



Svenska som andraspråk

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Svenska som andraspråk

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

INNEHÅLL

FÖRORD	5
--------	---

INLEDNING	6
-----------	---

Fokus på skolans kunskapsuppdrag	7
Mål att sträva mot anger inriktningen	7
Bedömning för lärande	8
Kön och prestation	8

LÄSARGUIDE	10
------------	----

NU 03 – den nationella utvärderingen av grundskolan 2003	11
--	----

1. VAD LÄR SIG ELEVERNA?	13
--------------------------	----

Ämne och elever	13
Måluppfyllelse i internationella och nationella studier	15
Elevernas syn på undervisningen	18
Läsförståelsen har försämrats under en tioårsperiod	20

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL	21
-----------------------------	----

Det är bråttom	21
Mångfald av texter	22
Färdighetsträning och funktionalitet	24
Ett demokratibaserat, dialogiskt och flerstämmigt ämne	25
Sociala mönster som begränsar individuell utveckling	28

ATT SAMTALA OM	31
----------------	----

2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT?	32
Varierade arbetssätt och arbetsformer	32
Ensamma lärare med behov av fortbildning	35
UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL	37
En gemensam språkpolicy	37
En monokulturell skola?	37
Att utnyttja möjligheterna	38
Förväntningar och lärande	39
ATT SAMTALA OM	41
3. VAD BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS?	42
Vad krävs för att få Godkänd?	43
UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL	46
Interimspråk – språk i utveckling	46
Allsidighet i undervisning och bedömning	47
Bedömning en del av lärandet	48
Bedömningsinstrument	51
ATT SAMTALA OM	54
REFERENSER OCH TIPS TILL VIDARE LÄSNING	55
Kapitel 1	55
Kapitel 2	56
Kapitel 3	57
Vidare läsning	58
Diagram och övriga källor	61

FÖRORD

Denna samtalsguide har tillkommit framför allt utifrån ett behov av att fördjupa samtalet om skolans kunskapsuppdrag. Ett samtal som ständigt behöver hållas vid liv mellan kollegor, elever och skolledare. Guiden förser dig och dina kollegor med ett antal resultat från den senaste utvärderingen av grundskolan och med några vägledande resonemang för att inspirera samtalet. Vår förhoppning är att guiden leder till gemensam reflektion om den pedagogiska grundsynen hos enskilda lärare, arbetslag och ämnesgrupper. Guiden kan också ge tillfälle att reflektera över hur man gestaltar målen i undervisningen och hur man påvisar hur eleverna utvecklas. Meningen är att materialet även kan fungera som redskap för att utforska och reflektera över de egna ansträngningarnas resultat.

Guiden utgår från den omfattande utvärderingen som Skolverket genomförde av grundskolans utveckling, Den nationella utvärderingen, 2003 (NU 03).

En nationell utvärdering är som ett flygfoto. Nyanser suddas ut. Vi ser berg och dalar, sjöar och älvar, stora samhällen och skogar. En och en annan motorväg kan framträda. De små kullarna, åarna och bäckarna, småstigarna och människorna syns inte.¹

Vi tror att när man kontrasterar de stora bilderna med skolans eller kommunens unika lokala landskap kan nya mer eller mindre kända bilder av den egna verkligheten återupptäckas. Ser man samma mönster i den enskilda skolan som i de nationella? Vad är annorlunda? Skiljer sig landskapet mellan olika klasser? Kan skolan skapa en ny vision för att få fler elever att utvecklas? Dessa är några av de frågor som guiden vill väcka.

Projektgruppen har bestått av Sandra Mardones Larsson och Ulrika Bjare. Guidens text är framtagen av universitetslektor Elisabeth Elmeroth, Högskolan i Kalmar. Utöver ansvarig projektgrupp har många andra personer lämnat värdefulla bidrag och synpunkter så som verksamma lärare och representanter från Skolverket.

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Sandra Mardones Larsson
Projektledare

1) Holmberg, (2005), sid. 53.

”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker.”²

INLEDNING

Vad lär sig eleverna i grundskolan? Vad förväntas det att de ska lära sig utifrån läroplanen och kursplanernas mål? Dessa frågor måste ständigt vara aktuella i samtalen om skolan, inom arbetslag och ämnesgrupper och mellan skolor och kommuner. De professionellas samtal om elevernas lärande är grunden för ett fortsatt utvecklingsarbete. I det sammanhanget hör detta material hemma, som ett stöd för samtalet.

En förutsättning för att skolan ska kunna genomföra sitt kunskapsuppdrag är att det finns en förståelse för sambanden mellan mål, kunskapsinnehåll, samt bedömning och betygssättning. Myndigheten för skolutveckling vill bidra till diskussioner pedagoger emellan om dessa samband. Sådana diskussioner utgör en viktig och nödvändig grund för att kunna omsätta statliga och lokala styrdokument till en fungerande praktik. De är också en förutsättning för en likvärdig bedömning och betygssättning.

Stödmaterialet är en del i myndighetens satsning på kunskapsutveckling och kunskapsbedömning och består av en serie samtalsguider för flertalet av skolans ämnen. Faktastoffet är i huvudsak hämtat från NU 03. Men samtalsguiden är inte en komplett redovisning av alla resultat och analyser som NU 03 lett fram till. Guiden tar endast upp de viktigaste resultaten och slutsatserna.

2) Lpo 94 s. 8

Fokus på skolans kunskapsuppdrag

I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, är värdegrunden central. Arbetet med värdegrunden är en ständigt pågående process. Lärare, elever och skolledningar runt om i landet har under de senaste åren lagt ner mycket arbete på värdegrundsfrågorna. NU 03 visar att det finns en hög medvetenhet bland både elever och personal om värdegrunden, även om utvärderingen också visar att det finns brister i tillämpningen av värdegrunden i den dagliga skolverksamheten.

Myndigheten för skolutveckling vill bygga vidare på NU 03 genom att sätta fokus på skolornas kunskapsuppdrag. Vad är det för kunskapsinnehåll som undervisningen i skolan gestaltar? Vilken kunskap och vilket lärande utvecklar varje elev? Flera utvärderingar, såväl nationella som internationella, liksom erfarenheter från utvecklingsarbete på Myndigheten för skolutveckling lyfter fram behovet av att fördjupa samtalet om elevernas kunskapsutveckling.

NU 03, vars resultat denna samtalsguide i stor utsträckning bygger på, visar på brister i uppnåendet av kunskapsmålen i flera ämnen – i synnerhet gäller det bristerna förmågan att läsa längre texter i ämnet svenska, innehållsrelaterade kunskaper i de samhällsorienterande ämnena, begreppsförståelse i kemi samt försämrade kunskaper i matematik. Samtidigt visar NU 03 att eleverna har goda kunskaper i engelska, har god förmåga att tala och skriva både svenska och engelska och är bra på att samarbeta och lösa problem.

Mål att sträva mot anger inriktningen

I debatten om skolan hörs ofta att vi har fått en skola där kursplanernas mål att uppnå styr undervisningen. Men det som enligt kursplanerna ska styra inriktningen på undervisningen är mål att sträva mot. Det är dit undervisningen ska sikta när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. Strävansmålen sätter inte heller några gränser för elevernas kunskapsutveckling. I en undervisning som ska stimulera och utmana varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter blir mål att sträva mot en naturlig utgångspunkt.

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för undervisningen, enligt läroplanen. Och här står skolan inför en utmaning! Att de flesta elever trivs med skolan, sina kamrater och sina lärare är en god grund, likaså att eleverna visar intresse och motivation för många av ämnena.

Resultaten från NU 03 och reflekterande ansats i denna samtalsguide ger några utgångspunkter för samtal kring arbetsformer och arbetssätt utifrån ett nationellt perspektiv.

Bedömning för lärande

Den mål- och resultatstyrda skolan och det nuvarande betygssystemet har inneburit en stor omställning för lärarna när det gäller att bedöma elevernas kunskaper. Målstyrningen sätter fokus på den pedagogiska bedömningen som en del av lärandeprocessen. Bedömningen blir ett verktyg för elevernas utveckling, inte enbart för kontroll.

Lärare, elever och föräldrar behöver ha en gemensam kommunikation om och förståelse av mål, kriterier och bedömningsgrunder. Samtalet mellan dessa parter, kring var varje enskild elev står och kan utveckla, är centralt i det sammanhanget. Det handlar exempelvis om hur den individuella utvecklingsplanen, IUP, kan användas i samband med en bedömning för utveckling. Samtalet kring mål- och bedömningsfrågor är också betydelsefullt för en rättvis och likvärdig utbildning och betygssättning. Varje elev har rätt till lika möjligheter till lärande och utveckling och till likvärdig bedömning av prestationer – oavsett i vilken skola eleven går eller var i landet man bor.

Kön och prestation

Skillnaderna i resultat mellan flickor och pojkar ökar, pojkarna tappar allt mer i förhållande till flickorna. Detta är inte unikt för Sverige utan är en utveckling som syns i hela västvärlden – men den är extra tydlig i Sverige och Norden. I alla grundskolans ämnen, med undantag av idrott och hälsa, når flickorna de högsta betygen i högre utsträckning än vad pojkarna gör. Skillnaderna har i flera ämnen ökat de senaste åren.

Resultatskillnaderna mellan flickor och pojkar när det gäller läsförmåga är tydliga. Oavsett klass, etnicitet och bostadsort läser pojkar som grupp sämre än flickor. Eftersom läsförmåga är grundläggande för allt lärande finns det anledning att särskilt uppmärksamma pojkarnas sämre läsförmåga.

Resultaten från NU 03 pekar på att skillnaderna mellan pojkar och flickor i studieresultat till viss del överensstämmer med deras motivation och inställning till studierna. Forskningen om varför pojkar underpresterar saknas till stor del, men att en förklaring kan sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället som helhet är nog oomtvistat. Skolan som ska värna om likvärdighet och jämställdhet behöver ta detta på allvar. Det är alla elevers rättighet att komma till sin rätt i skolan.

”Att ta tjuren vid hornen och ta en diskussion om vilken syn på kunskap som är den förhärskande – här och nu, i arbetslaget och organisationen i stort, och hur man vill att det ska vara – kan vara ett viktigt steg mot en reflekterad praktik.”³

LÄSARGUIDE

Samtalsguiden för svenska som andraspråk består av tre kapitel som tar upp frågor kring måluppfyllelse, arbetssätt och arbetsformer samt betyg och bedömning. De tre kapitlen inleds med bilder från dessa områden med utgångspunkt i resultaten från NU 03. Därefter följer två underavsnitt kallade *Utgångspunkter inför samtal* och *Att samtala om* i respektive kapitel.

I samtalsguidens avsnitt *Utgångspunkter inför samtal*, förs resonemang kring svenska som andraspråk i relation till några av de bärande idéerna i läro- och kursplanen med avseende på måluppfyllelse, arbetssätt och bedömning. Resonemangen relateras även till relevant forskningslitteratur. Syftet är att ge perspektiv på några av de frågor som den nationella utvärderingen 2003 väcker. *Utgångspunkter inför samtal* är tänkt att fungera som inspirationskälla för diskussioner kring de frågor som varje kapitel avslutas med. Det finns naturligtvis fler resonemang att följa och fler frågor att ställa än de som guiden tar upp. En utgångspunkt för ytterligare samtal kan också vara de förslag för vidare läsning som ges i anslutning till varje kapitel.

Avsikten med samtalsguiden är att den ska kunna användas som underlag för diskussioner pedagoger emellan, i arbetslag och ämnesgrupper. Sådana diskussioner utgör en viktig och nödvändig grund för att kunna omsätta det som föreskrivs i statliga och lokala styrdokument till en fungerande praktik.

3) Jenner, (2004), sid. 95.

NU 03 – DEN NATIONELLA UTVÄRDERINGEN AV GRUNDSKOLAN 2003

Sedan 1990-talet har skillnaderna ökat när det gäller barns och ungas livsvillkor ekonomiskt, socialt och kulturellt. Skolan har fått ett förändrat huvudmannaskap, ny läroplan och det grupprelaterade betygssystemet har ersatts av ett mål- och resultatrelaterat. Arbetssätten i skolan har förändrats bland annat genom att arbetslagen införts. Skolan har också tvingats prioritera sociala insatser alltmer. Andelen elever med utländsk bakgrund har ökat och låg 2005 på cirka 15 procent.⁴

Det var mot bakgrund av dessa förändringar som NU 03 genomfördes. Skolverket ville kartlägga hur grundskolan utvecklats under 1990-talet, vilka behov av insatser som finns och hur väl läro- och kursplanernas mål uppfylls. Ett viktigt syfte var att göra jämförelser med resultaten av den nationella utvärderingen 1992, NU 92.

NU 03 genomfördes under vårterminen 2003 och omfattade år 5 och 9. 6 788 elever, 1 688 lärare och 120 skolor ingick i utvärderingen av år nio. I utvärderingen av år 5 ingick 3 455 elever och 205 lärare. Hela NU 03 omfattade cirka 10 000 elever, 1 900 lärare och 197 skolor.

Eleverna i år 9 fick göra kunskapsprov i tio olika ämnen samt ett prov i problemlösning. Elever och lärare besvarade också allmänna och ämnesspecifika enkäter. I år 9 fick även föräldrar och rektorer besvara enkäter. Genom att en del av proven var upprepningar av prov som ingick i NU 92, är vissa resultat jämförbara över tid.

I utvärderingen i svenska som andraspråk användes enkäter till elever och lärare, nationella ämnesprov samt läsprov från tidigare utvärderingar. Kunskapsmätningarna skedde huvudsakligen med utgångspunkt i ämnesprovet i svenska som är gemensamt för svenska och svenska som andraspråk. För att kunna göra jämförelser med de nationella utvärderingarna 1992 och 1995 samt med resultaten för elever i år 5, kompletterades ämnesproven med två kortare läsförståelseprov. Antalet elever som deltog i de olika kunskapsproven i svenska och svenska som förstaspråk varierade mellan 5 660 och 6 393. Enkäten till elever med svenska som andraspråk besvarades av 107 elever. I undersökningen ingick också 38 lärare i svenska som andraspråk. Det var stora svårigheter med att avgränsa den grupp som följde undervisningen i svenska som andraspråk och därför genomfördes också en studie av elever med utländsk bakgrund. Denna grupp, elever med båda föräldrarna födda utomlands, omfattade 730 elever.

4) Enligt Skolverkets officiella statistik. Elever med utländsk bakgrund definieras här som elever med båda föräldrarna födda utomlands. 2005 var andelen elever med utländsk bakgrund i grundskolan cirka 15 procent.

Det är också en förutsättning för en likvärdig bedömning och betygssättning. Förhoppningen är att frågorna som finns i anslutning till varje kapitel kommer att fungera som stöd i arbetet med att bygga upp en gemensam syn kring vad som avses med relevant kunskapsinnehåll, kunskapskvaliteter och bedömning, för att därigenom bidra till utvecklingen av skolans huvuduppgifter.

Mer information kring kunskapssatsning och kompletterande stödmaterial från Myndigheten för skolutveckling finns på webben: www.skolutveckling.se

”Eftersom tidigare kursplaner beskrivit vad vi ska undervisa om – stoffet – är det naturligt att söka efter stoffbeskrivningar i de nu gällande kursplanerna. Tyvärr svarar inte kursplanetexterna i någon högre grad på de frågor vi ställer om stoffet... Det externa däremot försöker förmedla – hur den begreppsliga kunskapen ska användas i intellektuella processer – är vi inte tränade eller förberedda på att fråga efter. Samtalet mellan läsaren och texten uppstår inte eftersom man inte talar samma språk.”⁵

1. VAD LÄR SIG ELEVERNA?

Vad lär elever i ämnet svenska som andraspråk? Vilka attityder har de till ämnet? Hur väl uppnår de läro- och kursplanens mål och hur har kunskapsnivån förändrats över tid? I den första delen av detta avsnitt ger vi en översikt över resultaten från några av de viktigaste och mest aktuella internationella och nationella studierna av elevers skolresultat. Den andra delen av detta avsnitt, *Utgångspunkter inför samtal*, för fram aspekter kring ämnets kärna i relation till några övergripande mål i läro- och kursplanen. Med denna ansats vill vi ge perspektiv på några av de frågor kring måluppfyllelse som framför allt den nationella utvärderingen från 2003 väcker.

Ämne och elever

Svenska som andraspråk är ett speciellt ämne för en speciell elevgrupp. I kursplanen anges ämnets syfte:

Syftet med utbildningen i ämnet svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den

5) Moreau & Wretman, (2005), sid. 10.

*som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. Därmed får de förutsättningar att kunna leva och verka i det svenska samhället på samma villkor som elever med svenska som modersmål.*⁶

Den elevgrupp som ämnet vänder sig till är emellertid svår att avgränsa. I olika undersökningar används olika utgångspunkter för att definiera elever som kan vara aktuella för ämnet svenska som andraspråk. Några förenklade definitioner kan underlätta förståelsen av detta material. De elever som följer undervisningen i svenska som andraspråk kan betecknas andraspråkselever. Begreppet tvåspråkiga eller flerspråkiga elever syftar på elever som kan minst två språk, i detta sammanhang svenska och modersmålet/modersmålen. Detta innebär inte med nödvändighet att de deltar i undervisningen i svenska som andraspråk. Slutligen används beteckningen utländsk bakgrund för elever med båda föräldrarna födda utomlands. I gruppen med utländsk bakgrund har en del barn svenska som sitt förstaspråk och en del ett annat förstaspråk än svenska.

I den nationella utvärderingen var avsikten att studera ämnet svenska som andraspråk med avseende på elevernas kunskaper och attityder. Enkäten i svenska som andraspråk riktade sig till de elever som följde undervisningen i ämnet. I utvärderingen visade det sig emellertid vara svårt att bestämma vilka elever som skulle besvara enkäten. Svårigheterna berodde i första hand på att det var oklart vilka elever som följde undervisning. Det är vanligt att elever undervisas i ett av svenskämnen, men får betyg i det andra ämnet. Detta innebar att gruppen andraspråkselever inte kunde avgränsas med hjälp av enkätsvar eller betygsnoteringar. Bland de 107 elever som svarade på enkäten i svenska som andraspråk fanns både elever som hade betyg i svenska och de som hade betyg i svenska som andraspråk. På motsvarande sätt fanns det många elever med betyg i svenska som andraspråk som besvarade enkäten i svenska. Det är således svårt att uttala sig om vad andraspråkseleverna lär sig. I detta avsnitt redovisas därför resultatet från andraspråkseleverna summariskt tillsammans med resultat som gäller elever med utländsk bakgrund.

6) Skolverket (on line).

Måluppfyllelse i internationella och nationella studier

En studie som OECD håller i är PISA (Programme for International Student Assessment) som är en återkommande undersökning av bland annat läsförståelsen hos femtonåringar i olika länder. Med läsförståelse avses här att söka information, tolka texter samt reflektera över och bedöma texters innehåll och form för att kunna utveckla sina kunskaper. I diagram 1 på nästa sida visas resultaten i läsförståelse med eleverna indelade i grupper efter eget födelseland och föräldrarnas födelseland. Beteckningen ”infödda” syftar på elever födda i testlandet med minst en förälder född i landet, ”utländsk bakgrund” innebär att båda föräldrarna är födda i ett annat land än testlandet.

PISA visar att infödda elever presterar bättre än elever med utländsk bakgrund i så gott som alla länder. Ett undantag är Kanada där elever med utländsk bakgrund är marginellt bättre. Svenska elever med utländsk bakgrund, som också är födda utomlands, har ungefär lika bra resultat som OECD-genomsnittet för motsvarande elevgrupp. Elever med svensk bakgrund och elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige presterar något över OECD-genomsnittet för motsvarande elevgrupper⁷.

Jämförelser i NU 03 med utgångspunkt i betygsnoteringarna visar att andelen elever som inte uppnådde målen för godkänt i ämnesproven var betydligt större bland de elever som hade betyg i svenska som andraspråk jämfört med dem som hade betyg i svenska. Skolverket⁸ har också med betygsstatistik visat att svenska som andraspråk över tid genomgående haft störst andel elever som inte har nått målen, medan svenska är det ämne (tillsammans med slöjd och modersmål) där störst andel elever har nått målen. Hyltenstam och Lindberg⁹ använder begreppet tvåspråkiga elever och skriver att det är ”... betydligt större variation i behärskningsgraden av svenska än bland enspråkiga elever”.

Elevernas resultat kan också jämföras med utgångspunkt i etnisk bakgrund. I de läsförståelseprov som ingick i NU 03 var det stora skillnader mellan

7) Skolverket, (2003b).

8) Skolverket, (2003c).

9) Hyltenstam & Lindberg, (2004).

Diagram 1

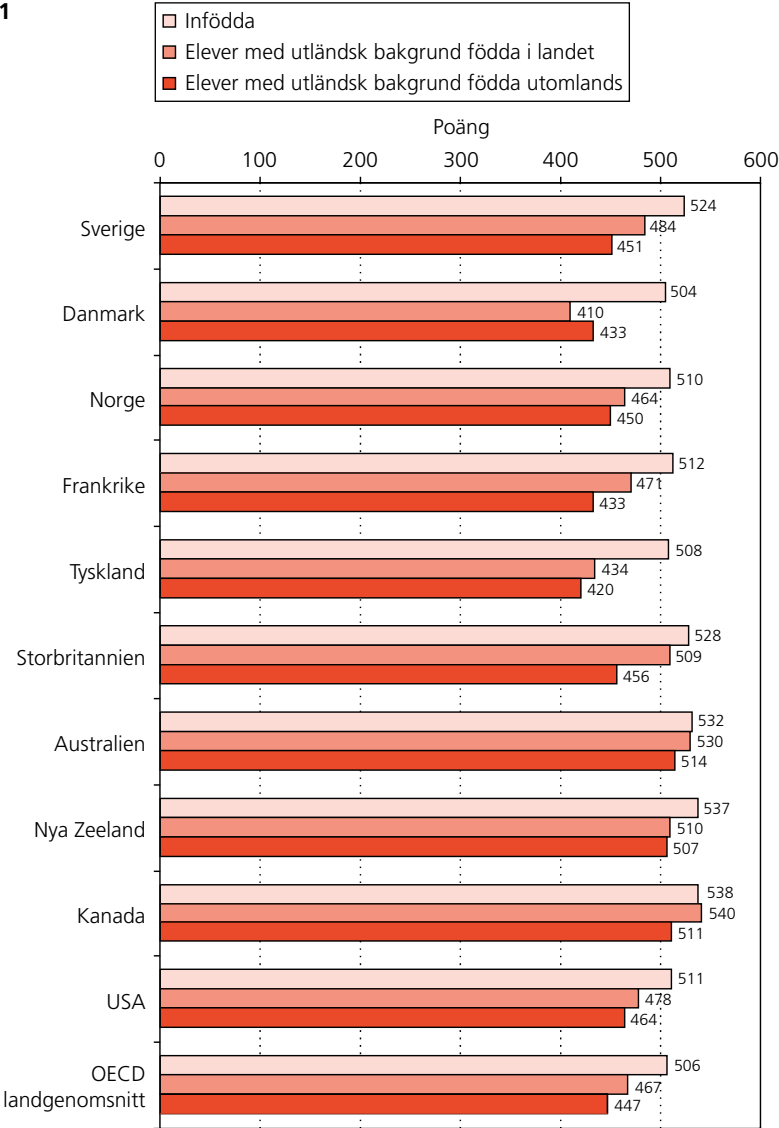
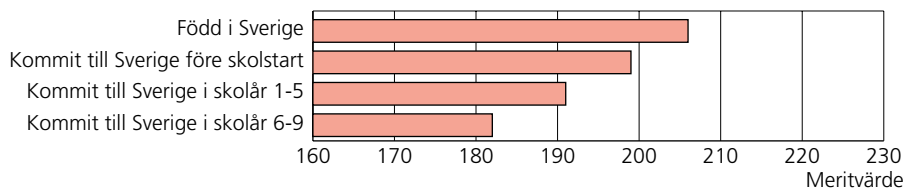


Diagram 2 Meritvärden, eleverna grupperade efter ankomsttid



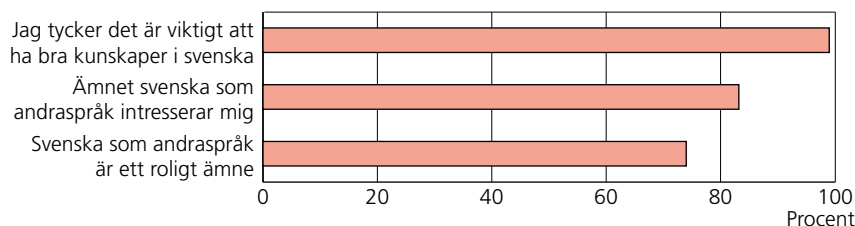
elever med svensk respektive utländsk bakgrund. Av eleverna med utländsk bakgrund var det 17 procent som inte har nått målen enligt ämnesprovets läsförståelsedel. Det var även stora skillnader på de högre betygsnivåerna.

Elevergruppen med utländsk bakgrund delades i NU 03 in i olika grupper med avseende på vistelsetid i Sverige. I diagram 2 visas en översiktlig bild av skolresultaten för fyra grupper med utländsk bakgrund.

I de meritvärden som visas i diagrammet ingår 16 ämnesbetyg, där meritpoängen sätts med hjälp av skalan G=10 poäng, VG=15 poäng och MVG=20 poäng. En elev som har MVG i samtliga ämnen hamnar således på 320 meritpoäng. Det genomsnittliga meritvärdet för elevgruppen med utländsk bakgrund är 200 poäng medan motsvarande värde för elever med svensk bakgrund är 213. Elever med utländsk bakgrund lämnar således grundskolan med i genomsnitt sämre betyg inom alla områden. Diagrammet visar att vistelsetiden i Sverige är av avgörande betydelse för meritvärdet. Elever som är födda i Sverige har högst meritvärde, medan elever som har kommit sent till Sverige har lägst meritvärde. Skolframgång är starkt kopplad till utvecklingen av det kunskapsrelaterade språket. Att ha nått förstaspråksnivån i svenska är en förutsättning för att kunna prestera på samma nivå som övriga elever. Inom språkforskningen anges olika uppgifter om hur lång tid det tar att nå den språknivå, på sitt andraspråk, som enspråkiga elever har, men man är relativt överens om att det tar minst fem år¹⁰.

10) Axelsson, (2004).

Diagram 3 Motivation



Elevernas syn på undervisningen

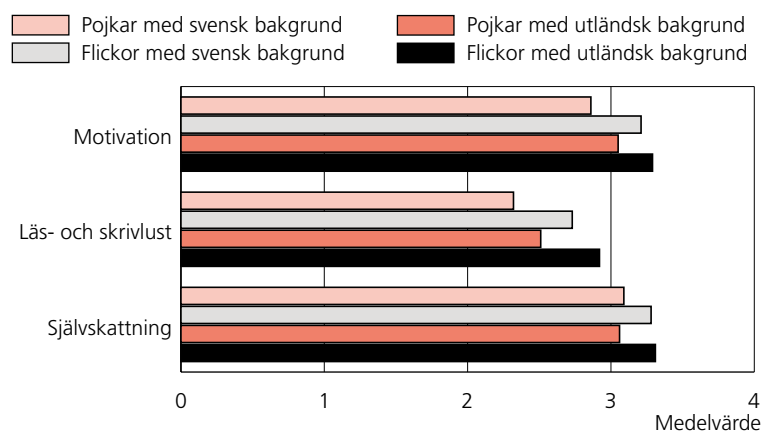
I NU-enkäterna fick eleverna ta ställning till tre påståenden som gäller deras syn på ämnet svenska som andraspråk. I diagram 3 visas andelen elever som valde svarsalternativen "Stämmer ganska bra" och "Stämmer mycket bra".

Eleverna tycker att kunskaper i svenska är mycket viktiga. Nästan samtliga elever anser att det stämmer ganska eller mycket bra att det är viktigt att ha kunskaper i svenska. De tycker också att ämnet är intressant och roligt. Flickorna instämmer i större utsträckning än pojkarna i påståendena. Hälften av eleverna uppgav att läsning och skrivning var deras favoritsysselsättningar, medan fyrtio procent uppgav att de bara läste och skrev om de måste. Det är i första hand pojkarna som har en negativ inställning, medan flickorna generellt var mer positiva.

Jämförelser kan också göras mellan eleverna grupperade efter etnisk bakgrund och kön. I diagram 4 visas medelvärdet av ett antal frågor som bildar tre variabler, *Motivation*, *Läs- och skrivlust* respektive *Självskattning*. Det maximala värdet 4 skulle innebära att samtliga elever har valt svarsalternativet "Stämmer mycket bra" på samtliga frågor som räknats samman.

Diagrammet visar skillnader mellan könen men också skillnader mellan eleverna grupperade efter etnisk bakgrund. Flickor, oavsett etnisk bakgrund, är mest motiverade och har störst läs- och skrivlust samt skattar sin egen förmåga i svenska högst. När det gäller motivation samt läs- och skrivlust har eleverna med utländsk bakgrund något högre värden än elever med svensk bakgrund. Det är således flickor med utländsk bakgrund som är mest motiverade och känner mest läs- och skrivlust. Jämförelser mellan eleverna med

Diagram 4 Motivation och självskattning, eleverna grupperade efter etnicitet och kön

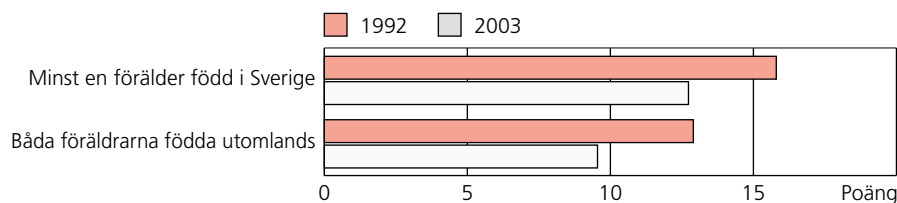


avseende på vistelsetid i Sverige visar att de som har kommit till Sverige efter skolstart är mer motiverade och känner mer läs- och skrivlust än elever som har kommit till Sverige före skolstart.

I den variabel som betecknas *Självskattning* ingår elevernas bedömning av olika kunskaper inom ämnet. Bland de kunskaper som eleverna anser att de klarar bäst fanns läsning av olika slag. Mer negativa var eleverna då det gällde att klara att skriva i stort sett utan stavfel eller grammatiska fel. Nästan en tredjedel av dem menar att de ganska eller mycket dåligt klarar dessa formkrav. För att kunna skriva en sammanhängande text måste andraspråkseleverna behärska normerna för hur form och betydelseelement sätts samman¹¹. Denna kompetens, diskurskompetensen, är tillsammans med den sociolingvistiska kompetensen av grundläggande betydelse för elevernas läs- och skrivförmåga.

11) Kuyumcu, (2004).

Diagram 5 Resultat för elever grupperade efter föräldrarnas bakgrund, 1992 resp. 2003



Läsförståelsen har försämrats under en tioårsperiod

Jämförelser mellan resultaten på det läsprov som genomfördes 1992 och 2003 visar att läsförståelsen har försämrats för samtliga elever. Även PIRLS¹² visar att resultaten har försämrats under tioårsperioden mellan 1991 och 2001, både med avseende på läsförståelse och läshastighet. I den nationella utvärderingen var spridningen större 2003 jämfört med 1992. Andelen elever med svaga resultat hade ökat, medan andelen med mycket bra resultat hade minskat. Även Skolverket¹³ noterar en ökad spridning med avseende på betyg. Jämförelser med eleverna grupperade efter kön visar att skillnaderna mellan de båda årens pojkgrupper är störst, liksom spridningen i pojkgruppen. För elever med utländsk bakgrund följer försämringen samma mönster som för elever med svensk bakgrund. I diagram 5 visas medelvärdet på läsprovet för elever grupperade enligt utvärderingen från 1992. I denna studerades också elevgruppen med en utlandsfödd förälder och en svenskfödd.

Elever med en förälder född i Sverige har samma resultat som elever med båda föräldrarna födda i Sverige både 1992 och 2003. Elever med båda föräldrarna födda utomlands har sämre resultat vid båda provtillfällena, men försämringarna är inte större i denna grupp jämfört med gruppen med båda föräldrarna födda i Sverige.

12) Skolverket, (2003a).

13) Skolverket, (2003c).

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Svenska som andraspråk är skolans viktigaste ämne för elever som inte har börjat sin språkutveckling på svenska. Ämnet syftar till att eleverna ska nå funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. I förlängningen blir det en viktig demokratifråga som handlar om alla människors möjligheter att kunna påverka samhället med hjälp av olika språkliga verktyg.

Det är bråttom

Eleverna med svenska som andraspråk kommer till skolan med mycket skilda kunskaper i det svenska språket. En del av de flerspråkiga eleverna har påbörjat språkutveckling och begreppsbildning på både svenska och ett annat språk, medan andra elever kan räknas till de sent anlända; elever som bara vistats i det svenska språket under ett par år. När barn med svenska som förstaspråk kommit till skolan har de cirka sex till sju års erfarenheter av svenska. De kan använda språket i vardagliga situationer och har ett ordförråd som omfattar mellan 8 000 och 10 000 ord¹⁴. Dessa ord utgör deras basordförråd som byggs ut i skolan tillsammans med det mer formella kunskapsrelaterade språket.

Genom att använda begreppen vardagsspråk och kunskapsrelaterat språk kan skillnaden med avseende på den tid som krävs för att nå tillräcklig nivå i svenska bli uppmärksammas. För att klara vardagliga situationer kan språket bli tillräckligt redan efter ett par år, medan det tar minst fem och ända upp till tio år att nå en tillräckligt god språknivå för att få full behållning av skolspråket¹⁵. Under tiden utvecklas kamraternas språk och Axelsson m.fl.¹⁶ skriver att de enspråkiga eleverna blir som "rörliga mål" för andraspråkseleverna.

Elever med svenska som andraspråk står inför en dubbel uppgift då de både ska komma ifatt kamraterna och samtidigt hålla takten med dem. Det

14) Viberg, (1993).

15) Collier & Thomas, (2002).

16) Axelsson m.fl., (2002).

vardagsrelaterade språket ska utvecklas och nyanseras samtidigt som det kunskapsrelaterade språket krävs för att klara skolans alla ämnen. Även innan en tillräcklig nivå är nådd, måste eleverna klara ämneskraven. Det gäller alltså att på kortast möjliga tid nå förstaspråksnivå på sitt andraspråk. De elever som har påbörjat utvecklingen av det kunskapsrelaterade språket på sitt modersmål har stora fördelar av att fortsätta denna utveckling. Genom en fortsatt utveckling av modersmålet kan elevernas begreppsutveckling fortsätta utan avbrott och de riskerar inte luckor i den kognitiva utvecklingen. Resultaten från NU 03 visade också att de som deltog i modersmålsundervisning överlag fick bättre resultat på kunskapsproven.

Mångfald av texter

I kursplanen för svenska skriver man om ämnets karaktär och uppbyggnad:

Skönlitteratur är ett viktigt kunskapsområde i ämnet och samtidigt ett medel för att förstå världen och sig själv. Litteraturen formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar samt synliggör kulturella referensramar. Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket. De skall också få möjligheter att formulera nya tankar som väcks genom litteraturen.

/- -/

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video och bildstudium. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.¹⁷

Kursplanen skriver alltså om ett *vidgat textbegrepp*, vilket innebär mer än skriven text. Amerikanska litteraturforskare använder begreppet *literacy*, vilket innebär att språklig kompetens står för mer än att kunna läsa och skriva. Det omfattar även förmåga att samtala, reflektera, upptäcka samband mellan olika kunskapsområden och ta ställning till och integrera ny kunskap med tidigare kunskap.

17) Skolverket (on line).

Skönlitteratur har en stor potential när det gäller att utveckla elevernas förmåga att leva sig in i andra människor och andra kulturer. Kursplanen talar emellertid inte om endast romaner, utan även om bild, film och drama. I ungas värld är datorn ett av de allra viktigaste medierna. Eleverna både konsumerar och producerar via olika medier. I dag räcker därför inte heller literacy. Det behöver utvecklas till att gälla även *media literacy*.

Enligt kursplanen ska undervisningen i svenska som andraspråk sträva mot att eleven:

- *utvecklar förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information samt att tolka, kritiskt granska och värdera budskap i olika källor;*
- *tillägnar sig kunskaper om mediers språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att förstå de kulturbundna värderingarna i medierna,*
- *stimuleras till eget kulturellt skapande och till att ta del i kulturutbudet.*¹⁸

Undersökningar visar dock att blivande lärare får en begränsad utbildning i mediekunskap. Ändå finns det skäl att tro att det förändrade medielandskap som i dag är en självklar del av ungas värld, har och kommer att ha stora sociala och kulturella effekter.

Kopplat till begreppet *media literacy* är frågor om vilken textkompetens vi vill att barn och ungdomar ska ha, vilka texter som kommer att finnas i framtiden och vilka läsare vi kommer att fostra. Är det så att vi värderar en romanläsare högre än en spelare av datorspel?

Chatrummet har exempelvis framförts som en plats där ungdomarna själva skapar karaktärer, leker med ålder, identitet, vilket antas påverka deras förhållande till traditionella texter¹⁹. Genom Internet, filmer och datorspel kan unga interaktivt skapa och uppleva olika slags berättelser. Vad betyder det för den traditionella undervisningens innehåll? Kan skolan tillvarata elevernas intresse för hypertexter?

18) Skolverket (on line).

19) Asplund-Carlsson, (2001).

Färdighetsträning och funktionalitet

Synen på färdighetsträningen har förändrats. Tidigare betonades ofta en formaliserad färdighetsträning byggd på en uppdelning av lektionernas innehåll i exempelvis rättstavning, ordkunskap, grammatik och läsförståelse. Denna färdighetsträning var isolerad och innebar arbete med olika språkliga moment separat, för att i ett senare skede använda dem i tillämpade språksituationer.

I dagens kursplan beskrivs ämnets karaktär och uppbyggnad:

Språkutveckling sker inte isolerat utan är alltid knuten till ett innehåll. För att ett språk skall bli väl befäst och utvecklas krävs att språket används i olika sammanhang och kring ett meningsfullt innehåll.

/- - -/

I ämnet ingår att behandla komponenter som uttal, grammatik, ordförråd, samtalsstruktur och textstruktur samt att stödja den speciella inlärningsprocess som det innebär att tillägna sig ett andraspråk.²⁰

Ur denna skrivning framgår att innehållet ska vara meningsfullt samtidigt som ämnets olika delar ska behandlas. Kursplanen öppnar härigenom för en funktionell färdighetsträning.

Vad innebär då en funktionell färdighetsträning? Det skulle kunna innebära att utvecklandet av ordförråd och inläring av grammatik och stavning etc. sker när eleven talar, lyssnar, läser, skriver och tänker. Språkträningen sker i konkreta situationer som knyter an till elevernas egna erfarenheter. Tankeskrivandet kan bli ett medel för lärande med mindre preciserade krav på det formella, där enstaka ord, symboler och ofullständiga meningar är vanliga. Kraven på funktion vid tankeskrivande handlar om kommunikation mellan elevens text och tänkande. Tankeskrivande har dock begränsad tillämpning i kommunikationen med omvärlden eftersom en kommunicerbar text ställer krav på både form och språk. När skrivandets syfte förändras, förändras också de formella kraven; funktion och form måste samspela²¹.

20) Skolverket (on line).

21) Elmeroth, (2005b).

De resultat som redovisades i NU-rapporteringen kan tolkas som att lärare idag värderar funktionalitet högre än formella färdigheter. Ett tecken på detta är att lärarna i NU 03 betonar kursplanens mål om formella språkkunskaper minst, när det gäller vad som krävs för betyget Godkänd. Fokuseringen på det funktionella skrivandet har lett till att många elever känner osäkerhet inför att skriva grammatiskt korrekt text utan stavfel. Därigenom får resultaten även följer ur ett likvärdighetsperspektiv. En likvärdig utbildning kräver att alla elever utvecklar färdigheter som möjliggör kommunikation med omgivningen och tillgång till den offentliga debatten²².

Undervisningen ska vara likvärdig, men behöver för den skull inte vara lika för alla elever. En likvärdig undervisning innebär att elever trots skilda erfarenheter ska garanteras en språklig säkerhet som möjliggör ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utgångspunkten är ett ämne där elevers skilda erfarenheter möter undervisningen, vilket leder till ny kunskap och utveckling.

Genom att väva ihop de begrepp som betonas i kursplanen om att tala, lyssna, läsa och skriva, bildas en helhet. Helheten kan även delas upp i ämnets olika delar, för att sedan återigen bilda en helhet. Härigenom sker inte heller undervisningen mot ett mål i taget utan alla mål hör ihop och utgör viktiga delar i ämnesväven. Följaktligen är en helhetssyn, där olika språkliga färdigheter samspelar på ett funktionellt sätt, att eftersträva i svenskämnets framtida utveckling²³. Tillsammans med elever kan lärare konkretisera både kursplanens mål att uppnå och mål att sträva mot, och utifrån dessa planera undervisningen. Då elever förstår kursplanernas mål kan de skapa lämpliga lärstrategier och på så vis få inflytande och ökat ansvarstagande över sin undervisning. I kursplanen fastslås ämnets ansvar för elevers språkliga utveckling.

Ett demokratibaserat, dialogiskt och flerstämmigt ämne

En välutvecklad språklig förmåga för kommunikation i olika situationer är nödvändig för elevens utveckling inom alla skolans ämnen. I svenska som andraspråks läro- och kursplan betonas språkets och tänkandets betydelse

22) Elmeroth, (2005b).

23) Elmeroth, (2005b).

för individens utveckling. I styrdokumenten preciseras ämnets kärna; ansvaret att utveckla elevers kunskaper och möjligheter för att verka som aktiva och delaktiga samhällsmedborgare. Språkutvecklandet kan därigenom även betraktas som ett demokratiprojekt. I kursplanen för svenska som andraspråk betonas litteraturens betydelse för elevernas utveckling av omvärldskunskaper.

För elever med ett annat modersmål och en annan kulturell bakgrund har litteraturläsningen på svenska flera olika dimensioner. Utöver själva läsupplevelsen ger litteraturen stöd för att förstå svensk eller västerländsk referensram och jämföra med den egna. Litteraturläsningen vidgar omvärldskunskaperna och utgör en grund för ord- och begreppsinsläring i meningsfulla sammanhang. Arbetet kring valda skönlitterära texter ger möjligheter till en allsidig övning i språket.²⁴

Via litteraturen blir ämnets koppling till skolans demokratiuppdrag tydlig ifråga om elevernas utveckling och förmåga att leva sig in i andra människors synsätt och situation. Litteraturen kan leda till en ökad förståelse för äldre generationer och för olika kulturella referensramar.

Lärarna i NU 03 värderade kursplanens mål om muntlighet, reflektion och kritiskt tänkande högt i undervisningen. Dessa aspekter kan kopplas till ämnets demokratiaspekter. Förmågan att kunna uttrycka sig, förstå andra samt hävda sin egen och andras rätt är nödvändig för alla som lever och verkar i ett demokratiskt samhälle.

Ur erfarenhetspedagogisk synvinkel är ambitionen att utveckla elevens personlighet, etik och empati sammanflätad med elevens utveckling, intresse och nyfikenhet. Den erfarenhetsinriktade undervisningen möter elevens individuella förutsättningar och erfarenheter. Detta perspektiv kan bidra till att svenskämnet skapar givande möten mellan elev och ämnesinnehåll. Verktögen är i hög grad samtal, dialog och läsning av skönlitteratur och andra texter. Läraren behöver här ha stor kännedom om olika författare samt insikt i hur olika läsare möter texterna utifrån skilda referensramar. Elever som känner stort motstånd mot att läsa kan med hjälp av kunniga lärare få hjälp att hitta fram till givande läsupplevelser. Genom att möta elevers skilda erfa-

24) Skolverket (on line).

renheter, får elever från språkligt begränsade miljöer och elever från språkligt rika miljöer likvärdiga möjligheter till språkutveckling²⁵.

Ett bland många sätt att arbeta för att öka måluppfyllelsen i skolan, inte bara när det gäller mål att uppnå, utan även när det gäller mål att sträva mot handlar om flerstämmighet och dialogiska sammanhang. Detta innebär att eleverna samtalar med varandra och engagerar sig i varandras arbete på ett sätt som bidrar till uppbyggnad av gemensam kunskap. Då elever interagerar skapas möjlighet till eftertanke och omprövning. De kan lära av varandra i skrivande, läsande och samtalande situationer. Gensvaret eller responsen är kärnan i det dialogiska och flerstämmiga rummet, där inspirationen blir olikheterna mellan inläggen, men även det faktum att inläggen bygger på varandra. Att kunna göra ställningstaganden och kommunicera sin synpunkt, är ett centralt och övergripande mål i läroplanen. Ett flerstämmigt arbetssätt handlar också om att tillsammans i lärarlag, med ämneslärare och med elever konkretisera vad de olika målen att sträva mot kan innebära i den praktiska, vardagliga undervisningen.

I det flerstämmiga klassrummet är eleven delaktig i kunskapssökande aktiviteter och formulerandet av frågor att arbeta med²⁶. På så vis undviks en elevroll där mottagandet av information dominerar. För att skapa flerstämmighet kan exempelvis både litterära texter och elevernas egna texter ställas i relation till varandra, diskuteras och värderas. Tankeutbyte kring texter kan även bidra till att svaga läsare får en stimulerande och nyanserad bild av vad läsning är genom att elevens egna erfarenheter aktiveras och en relation skapas till texten. Inom ämnet finns förutsättningar till olika dialogskapande verksamheter. Elever kan skriva egna kolumner och artiklar i skoltidningar eller bloggar på Internet, som andra elever, även utanför den egna klassen, kan motta och reagera på. Genom användande av sådana autentiska språksituationer blir det viktigt att kunna kommunicera sitt budskap på ett tydligt sätt.

I relation till resonemangen kring den dialogiska och flerstämmiga undervisningen finns även en poäng med att se till pojkars och flickors olika skolprestationer. Empiri visar att pojkar i högre grad kommer till tals i klassrumsdiskussioner medan flickor i genomsnitt presterar bättre än pojkar på

25) Elmeroth, (2005b).

26) Bergöö, (2005).

skriftliga prov²⁷. Frågan blir då hur flerstämmigheten i skolan kan fungera så att både pojkar och flickor kommer till tals? Eftersom skolan är den enda arbetsplats i Sverige där både pojkar och flickor befinner sig under en längre tid, är det av stor vikt att skolan fungerar som en mötesplats där *alla* ges större utrymme i det offentliga samtalet²⁸.

Sociala mönster som begränsar individuell utveckling

Varje individs bakgrund är en komplex väv av olika faktorer som tillsammans påverkar skolprestationerna. Vid sidan av kön brukar klass och etnisk bakgrund identifieras som faktorer av betydelse för hur eleven presterar i skolan. Etnisk bakgrund påverkar inte i sig skolresultatet, det är snarare ett begrepp som bör relateras till monokulturella skolkulturer och andraspråksförvärvande. Däremot slår skillnaden mellan könen vad gäller skolprestationer igenom i alla samhällsklasser.

I rapporten *Kön och skolframgång – tolkningar och perspektiv* skriver Mats Björnsson att det finns...

*[...] anledning att slå fast att kön verkar ha en egen inverkan på resultaten, som inte kan deriveras från den sociala bakgrunden. Om man vill hävda att det är pojkarna med lägre social bakgrund som utgör 'pojkeproblemet' idag, så får man i så fall göra det utifrån andra argument än att det är där som könsskillnaderna är tydliga. En tidigare vanligt förekommande uppfattning har varit att pojkarna "kommer ikapp" flickorna – om inte på högstadiet, så i gymnasiet, och om inte heller där, så åtminstone i högskolan. Detta tycks dock idag inte vara fallet. Vi har att göra med könsskillnader som skär vertikalt genom hela utbildningssystemet.*²⁹

27) Vi skriver här om "pojkar" och "flickor" som enhetliga grupper, givetvis finns det flickor som får lika mycket eller mer utrymme än pojkar och pojkar vars röster inte alls hörs i klassrumsdiskussioner.

28) Molloy, (2003).

29) Björnsson, (2005) sid. 22.

Som Skolverket redovisar i undersökningen *"Lusten och möjligheter – om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar"*, uppfattar pojkar i större utsträckning manliga lärare som bättre. Pojkarna uppgav även att de i högre grad lyssnar till manliga lärare än till kvinnliga. Situationen är naturligtvis allvarlig ur ett måluppfyllelseperspektiv då den får konsekvenser för pojkars möjligheter till utveckling och lärande, men även påverkar kvinnliga lärares förutsättningar att utföra sitt arbete. Resultaten kan möjligtvis vara relaterade till pojkars behov av manliga förebilder i skolan.

I undervisningen sker ofta ett skapande och återskapande av attityder och uppfattningar. Men skolan står inte fri från påverkan utan utgör snarare en spegling av det omgivande samhället³⁰. Forskning visar att pojkars och flickors beteende redan från förskolan möts av olika budskap om hur de ska respektive inte ska vara och göra. Genom att pojkar och flickor tillåts uppträda på olika sätt, består uppfattningar om vad som är "manligt" och vad som är "kvinnligt" beteende. Ett ofta refererat exempel på hur sådana föreställningar befasts och återskapas i klassrumssituationer är tidigare undersökningar som visat hur läraren ibland placerar "stökiga" pojkar intill "ordentliga" flickor. På så vis upprätthålls särskiljandet mellan flickor och pojkar, vilket även bidrar till att de betraktar sig som varandras motsatser. Ur detta följer att det kan ses som mer "naturligt" för pojkar att ta mer plats via rösten samtidigt som flickor uttrycker sig i det skrivna språket.

Dessa budskap bidrar till att skapa och återskapa sociala mönster som påverkar vad som är socialt accepterat beteende för flickor respektive pojkar. Forskning från Skolverket tyder på att många pojkar har svårt att förena manlighet med studieintresse genom att en "anti-plugg" attityd upplevs som mer statusfylld.³¹ Pojkar kan känna sig osäkra i rollen som studiemotiverade vilket även kan förstärkas av situationen med få manliga förebilder i skolan. Läroplanen rymmer dock bland annat följande formuleringar:

30) Molloy, (2003).

31) Skolverket, (2006).

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sättet på vilket flickor och pojkars bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan skall ha ett ansvar att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet.³²

Samtidigt som det är viktigt att belysa och medvetandegöra hur skilda förväntningar ställs på pojkar respektive flickor och att dessa i sin tur kan påverka elevernas studieresultat, är det väsentligt att inte ställa könen mot varandra. Den enas framgång sker ju inte på den andras bekostnad. Arbetet med att förbättra elevernas resultat bör utgå från individens förutsättningar och behov. Det är alltså primärt individen som utbildningen ska fokusera på, något som Mats Björnsson uttrycker på följande vis:

Förhållandet mellan könen bör inte ses som någon "gungräda" eller något nollsummespel. Jämställdhet handlar om lika möjligheter och om att få utvecklas efter sin potential, och inte om vilken grupp det är mest synd om.³³

Genom att anpassa undervisningen till den enskilda eleven och hans eller hennes erfarenheter tryggas även likvärdigheten. Undervisningen ska vara likvärdig, men behöver för den skull inte vara lika för alla elever. En likvärdig undervisning innebär att elever oavsett kön och trots skilda erfarenheter ska garanteras en språklig säkerhet som möjliggör ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utgångspunkten är ett ämne där elevers skilda erfarenheter möter undervisningen, vilket leder till ny kunskap och utveckling.

32) Lpo 94, sid. 6.

33) Björnsson, (2005) sid. 49.

ATT SAMTALA OM

1. Ser du/ni några skillnader eller likheter mellan beskrivningen i NU 03 jämfört med resultat från din/er skola?
2. Vad anser du/ni om elevernas kunskaper i svenska som andraspråk? Hur ser dina/era krav och förväntningarna på eleverna ut i förhållande till vistelsetid i det svenska språket och kursplanens *mål att uppnå* respektive *sträva mot*? Är det möjligt att öka måluppfyllelsen genom att förändra undervisningens fokus?
3. På vilket sätt kan arbetslag eller ämnesgrupper garantera att varje elev ges tillräckliga språkliga verktyg för att utveckla högre kunskapskvaliteter i alla ämnen?
4. Hur kan skolan hjälpa andraspråkseleverna i deras kapplöpning med tiden? Finns det ämnen eller delar av ämnen som skulle kunna stå tillbaka utan att hämma elevernas fortsatta skolgång och liv, och härigenom ge plats för en tvåspråkig utveckling?
5. Hur kan hela skolan utveckla en språkpolicy som gynnar elevernas kunskapsrelaterade språkutveckling?
6. Kan du/ni se exempel på hur sociala mönster påverkar olika elevers skolprestationer i svenska? Hur tycker du/ni att man i skolan kan arbeta med att förbättra pojkars studieresultat? Hur garanteras en likvärdig undervisning baserad på individens erfarenheter?

Fler
frågor?

*”Vad man undervisar om, kunskapsinnehållet i det man lär sig kan givetvis och bör påverka arbetsformer och arbetssätt. Vilket innehåll man väljer har att göra med vilka kunskaper och färdigheter som eftersträvas, didaktikens varför - fråga.”*³⁴

2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT?

■ detta avsnitt vill vi lyfta fram hur undervisningen i svenska som andraspråk ser ut med utgångspunkt i lärarnas sätt att undervisa och vilka arbetsformer som används. Avsnittet inleds med en redovisning av några resultat och fortsätter sedan med *Utgångspunkt inför samtal*.

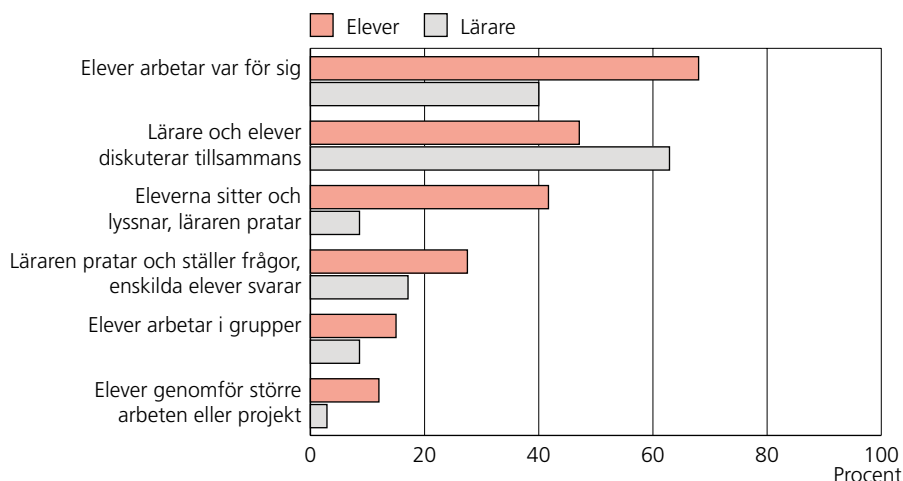
Varierade arbetssätt och arbetsformer

Elever och lärare har delvis skilda uppfattningar om hur ofta olika arbetsätt och arbetsformer används. Både lärare och elever anser att det är mycket vanligt att man diskuterar tillsammans. Eleverna ger emellertid en mer traditionell bild av undervisningen än lärarna. Eleverna bedömer att de ofta arbetar var för sig och att de ofta sitter och lyssnar medan läraren pratar. I svenska som andraspråk förekommer det färre projekt men mer diskussioner jämfört med i svenska som förstaspråk. Diagram 6 visar andelen elever respektive lärare som har valt svarsalternativet ”Varje/de flesta lektioner”.

Grupperna i andraspråksundervisningen är ofta mindre än i övriga ämnen. Detta leder till att besluten runt arbetssätt och arbetsformer kommer närmare eleverna. Eleverna har stort inflytande över undervisningen. Liknande

³⁴) Granström, (2006), sid. 87.

Diagram 6 Arbetssätt och arbetsformer, enligt elever och lärare, rangordning
 "Hur ofta har du arbetat på de sätt som anges här?"

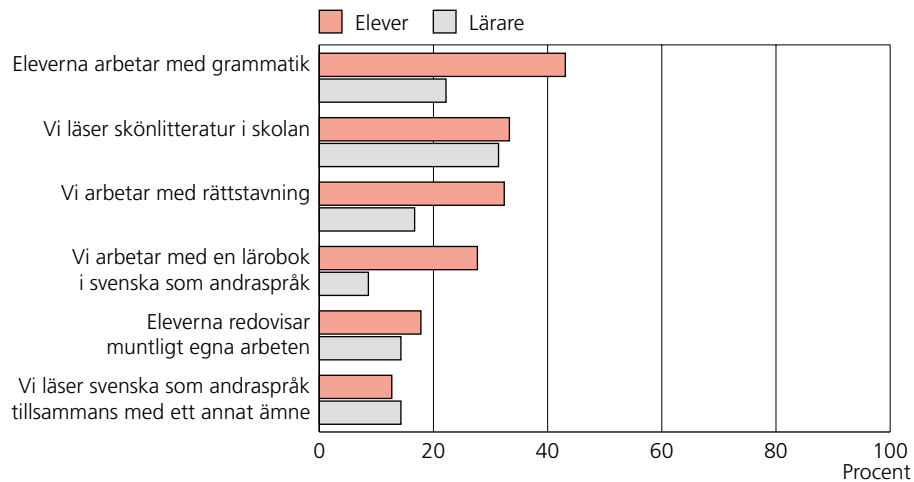


resultat redovisas av Barnombudsmannen³⁵ som skriver att elever med utländsk bakgrund var mer nöjda med sitt inflytande. I planeringen av undervisningen utgår andraspråklärarna i stor utsträckning från elevernas erfarenheter, behov och önskemål. Nästan 90 procent av lärarna menar att de tar reda på vilka förkunskaper eleverna har. En majoritet av lärarna anser att eleverna kan påverka undervisningen "Mycket" eller "Ganska mycket" då det gäller innehåll, arbetssätt och hur länge arbetet med olika områden ska pågå. Eleverna i svenska som andraspråk planerar också ofta det egna lärandet och utvärderar tillsammans med läraren. Enligt lärarna påverkas arbetet av utvärderingarna och av elevernas intressen som ofta får styra undervisningen.

Även innehållet i undervisningen kan belysas med hjälp av en rad påståenden som har besvarats av lärare och elever. I diagram 7 på nästa sida visas andelen elever och lärare som har valt alternativet "Varje lektion". Övriga svarsalternativ var "Ibland", "Sällan" och "Aldrig".

35) Barnombudsmannen, (2003).

Diagram 7 Undervisningens innehåll, enligt elever och lärare, rangordning

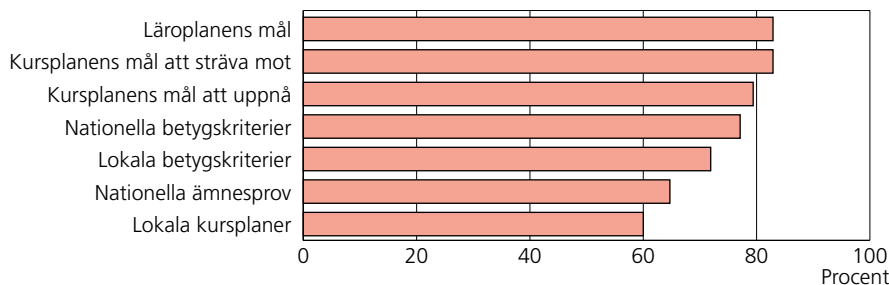


Tonvikten i undervisningen ligger enligt eleverna på arbete med grammatik och rättstavning. Området "Skriftspråkets normer" är också högre prioriterat av lärarna i svenska som andraspråk än av svensklärarna. En lärobok i svenska som andraspråk ligger ofta till grund för det innehåll som behandlas på lektionerna. Undervisningsuppgifterna skiljer sig också åt när det gäller de båda lärargrupperna. Medan lärarna i svenska ska arbeta med att utveckla ett redan etablerat språk, är uppgiften för läraren i svenska som andraspråk att genom undervisning sörja för att eleverna förvärvar och utvecklar sitt andra språk.

När eleverna ska läsa blir utgångspunkten ofta skönlitteratur. Andraspråkseleverna läser emellertid oftare än förstaspråkseleverna också tidningar och faktaböcker. Det förekommer också att svenska som andraspråk läses tillsammans med ett annat ämne. Detta kan möjligen förklaras utifrån ämnets uppgift att stödja utvecklingen i alla skolans ämnen genom att arbeta med elevernas kunskapsrelaterade språk. Holmegaard och Wikström³⁶ framhåller

36) Holmegaard & Wikström, (2004).

Diagram 8 Betydelsen av olika styrinstrument och ämnesprov, rangordning
 "Vilken betydelse har följande för din undervisning i svenska
 och svenska som andraspråk?"



betydelsen av att andraspråkseleverna utvecklar olika skol- och ämnesrelaterade språkfärdigheter. De menar att uppmärksamheten måste riktas mot de fackordförråd och de grammatiska och textuella drag som förekommer i olika ämnen.

Lärarna fick också besvara frågor om styrinstrumentens betydelse för undervisningen. I diagram 8 redovisas andelen lärare som har valt svarsalternativen "Ganska stor betydelse" och "Mycket stor betydelse".

Undervisningens innehåll hämtas från läroplanens övergripande mål och kursplanens strävansmål. Drygt 80 procent av de svarande lärarna ansåg att dessa har ganska eller mycket stor betydelse för undervisningen. Lokala kursplaner och betygskriterier saknas enligt näst intill 10 procent av lärarna. Det förekommer oftast inte heller någon ämnesgrupp eller något arbetslag där undervisningen planeras gemensamt.

Ensamma lärare med behov av fortbildning

På många skolor finns endast en lärare i svenska som andraspråk. I den nationella utvärderingen ingick 34 kvinnliga lärare och 4 manliga. Medellåldern var 53 år, vilket innebär att lärarna i svenska som andraspråk i genomsnitt var åtta år äldre än lärarna i svenska. Endast 36 procent av lärarna hade utbildning i svenska som andraspråk (minst 20 poäng) och därtill pedagogisk utbildning. Svenska som andraspråk är också det ämne där den största ande-

len ej behöriga lärare tillåts undervisa. Andra kartläggningar³⁷ skriver att ämnet används för att fylla ut lärares tjänster eller för att skapa reträttplatser för lärare som inte ”klarar av” att undervisa i helklass.

Majoriteten av lärarna trivs med sitt arbete och majoriteten av eleverna trivs med sina lärare. Lärarna har emellertid svårt att hinna med att hjälpa och stödja sina elever i tillräcklig utsträckning. En femtedel av elevgruppen upplever att läraren har ont om tid för dem. Elevgrupperna är ofta heterogena. Det kan finnas nybörjare i svenska i samma grupp som avancerade språkanvändare, men även åldersmässigt kan det vara stora variationer i elevgruppen. Även om elevgruppen är mindre än i övriga ämnen, påverkar dessa skillnader i förutsättningar lärarens möjligheter att möta elevernas individuella behov.

37) Myndigheten för skolutveckling, (2004a).

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

En gemensam språkpolicy

Många forskare har visat hur den svenska normen dominerar skolan³⁸. Andraspråkselevernas perspektiv kommer inte fram i styrdokument och undervisning. Andraspråkselevernas erfarenheter och kompetenser måste synas och tas tillvara om skolan ska bli likvärdig och en skola för alla. En likvärdig språkutveckling kräver en gemensam språkpolicy där hela skolan arbetar för förbättrade förutsättningar för andraspråkseleverna³⁹. Detta innebär att alla lärare måste skapa strategier för att underlätta ämnesstudierna för eleverna. Läraren i svenska som andraspråk kan bli en viktig resursperson, då det gäller stöd och råd till kollegor och skolläring.

I andraspråksundervisningen ingår också arbete med det kunskapsrelaterade språket. När lärare samarbetar över ämnesgränserna kan eleverna få hjälp med begreppsutvecklingen på lektionerna i svenska som andraspråk, men också på andra lektioner. Medan andraspråkläraren arbetar med närläsning av facktexter, måste ämneslärarna tillsammans med modersmålslärarna se till att fackämnesinnehållet blir begripligt. Organisationsmodeller och interaktionsmönster som främjar elevernas aktiva deltagande och involverar såväl modersmåls- som andraspråklärare blir centrala i det gemensamma språkarbetet.

En monokulturell skola?

De svårigheter som visade sig i den nationella utvärderingen väcker funderingar om skolans möjligheter att möta elever med en annan bakgrund än den svenska. För att skolan ska kunna betraktas som jämlik och icke-diskriminerande krävs olikhet i bemötandet av eleverna. Parszyk⁴⁰ lyfter i sin avhandling fram lärarnas kamp för att inte diskriminera några elever, men visar samtidigt att skolan är blind för att människor är olika. Blindheten gäller framförallt synen på flerspråkighet och mångkulturalitet som inte uppfat-

38) T.ex. Parszyk, (1999). Se även Torpsten, (2006).

39) Cummins, (2000).

40) Parszyk, (1999).

tas som tillgångar och specialkompetenser utan snarare som problem. Även Cummins⁴¹ menar att utbildningspolitiken har varit inriktad på att osynliggöra minoritetsgrupper och redovisar två strategier, uteslutning och assimileringsansvariga har inte lyckats enas om lämpliga åtgärder.

Skolan är en multikulturell mötesplats och en institution som ska garantera en likvärdig utbildning. Vagheten runt ämnet svenska som andraspråk visar emellertid hur institutionella hinder står i vägen för att de reformer som gäller andraspråkseleverna ska genomföras på ett sätt som gynnar elevgruppen. De mönster som framträder i NU 03 visar sig också genom regler och förordningar. Sjögren skriver:

*Genom regler, förordningar, läroplaner befäster de nationella institutionerna de sätt att tänka och värdera som långsamt mognat fram i en symbios mellan den historiska utvecklingen i landet och individuella livsöden på det territorium som kallas Sverige.*⁴²

Sjögren ger exemplet med reformen om hemspråksundervisning (numera modersmålsundervisning) som fortfarande efter drygt 30 år inte har lett till att modersmålet är en integrerad del av elevernas vardag. Fortfarande har modersmålslärares undervisningstimmar svårt att få plats på schemat och ännu ingår inte alla modersmåls lärare i arbetslag.

Att utnyttja möjligheterna

I nuvarande timplan finns många möjligheter att omfördela tiden i de olika ämnena. Genom att utnyttja denna flexibilitet, kan de hinder som finns för elevernas språkutveckling motverkas. I och med att målstyrningen är utgångspunkten, bör den individuella utvecklingsplanen för andraspråkseleverna kunna få en mindre monokulturell utformning och härigenom bejaka

41) Cummins, (2000).

42) Sjögren, (2003) sid.16.

flerspråkighet och multikulturell kompetens. När undervisningen styrs av målen kan eleverna utvecklas utifrån individuella behov. I utvärderingar av skolor som ingick i försöket med utbildning utan timplan, visade det sig att den flexibla tidsanvändningen gynnade andraspråkselevernastudier även i övriga ämnen⁴³. När modersmålsundervisningen också får plats inom den ordinarie skoldagen kan ämnen integreras och ytterligare samarbete runt elevens hela språksituation kan skapas. Men det behövs ingen försöksverksamhet för att skapa modeller för undervisningen, där såväl modersmåls- lärare som andraspråklärare deltar. Den flexibilitet som finns i nuvarande timplan kan utnyttjas i en förändring av organisationen.

Förväntningar och lärande

Beror elevernas resultatskillnader på faktiska kunskapsskillnader eller på något annat? Frågan har diskuterats i decennier och fått olika svar. Som tidigare har konstaterats framträder i olika studier markanta skillnader mellan olika elevgruppers prestationer. Elever erfar olika livsbetingelser utanför och inom skolan. Erfarenheter utanför skolan har betydelse för hur eleverna förhåller sig till kunskap, skolans språk och attityder till utbildning. Elevernas sociala och kulturella tillhörigheter kan spela roll för hur de förstår skolans förväntningar och krav. Men förståelse av skolans egen betydelse på elevernas framgångar och misslyckanden bör också lyftas fram.

Förväntningarnas betydelse på elevernas prestationer är väl beskrivna i Håkan Jenners forskningsöversikt⁴⁴. Författaren refererar till flertal studier om elevers motivation och hur den påverkas av vilka tolkningar (attributitioner) man gör på elevers beteenden, vilka förväntningar man förmedlar, vilka slags bemötande som upplevs och vilken professionell förståelse som finns för hur lärandet sker och utvecklas. Jenner menar att forskningsstudierna visar att det finns olika förväntningar på elever med olika bakgrunder och att det finns pedagogiska praktiker som kan verka förstärkande på upplevda skillnader.

43) Elmeroth, m.fl., (2004).

44) Jenner, Håkan (2004): Motivation och motivationsarbete i skola och behandling. Forskning i fokus, nr 19. Myndigheten för skolutveckling.

En uppmärksamstudie i USA *"The Pygmalion in the Classroom"* har haft stor betydelse i diskussionen om varför vissa elever klarar skolan och inte andra. Det beror, menar författarna av den amerikanska undersökningen, på lärarens förväntningar. Den så kallade Pygmalioneffekten har utforskats i senare studier för att pröva sin giltighet, enligt Jenner. Han konstaterar att det finns total enighet i dag om förväntningarnas effekter på elevernas beteenden, motivation och prestationer. I ett pedagogiskt sammanhang är konsekvenserna av lärarnas förväntningar särskilt viktigt att beakta. Jenner refererar till en studie⁴⁵ som beskriver vissa principer man bör reflektera över i relationen mellan lärare och elever. Lärare betraktar sina elever med utgångspunkt i egna värderingar och behov. I ett första möte med eleven baserar läraren ofta sina intryck på basis av en begränsad information. Dessa första intryck kan påverka samspelet under lång tid framöver. Det finns också en omedveten tendens att etikettera elever som "bra", "dåliga", "framåt" eller "omotiverade". Förstahandsintrycken om en elev kan vara svåra att ändra även om det kan finnas motsäggande information om elevens personlighet, beteende och kognitiva förmågor. Därför är det viktigt att föreställningar om elever ständigt omprövas eftersom dessa ligger till grund för vilka förväntningar läraren har på vad eleven kan uppnå i skolan. Att lärarens förväntningar har betydelse för elevernas skolarbete är viktigt, menar Jenner. Han understryker dock:

*[...] med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat.*⁴⁶

45) Baker och Crist (1971): I: Jenner, H. (2004), Motivation och motivationsarbete i skola och behandling. Forskning i fokus, nr 19, Myndigheten för skolutveckling.

46) Jenner, H. (2004): Motivation och motivationsarbete i skola och behandling. Forskning i fokus, nr 19. Myndigheten för skolutveckling, s. 85.

ATT SAMTALA OM

1. Styr undervisningen av *mål att uppnå* eller av *mål att sträva mot*? På vilket sätt anpassar du/ni innehållet i undervisningen i svenska som andraspråk till kursplanens *mål att sträva mot*?
2. Hur kan du/ni gestalta det vidgade textbegreppet i undervisningen? Hur kan du/ni dra nytta av det ökade medieutbudet?
3. Hur ser *textrepertoaren* i din/er undervisning ut? Hur har urvalet bestämts och vilka kriterier har du/ni vägt in i valet? På vilket sätt erbjuds eleverna en allsidig textrepertoar och vad slags texter bör repertoaren omfatta? Hur kommer olika ämnens läromedel in i undervisningen?
4. NU 03 visar att elever och lärare har skilda uppfattningar om hur undervisningen i svenska går till. Hur ofta arbetar du/ni på de olika sätt som anges i diagrammet? Hur tror du/ni att elevernas bedömning skulle se ut?
5. Vilka svårigheter upplever du/ni när det gäller att tolka läroplanens skrivningar med avseende på elevansvar och elevinflytande?
6. Har skolan en gemensam språkpolicy? Hur ser den ut/ skulle den kunna se ut?
7. Anser du/ni att din/er skola är mono- eller multikulturell? Behövs förändringar och i så fall vilka?
8. På vilka sätt ger ni uttryck för era förväntningar på eleverna på din/er skola?

Dina
frågor

"I och med att skolan fått ett utvidgat kunskapsuppdrag innebär det att de gamla bedömningsmetoderna inte räcker till. Lärare och elever behöver nya verktyg för att kunna bedöma elevernas arbeten i förhållande till läroplanens kvalitativa kunskapsmål." 47

3. VAD BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS?

De svårigheter som finns då det gäller att avgränsa den elevgrupp som får undervisning i svenska som andraspråk, leder till problem också då det gäller bedömning och betygssättning. Även andra kartläggningar av svenska som andraspråk⁴⁸ visar att urvalsfrågor till undervisningen i svenska som andraspråk, liksom gränsen mellan ämnena svenska respektive svenska som andraspråk behöver utredas. Den otydlighet som råder runt ämnet gör att betygssättningen inte speglar undervisningen. Det tycks finnas olika strategier då det gäller att avgöra i vilket ämne eleverna ska få betyg. I svaren från NU:s lärarenkät beskrivs hur elever undervisas i svenska, men får betyg i svenska som andraspråk och tvärtom. Andra vanliga kommentarer handlar om att eleverna följer undervisningen i svenska som andraspråk under några av veckans lektioner och undervisningen i svenska under några. Att eleverna följer undervisningen i svenska som andraspråk, men får betyg i svenska bekräftas i lärarnas kommentarer. En lärare skriver:

De flesta eleverna får betyg i svenska och har sv2 som extra stöd 80 min per vecka.

Det är således svårt att fastställa vilka elever som ska ha betyg i ämnet. Avgörande för valet borde emellertid vara det ämne som eleven har undervisats i.

47) Moreau & Wretman, (2005), sid. 21.

48) Myndigheten för skolutveckling, (2004a).

Elever som har följt undervisningen i svenska som andraspråk ska få betyg i detta ämne och vice versa.

Vad krävs för att få Godkänd?

I kursplanen betonas att bedömningen handlar om elevens förmåga att använda språket för olika syften:

Bedömningen i svenska som andraspråk gäller elevens förmåga att använda svenska språket för olika syften i enlighet med sina egna behov och omgivningens krav. Bedömningen gäller således elevens förmåga att nyanserat och preciserat uttrycka egna åsikter, känslor, kunskaper och idéer med olika språkliga medel och med den variation som varje situation kräver, på egen hand och i samspel med andra människor vidga sin erfarenhet genom läsning både av skönlitteratur och andra texter samt upplevelser genom andra medier, medvetet reflektera över erfarenheter och uttrycksmedel.

Andraspråkselevernas förutsättningar för att nå godkändnivån är enligt tidigare resonemang beroende av den tid de har vistats i svenskspråkig miljö. Trots detta gäller att de oberoende av tid i språket ska nå uppnåendemålen i svenska som andraspråk för att få ett godkänt betyg.

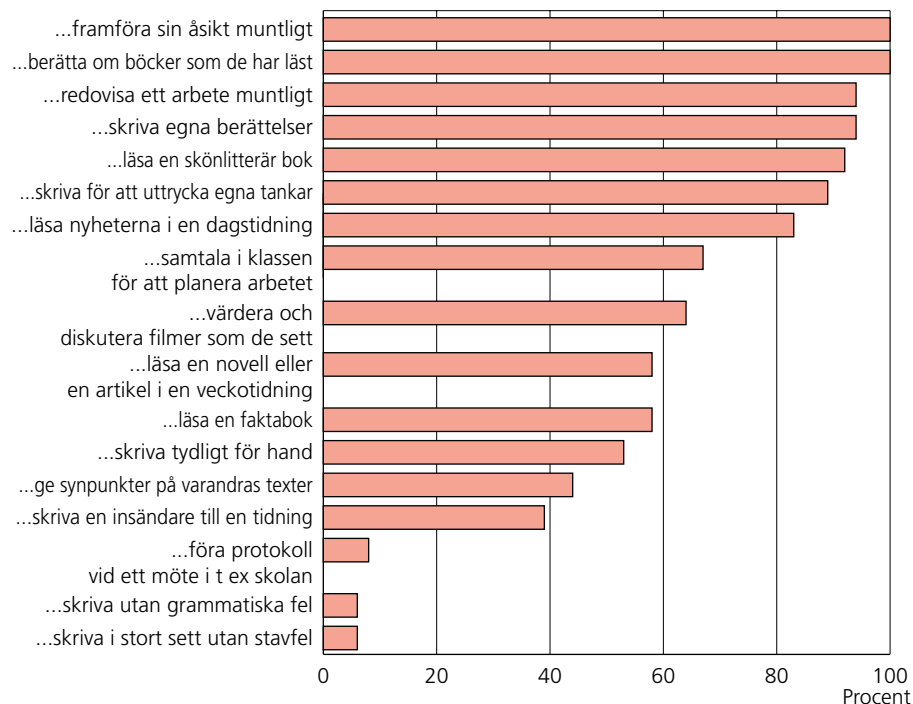
I diagram 9 på nästa sida visas lärarnas bedömning av vilka moment som krävs för att få godkänt betyg i svenska som andraspråk i år 9.

Lärarnas bedömningar varierar mycket. Alla lärarna anser emellertid att eleverna ska kunna berätta om böcker och framföra sin åsikt muntligt. Det mål som svarar mot detta krav står i kursplanen överst i raden av uppnåendemål och formuleras:

Eleven skall aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt.

Av diagrammet framgår att kraven på formell korrekthet är lågt ställda. Det är knappt 6 procent av lärarna som anser att det är nödvändigt att kunna

Diagram 9 Moment som eleverna måste klara för godkänt betyg i svenska som andraspråk, rangordning
 "Vilka av nedanstående moment anser du att eleverna måste klara för att få betyget Godkänt? Att..."



skriva utan grammatiska fel och stavfel. Kursplanen i svenska som andraspråk ställer också kraven på korrekthet lägre än motsvarande kursplan i svenska.

Lärarnas svar på frågor om orsakerna till att elever inte når godkänt betyg handlar ofta om elevens bakgrund. Många elever har missat skolår innan de kom till Sverige. De kan ha varit på flykt och ha traumatiska upplevelser med sig som hindrar lärandet. En elev svarar på vad läraren bör ta hänsyn till vid betygssättningen:

...att jag bara har bott här i två år.

Även lärarna hänvisar till alltför kort vistelsetid i Sverige, men också till att det är svårt för eleverna att få stöd hemma då deras föräldrar inte talar bra svenska.

Trots detta är lärarna positivt överraskade över elevernas prestationer. I svenska som andraspråk upplevs könsskillnaderna mindre än i svenska. Här spelar vistelsetiden i språket naturligtvis en viktigare roll än könstillhörighet.

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Undervisningen i svenska som andraspråk vänder sig till de elever som ännu inte har nått förstaspråksnivån på sitt andraspråk. Därför måste språkutvecklingen hos de elever som har svenska som andraspråk bedömas. Men hur ska lärarna kunna bedöma denna språkutveckling? Många elever verkar ytligt sett mycket god kommunikativ kompetens, men när de möter det abstrakta kunskapsrelaterade språket i grundskolans senare år upptäcks luckor. Eleverna har genom välutvecklade strategier lärt sig att klara vardagen trots en begränsad begreppsförståelse. De använder ord och konstruktioner som de är säkra på och tillsammans med ett perfekt uttal ger de en bild av att ha nått förstaspråksnivå. Varken eleven själv eller läraren i andraspråk lägger märke till att de krav som ställs vid kognitivt krävande uppgifter blir svåra att uppfylla.

För att kunna bedöma språkutvecklingen behöver läraren observera vad eleven faktiskt säger och skriver. Det krävs också närstudier av elevernas språk för att upptäcka undvikande av konstruktioner eller ämnen. Dessa analyser syftar inte i första hand till att hitta de fel som eleverna gör, felen kan ju enligt ovan vara en del i interimspråsutvecklingen, utan snarare till att bedöma språkets kvaliteter. Såväl internationellt⁴⁹ som i Sverige⁵⁰ används en bedömningsskala med tre nivåer, nybörjar-, mellan- respektive avancerad nivå. Till dessa nivåer finns beskrivningar som omfattar t.ex. ordförråd, konstruktioner, utbyggnad av meningar, textbindning och variationsrikedom. De kriterier som är kopplade till nivåerna är beskrivna i kvalitativa termer.

Interimspråk – språk i utveckling

Begreppet interimspråk används som beteckning för det särskilda språk som språkinläraren använder. Utvecklingen av andraspråket påverkas av modersmålet genom att mönster och modeller överförs. Liksom i allt lärande använder eleven tidigare kunskaper och erfarenheter för att utveckla nya.

49) Hudson, (2005).

50) Bergman & Sjöqvist, (1999).

Detta innebär att varje inlärare skapar sina unika regler som testas och överges. Läraren, som ska bedöma språket, behöver kunskap om interim-språkutvecklingen och dess olika stadier. Inledningsvis avviker regler och ordanvändning från de språkliga normerna i målspråket, men allt eftersom andraspråkseleven testat sina hypoteser ändras och utvecklas interimsspråket. Målet för språkutvecklingen är att inlärarens egna regler sammanfaller med målspråkets. Under processens gång tar inläraren risker för att kunna kommunicera med omgivningen. Ju mer krävande kommunikationssituationen blir, desto mer komplicerat blir det att ha ett ”korrekt” språk. Felaktigheter och avvikelser från de språkliga normerna ska därför tolkas som steg framåt i språkutvecklingen. Det är viktigt för eleverna att våga experimentera med språket med stöd av en positiv lärare. Interimsspråket ska därför bedömas efter varje elevs individuella språkutveckling, vilket innebär att kraven på korrekthet inte får hämma viljan att ta risker och att kommunicera med det språk eleven har.

Allsidighet i undervisning och bedömning

Dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem och den kvalitativa kunskapssyn som det bygger på har inneburit en stor omställning för skolan, lärare, elever och föräldrar. Det har skett en förskjutning av synen på bedömningens funktion. Dagens system tar avstånd från betygens funktion som sorteringsinstrument, för att i stället betona betygens betydelse för elevernas motivation och lärande genom djupinläring, individualisering, självförståelse och reflektion. Det får konsekvenser för undervisningen, bedömningen och betygssättningen.

En förutsättning för att systemet ska fungera är att lärare och elever, men även föräldrar, har en fungerande kommunikation kring vilka krav som ställs. Eleverna måste ha kännedom om kriterierna för olika betyg och vilka kvaliteter i sin kunskap de måste visa upp för att nå de olika betygsstegen. En annan förutsättning är att eleverna får möjlighet att visa upp olika kvaliteter i sin kunskap. Den miniminivå av kunskaper som alla elever ska uppnå finns beskrivna i kursplanens mål att uppnå, men som tidigare sagts är det kursplanens mål att sträva mot som ska vara inriktningen på undervisningen och

inom mål att sträva mot ryms de olika former av kvalitet på kunskaper som eleverna ska kunna visa upp för att nå de högre betygen. Att formulera sig med ett gemensamt kvalitativt bedömningsspråk är avgörande för att åstadkomma likvärdighet i bedömningen och betygssättning inom skolan.

För eleven ger bedömningen en fingervisning om vad som är viktiga kunskaper inom ett område, men också på vilka olika sätt man kan visa sina kunskaper. För läraren som ska bedöma olika aspekter och kvaliteter av elevernas kunnande är variation i sätten att bedöma en förutsättning för att klara uppdraget. I Att visa vad man kan skriver Lisa Björklund:

Vill vi att alla elever ska kunna undersöka, analysera, resonera och tolka måste vår bedömning spegla detta. Även hur resultatet av en bedömning presenteras har stor betydelse. Om ett resultat presenteras i form av en ensam siffra eller bokstav så kan det vara långt ifrån en strävan att beskriva elevers prestationer i termer av vad de kan och det är också långt ifrån komplexiteten hos det som är avsett att bedömas. Andra sätt att presentera resultat från en bedömning är alltså eftersträfvansvärt.⁵¹

Bedömning en del av lärandet

Inriktningen för vårt arbete med bedömning är att göra det väsentliga bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentliga.⁵²

Så skriver en grupp forskare vid Lärarhögskolan i Stockholm när de beskriver sin forskning kring bedömning av kunskap och kompetens. Det är en mening som också fångar den förändring i synen på bedömning som sker inte bara i Sverige utan även i övriga västvärlden. Det förekommer många olika begrepp som försöker beskriva detta, några exempel är *pedagogisk bedömning*, *analytisk bedömning*, *processbedömning*, *lärande bedömning* och *kvalitativ bedömning*. Men ett begrepp som börjat användas allt mer är *formativ bedömning*.

Det traditionella sättet att bedöma elevers kunskaper har ofta varit skriftliga prov och ju fler rätta svar desto bättre kunskaper och desto högre betyg.

51) Björklund, (2004) sid. 116.

52) Prim-gruppen, www1.lhs.se/prim/forskning/forskning.html (061120).

Det är exempel på *summativ* bedömning, det vill säga bedömningen har summerat vad eleven kan vid ett visst tillfälle. Den *formativa* bedömningen däremot handlar om att följa elevernas läroprocess och stimulera lärandet. *Formativ* bedömning skulle kunna beskrivas som ”bedömning *för* lärande” och *summativ* bedömning som ”bedömning *av* lärande”.⁵³

I den kunskapssyn som uttrycks i både läroplan och kursplan ingår att eleverna ska skapa medvetenhet om sitt eget lärande, det gäller i svenska såväl som i övriga ämnen. Eleverna ska, enligt styrdokumentet, kunna reflektera över sitt eget arbete, värdera sin egen utveckling och sätta mål och planera för sitt fortsatta arbete. De ska få utveckla sin förmåga att själva bedöma sina resultat och kunna sätta sin egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. När man arbetar med *formativ* bedömning blir bedömningen en del av och ett stöd för elevernas lärande och en väg för läraren att få en allsidig bild av elevens kompetenser. Det kan även ses som en väg att öka måluppfyllelsen i skolan.

Det är viktigt att framhålla att ett *formativt* bedömningssätt ska vara av analytisk karaktär och förutsätter ett nära samspel mellan elev och lärare, med en kontinuerlig återkoppling till elevernas läroprocesser. Eleverna får systematisk och strukturerad respons och bekräftelse. Det ger därmed bättre förutsättningar att reflektera över sitt lärande individuellt och tillsammans med andra i olika sammanhang. Ett syfte är att eleverna genom att analysera sina egna och andras prestationer ska få en känsla för kvaliteten av olika typer av arbeten. Genom att bedömningen stimulerar och synliggör lärandet kan eleven få tilltro till sin egen förmåga och motivationen och självinsikten om den egna utvecklingen stärks. För läraren kan det bli lättare att diagnostisera en enskild elevs svårigheter och snabbare modifiera arbetssättet för att anpassa undervisningen så att elevernas kunskaper utvecklas.

Den *formativa* och den *summativa* bedömningen står inte alltid i motsatsförhållande till varandra. Ett *formativt* bedömningssätt utesluter inte heller prov, test och diagnoser, men istället för ett domslut över elevernas lärande används de som ett verktyg för fortsatt lärande. Om eleven säger ”jag kan

53) Petterson, (2006), sid. 16.

inte” – beror det på att eleven faktiskt inte kan, eller beror det på att bedömningen inte har gett eleven en chans att visa vad den kan, därför att den inte mäter rätt kunskaper? Det handlar om att ständigt fråga sig vad de olika formerna av bedömning säger om elevens kunskaper och vad man går miste om att få veta vid bedömningen. Om responsen till eleven reduceras till korta omdömen med siffra eller bokstav kommer förmodligen detta inte hjälpa eleven i lärandet. Återkopplingen ska helst göras artikulera muntligt eller skriftligt med användandet av de kvalitetsord som kan kopplas till målen för undervisningen.

En bild av sambandet mellan formativ och summativ bedömning kan vara en parallell inom idrottens värld. I konståkning bedöms konståkarna av domarna efter en rad olika kriterier i olika moment. Det är ett exempel på en summativ bedömning som tar hänsyn till konståkarens kompetens relaterat till de olika momenten, kriterierna och vilken kvalitet konståkaren visar i förhållande till de kriterierna. När sedan åket är över är det tränarens roll att använda detta i ett formativt syfte för ett fortsatt lärande och övande för att bli bättre så att konståkaren vid nästa bedömning kan visa upp ett högre kunnande och högre kvaliteter och på så sätt få högre domarsiffror.

Forskning visar att de elever som lyckas bra i sina studier är de som i hög grad reflekterar över sin lärandeprocess. De blir själva motorn i sitt eget kunskapsprojekt och får också ett redskap för ett livslångt lärande. Professorerna Paul Black och Dylan Wiliams⁵⁴ har analyserat ett antal studier från olika länder kring formativ bedömning. En slutsats de drar är att när man gjorde systematiska försök att stärka och utveckla den formativa utvärderingen, fick man också signifikant bättre lärande. Studieresultaten förbättrades påtagligt och framför allt för de svagpresterande eleverna. Det visade sig också att när eleverna involverades i bedömningsprocessen hade det goda effekter på lärandet och motivationen ökade, medan elevernas lärande inte gynnades av prov där eleverna enbart får poäng eller betyg.

Formativ bedömning är också en utgångspunkt för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna, IUP, om de ska kunna fungera som ett pedagogiskt verktyg och stimulera elevernas lärande och förmåga att ta eget ansvar

54) Black & Wiliam, (1998) sid. 139ff.

för lärandet, på det sätt som styrdokumentet uttrycker att skolan ska göra. Sambandet kan beskrivas som att grunden för IUP är vad den formativa bedömningen kommer fram till eftersom en sådan bedömning och utvärdering ger vägledning om elevens starka och svaga sidor och konkretiserar det eleven behöver utveckla i nästa steg.

Det finns många olika verktyg att arbeta med i samband med formativ bedömning, några exempel är: löpande protokoll, projektarbeten, dagböcker, utvecklingssamtal, portfolio m.m. Grunden är att lärare och elever får tillgång till varierade bedömningsunderlag och metoder för att främja och bedöma lärande inom olika områden.

Figur 1 på nästa sida illustrerar en helhetsbild av bedömningen och dess olika delar.

Bedömningsinstrument

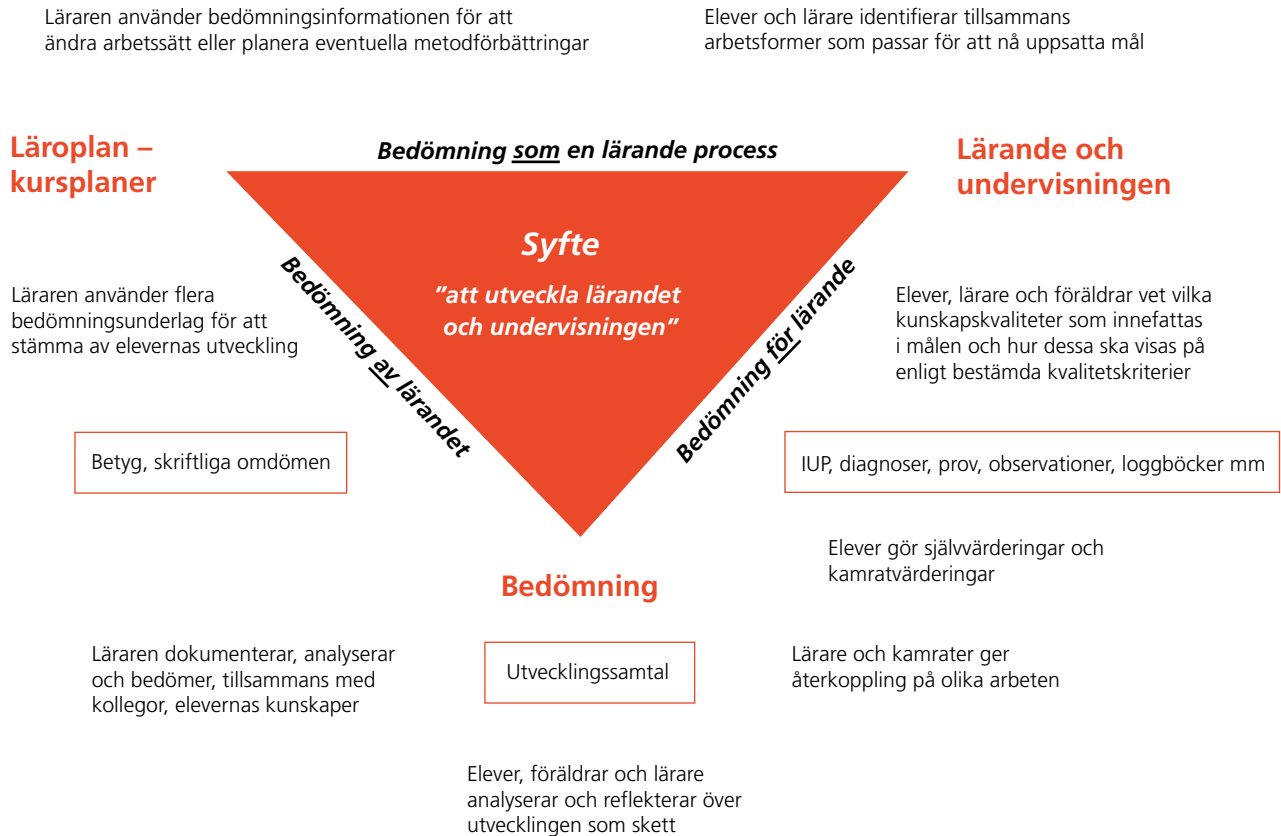
Bedömningen av andraspråksutvecklingen kan inte ske på samma sätt som bedömningen av förstaspråksutvecklingen. I NU 03 fanns svenska som andraspråk med för första gången i en nationell utvärdering. I enlighet med utvärderingens uppläggning var det emellertid nödvändigt att använda de bedömningsinstrument som fanns utvecklade i olika ämnen. Detta innebar att det inte fanns några relevanta prov för bedömning av andraspråksutvecklingen.

Enligt ovanstående resonemang om interimspråksutvecklingen går det inte att bedöma elevernas kompetens i språket med hjälp av de fel som de gör. Testmetoderna som används måste vara känsliga för utvecklingen av interimspråket. Många forskare⁵⁵ slår fast att det krävs en mångfald av metoder alltifrån vardagliga observationer och portföljer till standardiserade tester.

En modell för språkutvecklingsanalys som har ökat i användning under senare år har fått beteckningen performansanalys eller språkutvecklingsanalys. Performansanalysen utgår från elevens muntliga eller skriftliga produktion, vilket innebär att analysen riktar sig mot det eleven klarar av att kommunicera på sitt andraspråk. Härigenom blir det språkets funktionella sida som bedöms. Sedan performansanalysen presenterades av Hytlenstam

55) T.ex Shohamy, (2000).

Figur 1 Bedömning. Bilden ger en beskrivning av *formativ* och *summativ* bedömning. Den illustrerar också kopplingen mellan betyg och *summativ* bedömning å ena sidan och IUP och *formativ* bedömning å andra sidan. Källa: Myndigheten för Skolutveckling



1981 har den utvecklats i flera omgångar. Från att ha gällt elevers skriftliga produktion har modellen anpassats till att gälla förskolebarns muntliga produktion. Modellerna som fokuserade på ordförråd⁵⁶ har utvecklats vidare och omfattar nu kommunikativ, innehållslig och språklig kvalitet men också kommunikationsstrategier.

Performansanalysen betecknas som en direkt bedömning⁵⁷ av elevens sätt att använda språket. I engelsk och amerikansk litteratur betecknas analysen också med begreppet *behavioral* för att betona att det handlar om språkbeteende. Med utgångspunkt i elevers fria produktion kan man göra en mycket noggrann bedömning av det språkliga beteendet. Att utgångspunkten är elevernas egen produktion, innebär att performansanalysen har stora likheter med den formativa bedömningen och processbedömningen. Med hjälp av regelbundna performansanalyser kan läraren följa andraspråsutvecklingen och planera den fortsatta undervisningen. Det blir en bedömning som syftar till fortsatt utveckling.

De problem som finns förknippade med performansanalysen handlar om att metoden ställer höga krav på lärarens bedömningskompetens och att resultaten kan vara svåra att kommunicera till föräldrar, elever och andra lärare⁵⁸.

56) Rosander, (2005).

57) Bergman & Sjöqvist, (1999).

58) Hudson, (2005).

ATT SAMTALA OM

1. Hur går du/ni tillväga när ni bedömer elevernas språknivå? Vilka bedömningsformer och underlag dominerar din/er undervisningen idag? På vilket sätt kan bedömningsunderlagen och former utvecklas som ger eleven bättre chanser att visa vad hon/han befinner sig gentemot kursplanernas mål?
2. Vilket behov har du/ni av att kunna bedöma elevernas interimspråkskompetens?
3. Vilka nya samarbetsformer med kollegor skulle ni kunna pröva för att utveckla ett varierat arbetssätt för bedömning?
4. Vilka fördelar och nackdelar ser du/ni med att eleverna kan bedöma sin egen kunskap i svenska. Behöver denna förmåga ökas? Hur kan du/ni i så fall arbeta med detta?
5. Hur skulle du/ni arbeta för att utveckla ett gemensamt kvalitativt bedömningsspråk så att även eleverna kan formulera sig i samma termer?
6. Hur använder du *mål att sträva mot* i samtal med elever och föräldrar och i den individuella utvecklingsplanen så att både elev och du som lärare planerar lärandeprocessen utifrån dessa?
7. Vad tror du/ni är orsakerna till att pojkar generellt har sämre betyg än flickor? Mot bakgrund av resonemangen i kapitel 1 kring sociala mönster som begränsar individuell utveckling, där exemplet om "ordentliga" flickor och "stökiga" pojkar tas upp, kan du/ni se om, och i så fall på vilket sätt, avspeglar dessa sig i bedömningen av elevernas kunskaper? Hur påverkar faktorer som ordning och uppförande dina och dina kollegors bedömningar och betygssättning?

Fler
frågor?

REFERENSER OCH TIPS TILL VIDARE LÄSNING

Kapitel 1

Asplund-Carlsson, Maj (2001), Vilka läsare vill vi ha? Textkompetens som en fråga om genus, klass och etnicitet. *Tekstkompetence – rapport fra forskerkonference i Nordisk netvaerk for tekst- og litteraturpaedagogik*, TemaNord 2001:576. Nordisk Ministerråd, København, 2001, 31–41.

Axelsson, Monica (2004), Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur: Lund.

Axelsson, Monica, Lennartsson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002), *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Bergöö, Kerstin (2005), *Vilket svenskämne?: Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Björnsson, Mats (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Collier, Virginia, P. & Thomas, Wayne, P. (2002), *A national study of school effectiveness for language minority students, long-term academic achievement*.

Elmeroth, Elisabeth (2005c). Svenska som demokratiämne. I Skolverket (red.). *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003*, Stockholm: Skolverket.

Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.

Kuyumcu, Eija (2004), Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I K. Hyltenstam & I. Lindberg. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (2003), *Det nödvändiga samtalet*. I Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. 12(2).

- Moreau, Helena & Wretman, Steve (2005), *Om sambandet bedömning – lärande*. FortbildningsFörlaget.
- Persson Magnus (2005), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2003a), *Barns läskompetens i Sverige och i världen. PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003b), *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten av PISA 2000 i 10 länder*. Finns som pdf-fil på www.skolverket.se.
- Skolverket. (2003c), *Skolverkets lägesbedömning 2003*. (Dnr 01-2003:1547). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006), *Lusten och möjligheten – om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Stockholm: Skolverket. Finns som pdf-fil på www.skolverket.se.
- Skolverket (on line). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Viberg, Åke (1993), Andraspråksinläring i olika åldrar. I Eva Cerú (red.). *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur och Utbildningsradion.

Kapitel 2

- Barnombudsmannen (2003), *Vem bryr sig?* Rapport från barnens myndighet. Barnombudsmannens årsrapport 2003.
- Cummins, Jim (2000), *Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolan språkpolicy*. I K. Naclér (Red.). Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk: Sigma förlag.
- Elmeroth, Elisabeth, Eek, Lotta, Olsson Ragnar & Valve Lars-Olof (2006), *Från Kronos till Kairos – mot en målstyrd skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, Kjell (red), (2006), *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus nr 33. Myndigheten för Skolutveckling.

Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger (2004), Språkutvecklande ämnesundervisning. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Krashen, Stephen (1987), *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.

Myndigheten för skolutveckling. (2004a), *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Parszyk, Ing-Marie (1999), *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences 17.

Sjögren, Annick (2003), I utkanten av skolans värld. i & m invandrare och minoriteter. *Tidskrift för forskning, politik, kultur och debatt*(4). Ss 14–17.

Torpsten, Ann-Christin (2006), *Ett monokulturellt erbjudande. Om svenska som andraspråk i grundskolans läro- och kursplaner*. Licentiatavhandling. Växjö: Växjö universitet.

Utbildningsdepartementet (1994), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Viberg, Åke (1993), Andraspråksinläring i olika åldrar. I Eva Cerú (red.). *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur och Utbildningsradion.

Kapitel 3

Bergman, Pirkko & Sjöqvist, Lena (1999), Bedömning. I Skolverket (red.). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket.

Björklund, Lisa, (2004), Pedagogisk bedömning och ämnesprovet. I: *Att visa vad man kan*. Skolverket 2004.

Dyste, Olga (2002), Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen. I Skolverket (red.). *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber.

Hudson, Thom (2005), Trends in assessment scales and criterion-referenced language assessment. *I Annual Review of Applied Linguistics* (25). Cambridge University Press. Pp 205–227.

Moreau, Helena & Wretman, Steve (2005), *Om sambandet bedömning – lärande*. FortbildningsFörlaget.

Myndigheten för skolutveckling. (2004a), *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

OECD/CERI (2005), *Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD Publishing.

Rosander, Carin (2005), Performansanalysen som redskap – barnets språkutveckling och pedagogens arbete, i Monica Axelsson, Carin Rosander & Mariana Sellgren (red.). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Shohamy, Elana (2000), The relationship between language testing and second language acquisition, revisited. *In System* 28(4). Pergamon. Pp 541–553.

Vidare läsning

Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (2005), *Tänkarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. HLS förlag.

Axelsson, Monica, Lennartsson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002), *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

- Björnsson, Mats (2005), *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Cerú, Eva (red.). *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur och Utbildningsradion.
- Elmeroth, E. (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)*. Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9. Stockholm: Skolverket.
- Elmeroth, E. (2005), Svenska som andraspråk i en multikulturell skola. I Skolverket (red.). *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Elmeroth, E. (2006), *Monokulturella studier av multikulturella elever – att mäta och förklara skolresultat*. Pedagogisk forskning i Sverige 11(3) 177–194.
- FortbildningsFörlaget (2005), *Bedömning av kvalitativ kunskap*. Konkreta exempel från gymnasieskolan.
- FortbildningsFörlaget (2005): *Om sambandet bedömning – lärande*.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (Finns även som pdf-fil: www.skolutveckling.se/publikationer)
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Finns som pdf-fil på www.skolutveckling.se.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004b). *Mångfald och likvärdighet. Uppdrag att stödja kommunernas arbete med att förbättra utbildningsvillkoren i områden präglade av mångfald och social utsatthet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nauc  r, Kerstin (2000). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk: Sigma förlag.

Skolverket (1999) *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken*. Finns även som pdf-fil på www.skolverket.se.

Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2003). *Skolverkets lägesbedömning 2003*. (Dnr 01-2003:1547). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004). *Varför ser kursplanerna ut som de g  r?* Finns även som pdf-fil på www.skolverket.se.

Skolverket (2005). *Elever med utländsk bakgrund – en sammanfattande bild*. Finns som pdf-fil på www.skolverket.se.

Skolverket (2004): *Likvärdig bedömning och betygssättning*. Allmänna råd och kommentarer.

Diagram och övriga källor

Följande källor har använts i alla avsnitt och finns samtliga att tillgå som pdf-filer på www.skolverket.se:

Elmeroth, E. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport, rapport 250*.

Skolverket (on line) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*.

Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Ur Skolverket (2003b). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten av PISA 2000 i 10 länder*. Finns som pdf-fil på www.skolverket.se.

Diagram 1, Figur 2.2 Skolverket rapport 227 *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i 10 länder* sidan 30.

Ur Elmeroth, E. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.

Diagram 2, diagram 13.18 sidan 180 ämnesrapport sv/sva.

Diagram 3, diagram 10.2 sidan 102 ämnesrapport sv/sva.

Diagram 4, diagram 13.3 sidan 167 ämnesrapport sv/sva.

Diagram 5, diagram 12.11 sidan 152 ämnesrapport sv/sva.

Diagram 6. Diagram 10.11 sidan 110 ämnesrapporterna svenska och svenska som andraspråk.

Diagram 7. Diagram 10.12 sidan 110 ämnesrapporterna svenska och svenska som andraspråk.

Diagram 8. Diagram 10.4 sidan 104 ämnesrapporterna svenska och svenska som andraspråk.

Diagram 9. Diagram 10.14 sidan 113 ämnesrapporten sv/sva.

Svenska som andraspråk – en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning

Vad kan vi lära av bilderna från nationella utvärderingen av grundskolan, NU 03? Denna *samtalsguide i svenska som andraspråk* erbjuder lärare i arbetslag och ämneslag ett konkret verktyg för att reflektera över och samtala om undervisningens innehåll, arbetssätt och bedömning. Den innehåller viktiga slutsatser från NU 03 med efterföljande utgångspunkter och diskussionsfrågor att lyfta i skolans olika samtalsarenor eller för egen kompetensutveckling.

Vad behöver vi vidareutveckla i de olika ämnen och vad kan vi i arbetslag och ämneslag lära av varandra för ytterligare framsteg i elevernas lärande? NU 03 har gett ett rikt material som kan ligga till grund för grundskolors och kommuners utvecklingsarbete.

Förhoppningen är att detta stödmaterial kan bidra till skolornas arbete med att fördjupa det professionella samtalet om skolans kunskapsuppdrag. Det handlar om att återerövra en gemensam syn om hur läro- och kursplanens mål borde gestaltas i undervisningen och därmed bygga upp en gemensam aktionsplattform samt skapa likvärdiga villkor för lärandet inom skolan och mellan skolor.



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING