Utvidgande av vissa strukturer* från förstaspråket.
- *Helfraser*, inläraren använder utantill inlärd fraser – hur mår du?, utan att kunna förklara de olika ordens betydelse i frasen.

Rosander (2005, s.110) tar upp ytterligare några specifika drag i interimspråket:

- *Överanvändning*, när ett ord får en större/vidare betydelse än det egentligen har, till exempel *hämta* får betydelsen både hämta och lämna.
- *Innovationer*, när barnet inte kan ordet för en sak uppfinnar han ett eget, tå-vantar = sockar, nyckla upp = låsa upp.
- *Omskrivningar*, När barnet inte kan ett ord så gör han en egen förklaring till det för att öka förståelsen, till exempel -hon är sist syskon= hon är yngst.

SELF-REPORT

Vi är två lärarstudenter som går vår sjunde termin på Högskolan i Borås och skriver vårt examensarbete som handlar om bedömning av svenska som andraspråks elevers texter. Vårt syfte med arbetet är att ta reda på vad och hur pedagoger på två mångkulturella skolor bedömer sva-elevs skriftliga kompetens. Därför har vi vänt oss till dig, en erfaren pedagog som har sva-elever i klassen. Self-report är en metod man som innebär att man använder sig utav skrivna texter som redovisar en eller flera personers erfarenheter. Med tanke på vårt syfte och vad vi vill ha ut är det lämpligast med en self-report, där du kan bestämma när, var och hur du ska skriva. Vi följer givetvis de etiska principerna vilket innebär att det är frivilligt att delta och att du när som helst kan avbryta din medverkan. Självfallet är du som deltagande anonym i vårt examensarbete.

Vi är intresserade av dina erfarenheter, hur du som pedagog i en mångkulturell klass arbetar för att bedöma sva-elevs texter. Vad du använder för underlag vid bedömning och vad som bedöms av elevernas skriftliga kunskaper. Beskriv gärna utförligt ditt arbete med bedömning av sva-elevs texter med stöd av bl.a. nedanstående punkter.

- Hur upplever du bedömningen av sva-elevs texter?
- Vilka faktorer anser du underlätta/försvåra ditt arbete med bedömning av sva-elever?
- Vad bedömer du i sva-elevs texter, innehåll, korrekthet, resultat eller process mm?
- Med hjälp av vad gör du bedömningen, t.ex. material, verktyg som används?
- Om du har tillgång till stöd av modersmållärare, specialpedagog, speciallärare eller sva-lärare i klassen, hur används dessa vid bedömning?
- Tar du någon speciell hänsyn att texten är skriven av en sva-elev, eller gör du bedömningen på lika villkor jämfört med elever som har svenska som modersmål?
- Om du för någon form av dokumentation vid bedömningen, hur gör du det, hur ofta och vad innehåller dokumentationen?

Har du någon utbildning eller någon form av kompetensutveckling i ämnet sva, och i så fall vilken eller vad för sort?

Skulle du vilja ha fortutbildning eller någon form av kompetensutveckling i ämnet sva och om bedömning i ämnet, i så fall vad?

Du kan välja att maila in ditt svar eller lämna det personligen till mig. Vi önskar att få ditt svar senast måndagen 24 november.

Tack på förhand!

Kompletterande intervjufrågor

Bilaga 3

- Hur kontrollerar du hur långt eleverna kommit i sin språkutveckling i svenska respektive modersmålet?
- Vilket samarbete finns med lärare som andraspråk och/eller modersmållärarna? Om inte, ser du några fördelar med ett samarbete?