

Det nationella provets funktion och status inom sfi

En intervjustudie

Vilken roll spelar det nationella provet i sfi-verksamheten och vad betyder det för lärare och studerande?

Vad uppfattar lärare att provet prövar för kunskaper och hur värderas provresultatet av de studerande?

Hur används det bedömningsmaterial som finns framtaget inom sfi, ämnat som stöd för lärares bedömning av studerandes kunskaper?

Dessa frågeställningar är i fokus i denna rapport. Rapporten bygger på resultat från en undersökning genomförd under 2005 av det nationella provet och bedömningsmaterialet i sfi. Den baseras på intervjuer med rektorer, lärare och studerande vid tio olika verksamheter. I texten speglas den centrala roll som provet har i sfi där ett komplicerat nätverk av faktorer sammantaget ger provet en status som i det närmaste ett examensprov. Provet sätts in i sitt sammanhang där såväl lärarvillkor som studerandegruppens varierade sammansättning spelar stor roll för provets funktion och status i utbildningen.

Studien är genomförd på Skolverkets uppdrag av Karin Sandwall, doktorand vid institutionen för svenska språket vid Göteborgs Universitet och Gunilla Önneby, sfi-rektor i Järfälla kommun. För rapporten svarar Eva Wirén, projektledare och undervisningsråd på Skolverket.

Skolverket

www.skolverket.se



Skolverket

Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnummer: 06:972
ISSN: 1103-2421
ISRN: SKOLV-R-289-SE

Tryck: Davidsons Tryckeri, Växjö
Stockholm 2006
Upplaga: 2 000 ex
Illustration: Marie Kassman

**Det nationella provets
funktion och status
inom sfi**

En intervjustudie

Förord

Skolverket ansvarar sedan 1994 för det nationella provsystemet inom grundskolan, gymnasieskolan och inom vuxenutbildningen. Som del i detta ansvarsområde har Skolverket under några års tid bedrivit en kontinuerlig systematisk uppföljning och utvärdering av det nationella provsystemet. Under 2003 och 2004 genomfördes utvärderingsstudier som riktades mot grund- och gymnasieskolans nationella provverksamhet.¹ Under 2005 har den nationella provverksamheten inom vuxenutbildningen fokuserats. Föreliggande rapport är en avrapportering av den studie som under 2005 fokuserade prov och bedömningsmaterial inom sfi (svenska för invandrare).

Övergripande har studien syftat till att studera det nationella provets och bedömningsmaterialets roll inom sfi-verksamheten. Intervjuer har genomförts vid tio olika verksamheter med såväl rektorer, lärare som med studerande inom sfi. I studien görs en ingående beskrivning av hur provet används i sfiutbildningen och hur det integreras i den dagliga verksamheten. Provet följs från beställningen av materialet till dess genomförande fram till och med lärarens bedömning/betygsättning. Provet sätts också in i sitt sammanhang där villkoren för lärares arbete men också, och inte minst, elevgruppens mycket varierade sammansättning spelar stor roll för hur provet kommer in i sfi. Studien redovisar sammantaget ett komplicerat nätverk av faktorer som alla har betydelse för den mycket starka ställning som det nationella provet har inom sfi, för studerande och för lärare.

Rapporten vänder sig självklart till lärare som arbetar inom sfi, men också till rektorer och mer generellt till kommunens olika intressenter med anknytning till sfi. Den intresserade läsaren kan med fördel också ta del av den utvärdering som genomförts under 2006 av sfi kursplan.²

Studien har genomförts på Skolverkets uppdrag av Karin Sandwall, doktorand vid institutionen för svenska språket, Göteborgs Universitet och Gunilla Önneby, sfi-rektor i Järfälla kommun som också har svarat för framtagande av allt underlagsmaterial till rapporten. Eva Wirén har som projektledare övergripande ansvarat för studien och för rapportens slutliga utformning. I projekt-

¹ Grundskolans studie finns avrapporterad i Skolverket (2004a): "Prövostena i praktiken" samt i ett kapitel i Skolverket (2004d): "Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan". Gymnasiestudien finns avrapporterad i Skolverket (2005a): "Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning?" och i Skolverket (2005b): "Lärare och elever om gymnasieskolans nationella prov – en enkätstudie".

² Skolverket (2006): "Utvärdering av 2003 års kursplan för sfi. Effekter på organisation, tillämpning och genomströmning" www.skolverket.se/publikationer

gruppen ingick också Karin Hector-Stahre, provansvarig för svenska/svenska som andraspråk och sfi.

Till lärare, studerande och rektorer som har ingått i denna studie riktar vi ett varmt tack.

Stockholm i oktober 2006

Ann Carlson Ericsson
Avdelningschef
Avdelningen för läroplansfrågor

Eva Wirén
Projektledare
Enheten för resultatbedömning

Innehåll

Studiens syfte	7
Bakgrund	9
Sfi-utbildningen	10
Studiens uppläggning och genomförande	17
Intervjuer och intervjuade	18
Om rapporten och studiens bidrag.....	19
Resultat	21
Bedömning av kunskaper i sfi.....	22
Nationella provet i verksamheterna	26
Provetets betydelse som betygsunderlag.....	33
Återkoppling av resultat	39
Bedömningsmaterialet i verksamheterna.....	41
Diskussion	45
Det nationella provets funktion inom sfi	46
Varför har provet en så stark ställning inom sfi?	48
Sammanfattande slutord.....	57
Referenser	61

Studiens syfte

Skolverket har sedan 2003 genomfört utvärderingar av de nationella proven och dess effekter i olika avseenden. Såväl grundskolans som gymnasieskolans nationella provverksamhet har belysts ur ett användarperspektiv.¹ Föreliggande studie har genomförts under 2005 och fokuserar det nationella provet och bedömningsmaterial i sfi, svenska för invandrare.

Övergripande syftar studien till att belysa provets och bedömningsmaterialets roll och funktion inom sfi-verksamheten. Vad provet betyder för lärare och hur det förstås av de studerande samt vilken betydelse det har för betyg-sättningen, är vägledande frågor inom studien. Hur bedömningsmaterialet används och värderas är exempel på andra frågor som studien har ställt.

¹ Skolverket, 2005 a, Skolverket, 2005 b, Skolverket, 2004 a.

Bakgrund

Sfi-utbildningen

Kommunen är sedan 1986 huvudman för utbildningen av svenska för invandrare (sfi). Utbildningen utgör en egen skolform men ingår i den kommunala vuxenutbildningen. I huvudmannaskapet ligger att ansvara för myndighetsutövning såsom betygsättning. Kommunen kan välja mellan att bedriva utbildningen i egen regi eller att lägga ut den på entreprenad, men kommunen är alltid ytterst ansvarig för att lagar och regler följs samt för kvalitetsuppföljning och redovisning av verksamheten. Fortfarande väljer flertalet kommuner att bedriva utbildningen i egen regi, men en ökande andel kommuner lägger ut utbildningen på entreprenad. I en jämförelse över de senaste fem åren har andelen studerande som läser sfi för annan än kommunal anordnare också ökat, från en dryg tiondel för läsåret 1999/00 till en dryg tredjedel för läsåret 03/04.²

Utbildningen regleras enligt skollagen³ och i förordningen om svenskundervisning för invandrare.⁴ I lagtexten framgår att varje kommun är skyldig att se till att sfi erbjuds den som saknar grundläggande kunskaper i svenska språket. Enligt förordningen framgår bl.a. att styrelsen för utbildningen i samarbete med arbetsförmedlingen ska verka för att undervisningen kan ”kombineras med arbetsplatsträning eller förvärvsarbete som ger deltagaren möjlighet att träna sig i att tala svenska”. Sistnämnda paragraf har genom åren tolkats mycket olika men under senare år ordnar flertalet kommuner praktik, antingen integrerad i utbildningen eller i anslutning till den.

Till läsåret 2002/2003 kom en ny kursplan för sfi.⁵ I den nya kursplanen beskrivs syftet med sfi att ”ge vuxna, som saknar grundläggande kunskaper i svenska, möjligheter att utifrån sina olika förutsättningar och personliga mål utveckla förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt studier”. För att uppnå detta krävs att olika aspekter av det omgivande samhälls- och arbetslivet integreras i undervisningen. Utbildningen syftar även till att ge ”kunskap om och förståelse av samhällets organisation och dess grundläggande värderingar för att underlätta elevens integration”. Samhällsorientering utgör en stor del av sfi-utbildningens innehåll och svenska som andraspråk och samhällsorientering integreras i undervisningen. Kursplanen formulerar förutom de språkliga och samhälls-

² Skolverket, 2005 c.

³ Skollagen SFS 1985:1100, kap 13

⁴ Förordning om svenskundervisning för invandrare, 1994:895

⁵ SKOLF 2002:19 (www.skolverket.se/skolfs)

orienterande målen även två nya målområden. Ett gäller förmågan att ”göra jämförelser mellan egna erfarenheter av språk, kulturer, samhälls- och arbetsliv och det svenska språket och förhållanden i Sverige”. Det andra målet handlar dels om att utveckla strategier för fortsatt lärande och dels om att utveckla förmåga att individuellt och i samarbete med andra planera sitt lärande.

För att bättre kunna anpassa mål och studietakt till de sfi-studerandes olika förutsättningar har utbildningen indelats i tre studievägar, 1–3, och fyra kurser, A–D. De tre studievägarna består vardera av två kurser. Sätillvida omfattar studieväg 1 kurs A och B, studieväg 2 kurs B och C, och studieväg 3 kurs C och D. Tanken är att de studerande ska kunna gå in på utbildningen på olika nivåer, men också ha möjlighet att avsluta med betyg på mer än en nivå. Varje kurs ger betyg. Man ska som studerande kunna gå vidare från en studieväg till nästa tills man når slutnivån som är målen för kurs D, oavsett på vilken studieväg eller kurs man började. Av studerande läsåret 2003/04 gick 15 procent på studieväg 1, 36 procent på studieväg 2 och 49 procent på studieväg 3 (om man utgår från den högsta studieväg eleven studerade på under läsåret).⁶

För nyanlända flyktingar utgör sfi-utbildningen ofta en del av kommunernas introduktionsprogram, en introduktion som sker inom ramen för den s.k. Överenskommelsen (Integrationsverket, m.fl. 2006). Denna överenskommelse syftar till att stärka samverkan mellan olika myndigheter. Parter som skrivit under är Arbetsmarknadsstyrelsen, Integrationsverket, Migrationsverket, Myndigheten för skolutveckling, Statens skolverk och Svenska Kommunförbundet. Den nationella överenskommelsen kompletteras i de flesta delar av landet med regionala och/eller kommunala överenskommelser. Förutom samverkan mellan olika myndigheter och organisationer kan även konkreta mål för sfi-utbildningen i en kommun/region beskrivas i dessa lokala överenskommelser.

I grunden har kommunerna samma uppdrag, men i praktiken kan det se mycket olika ut. Det beror främst på kommunernas olika förutsättningar, men också på olika ambition och tolkning av vad uppdraget innebär. Sfi-utbildningen präglas i många kommuner av att kurserna inte har ett för alla studerande gemensamt start- och slutdatum. Kontinuerlig intagning medför ofta kanske att alla studerande i en kurs inte har börjat samtidigt och eftersom man har rätt att fortsätta studera tills man nått målen för kursen har de studerande inte heller samma slutdatum för kursen.

De studerande

De studerande på sfi är en heterogen grupp t.ex. vad gäller ålder, språklig och kulturell bakgrund och tidigare utbildning. Detta innebär att behovet av och

⁶ Skolverket, 2005 d

förutsättningarna för inläring är mycket olika för olika studerande inom sfi. Målen för de olika kurserna A–D är samma för alla, men vägen mot målen kan, och bör, variera för olika grupper av studerande. I samma kommun kan finnas studerande som tex. är professorer, analfabeter, före detta soldater och jordbruksarbetare, mammor med många barn, tjugoåringar och pensionärer.

Inte alla invandrare och flyktingar läser sfi – endast hälften av de med uppehållstillstånd påbörjar sfi inom tre år.⁷ Ser man till läsåret 2003/04 deltog totalt 47 604 elever i sfi. Av dessa var 27 procent flyktingar, 2 procent tillståndssökande och 71 procent övriga invandrare. Genomsnittsåldern för sfi-studerande var 32 år detta läsår, ca 18 procent var yngre än 25 år och 13 procent 45 år eller äldre⁸.

Den uppgift som finns att tillgå i den offentliga statistiken om sfi-studerandes utbildningsbakgrund är antalet utbildningsår i hemlandet. Detta är ett grovt mått på tidigare utbildning eftersom det inte säger något om vare sig utbildningens innehåll eller antal utbildningsdagar per år. Enligt Skolverkets statistik för läsåret 2003/04 hade cirka hälften av sfi-studerande minst tolv års utbildning, 68 procent en utbildning som var nio år eller längre och 10 procent en utbildning på högst tre år. Utbildningsbakgrunden varierade också mycket mellan elever med olika modersmål.⁹ Invandrare med den allra kortaste utbildningsbakgrunden behöver i allmänhet delta i läs- och skrivinläring inom grundläggande vuxenutbildning före eller parallellt med sfi-studierna.

Studiesituationen för en sfi-studerande är totalt sett ofta mer sammansatt än situationen för vuxenstuderande inom övriga skolformer, bl.a. eftersom man befinner sig i en inledningsfas i ett nytt land. Faktorer som påverkar inlärningsprocessen kan vara t.ex. förlust av såväl yrkes- som social identitet, förlust av familje- och släktmedlemmar, ålder samt ansvar för barn som kanske mår dåligt. Fysiska och psykiska förhållanden är med andra ord sällan optimala för dessa studerande.

Lärarna

Nästan tre av fyra verksamma sfi-lärare har en pedagogisk högskoleutbildning. Detta är ett relativt gott förhållande jämfört med övriga skolformer. Ändå har andel lärare med pedagogisk utbildning inom sfi minskat kontinuerligt under en femårsperiod, där denna andel uppgick till ca 82 procent läsår 1999/00 jämfört med 73 procent läsår 2003/04. Samma tendens är synlig både i kom-

⁷ IFAU, 2005

⁸ Skolverket, 2005 d

⁹ Skolverket, 2005 d

munala skolor och i skolor med andra anordnare. Av lärare i kommunal regi läsåret 2003/04 hade 78 procent en pedagogisk högskoleutbildning jämfört med 57 procent av lärarna hos andra utbildningsanordnare.¹⁰

Begreppet ”pedagogisk utbildning” innebär dock enbart en fullföljd lärarutbildning på högskolenivå. En pedagogisk utbildning kan alltså vara relevant för sfi-utbildningen i olika hög grad eftersom den kan innebära allt från förskollärarexamen till en språkvetenskaplig gymnasielärarexamen.

När det gäller ämneskompetens visar betänkandet av den omfattande utredning av sfi som genomfördes under 2003, den s.k. Sfi-utredningen, att endast cirka var tionde lärare inom sfi har läst 21–40 poäng och cirka 5 procent har 41 poäng eller fler i ämnet svenska som andraspråk.¹¹ Den utbildning i detta ämne som finns på landets universitet och högskolor behandlar dock i liten utsträckning de förutsättningar som gäller för vuxnas lärande. I än mindre utsträckning behandlas utmärkande drag för den kommunikation på svenska och på svenska som andraspråk som sker i arbetslivet – ett arbetsliv som för de flesta invandrare och flyktingar är anledningen till att man lär sig svenska.

Sfi är en liten verksamhet i många kommuner och att överhuvudtaget ha någon kollega att diskutera sin bedömning med är inte självklart. I 60 av landets kommuner fanns det hösten 2002 bara en enda sfi-lärare.¹² I 79 kommuner var elevantalet under 25 och i 49 kommuner var elevantalet lägre än 10. Bara 73 kommuner eller kommunalförbund hade fler än 100 elever 2003/04.¹³

Många sfi-lärare närmar sig pensionsåldern. Bland lärarna i denna studie var medelåldern ca 50 år. Sfi-utredningen beskriver ålderssammansättningen och även en kommande lärarbrist inom sfi som ett betydligt allvarigare problem än t.ex. inom gymnasieskolan.¹⁴

Nationella provet i sfi

Det nationella provet i svenska för invandrare syftar att ge lärare stöd vid betygsättning och att vara ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna ska bli så enhetliga som möjligt över landet.¹⁵ Vid betygsättning ska lärare inom sfi precis som i andra skolformer utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen. Till provet finns en lärar-

¹⁰ Skolverket, 2005 d

¹¹ SOU 2003:77 s. 367

¹² SOU 2003:77, s. 364

¹³ Skolverket, 2005 d

¹⁴ SOU 2003:77

¹⁵ Förordning om svenskundervisning för invandrare 1994:895, 16§,

handledning som beskriver den språkvetenskapliga utgångspunkten för provet. Lärarhandledningen innehåller även praktiska anvisningar och bedömningsanvisningar.

Nationella provet i sfi är ett integrerat prov på så sätt att provets uppgifter samtidigt prövar olika kunskaper och färdigheter och att olika aspekter på språkbehärskning och samhällsorientering är integrerade i samma uppgift. Provkonstruktörerna har strävat efter att uppgifterna ska vara så verklighetsnära/naturliga som möjligt, d.v.s. att de ska likna uppgifter som var och en kan ställas inför i sitt dagliga liv. De olika delarna i provet är uppbyggda kring kultur- och samhällsorienterande teman som t.ex. arbetsliv, boende och konsumentkunskap.¹⁶

Provet har i sin nuvarande utformning fem delar, A–E. Del A omfattar läsförståelse, ordkunskap och samhällsorientering, Del B hörförståelse, ordkunskap och samhällsorientering, del C läsförståelse, ordkunskap, samhällsorientering och skriftlig produktion, del D skriftlig produktion och del E muntlig interaktion och produktion.¹⁷

Bedömningsmaterial – svenska för invandrare, kurs A–D.

Under 2004 gav Skolverket ut ett bedömningsmaterial som distribuerades till alla sfi-anordnare. Övergripande syftar materialet till att stödja en så allsidig bedömning som möjligt och till att främja en likvärdighet i bedömning och betygsättning.

Materialet består av ingående resonemang kring bedömning av samtliga mål i sfi-utbildningen; språkförmåga, språklig medvetenhet, kulturella jämförelser och samhällsorientering. Bedömningen sker i relation till styrdokumentens formuleringar om studievägar, kursmål och betygskriterier och i materialet tydliggörs nivåerna för de olika kurserna. Materialet innehåller resonemang kring olika aspekter av bedömning såsom uppgiftskonstruktion, observationer, självbedömning etc. I materialet ges även modeller för hur konkreta uppgifter för bedömning av skriftlig produktion och muntlig produktion/interaktion kan se ut för de olika kurserna. Autentiska exempel på deltagarprestationer presenteras tillsammans med bedömningar utifrån bedömningskriterierna. De exempeluppgifter som ges i materialet är tänkta att inspirera till framställning av egna uppgifter som en del i underlaget för bedömning och betygsättning. Tanken är att materialet ska kunna användas av den enskilde läraren, av ar-

¹⁶ En beskrivning av utgångspunkter i framtagning av sfi-provet, inklusive en uppföljning av resultat ges i Skolverket 2004 e.

¹⁷ För exempel på prov se [www.skolverket.se/nationellt_provsystem/Sfi - svenska för invandrare](http://www.skolverket.se/nationellt_provsystem/Sfi_-_svenska_för_invandrare)

betslag och t.ex. på studiedagar. Förutom observationsscheman för lärare ingår också självbedömningsmaterial för studerande.

Under 2005 har bedömningsmaterialet kompletterats med ytterligare exempel. Olika insatser har genomförts för att introducera och implementera bedömningsmaterialet. Skolverket arrangerade ett större antal konferenser under 2004 där totalt ca 600 lärare och skolledare deltog. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk arrangerade bedömningsseminarier på totalt 24 orter under åren 2000–2005.¹⁸

¹⁸ För exempel på bedömningsmaterial se www.skolverket.se/nationellt_provsystem/Sfi-svenska_för_invandrare.

Studiens uppläggning och genomförande

Studiens uppläggning och genomförande

Syftet med studien är att studera det nationella provets och bedömningsmaterialets funktion; hur dessa värderas och används inom sfi. För detta behövdes underlag i form av konkreta beskrivningar och synpunkter från landets rektorer, lärare och studerande. Totalt tio verksamheter i olika delar av landet besöktes under maj, juni, augusti och september 2005.

De besökta verksamheterna är inte statistiskt representativa för sfi, utan utgör ett strategiskt urval av verksamheter. Urvalet är grundat på några faktorer som antogs ha betydelse för provets och bedömningsmaterialets funktion och roll i verksamheten. I studien ingick t.ex. små, medelstora och stora verksamheter i olika delar av landet och sfi nära en storstad och sfi på landsbygden. Studien innefattade också sfi i kommunal regi och upphandlad sfi med privata anordnare, sfi med arbetslivs-/yrkesinriktning och sfi med en mer ”allmän” inriktning samt sfi för studerandegrupper som behöver extra stöd såsom hörselskadade och studerande med traumaliknande symptom. Andra faktorer som togs hänsyn till vid urvalet var lärares utbildning och erfarenhet samt studerandes tidigare utbildningsbakgrund. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk bistod med bakgrundskunskap inför urvalet av verksamheter.

En initial kontakt togs med rektor i respektive verksamhet. Rektor kontaktade lärare med intresse och möjlighet att delta i studien och lärarna tillfrågade i sin tur de studerande. Att rektor initierade deltagande i studien kan antas ha haft betydelse för vilka lärare och studerande som deltagit i studien. Vid fler tillfällen har dock lärare och studerande som ursprungligen inte tillfrågats deltagit på eget initiativ.

Intervjuer och intervjuade

Studien har omfattat intervjuer med rektorer/skolledare, lärare och grupper av studerande. I tillägg till studien genomfördes även ett par expertintervjuer¹⁹ och intervjuer med ett flertal andra företrädare för verksamheten.²⁰ Både kommunala rektorer och upphandlade verksamheters skolledare har intervjuats. Intervjuer med rektorer och skolledare behandlade främst frågor kring sfi-enhetens organisation och rektors roll i samband med det nationella provet.

Intervjuerna med lärarna genomfördes i de flesta fall i mindre grupper med två till fyra lärare. Lärarna i studien undervisade företrädesvis i kurs D och de

¹⁹ Med företrädare från Centrum för tvåspråkighet och vid Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

²⁰ Samtal med en provkonstruktör, två s.k. testpedagoger i olika verksamheter, med en rektor i en kommun som inte ingick i studien, ett par lärare i s.k. arbetslivs-/yrkesinriktade verksamheter samt med en lärare som arbetar med hörselskadade sfi-studerande utanför studien.

flesta hade nyligen genomfört nationella prov. Intervjuerna innehöll frågor kring förberedelser, genomförande och återkoppling av nationella proven. Frågor om provets roll vid betygsättning i förhållande till andra bedömningsunderlag behandlades utförligt liksom användningen av och synen på bedömningsmaterialet.

Medelåldern för de 30 intervjuade lärarna var ca 50 år. Cirka hälften av lärarna var utbildade grundskolelärare. Nio hade inte någon formell lärarexamen. Lärarna i studien hade generellt sett en högre ämneskompetens än sfi-lärare i landet även om fyra av dem inte hade någon poäng alls i ämnet svenska som andraspråk. Lärarnas erfarenhet av sfi-utbildning varierade mycket; man hade arbetat som sfi-lärare mellan 6 månader och 27 år. Ungefär hälften av lärarna hade dock arbetat mer än 10 år i yrket.

Intervjuerna med de studerande syftade till att belysa de nationella proven samt bedömning och betygsättning ur ett studerandeperspektiv. Intervjuerna genomfördes på svenska i grupper om två till sex studerande, oftast med tre studerande. Tolk användes inte då studerande befann sig på D-nivå.²¹ De flesta av de studerande hade nyligen gjort ett nationellt prov och i princip alla ingick i en grupp som undervisades av en lärare som också ingick i studien. Intervjun innehöll frågor om hur man som studerande uppfattade det nationella provets syften, om vilka förberedelser som gjordes inför provet, om provets genomförande och om återkoppling av resultat samt om hur man uppfattade provet i förhållande till betygsättningen.

En ytlig beskrivning av de 36 studerandena som ingick i studien stämmer relativt väl överens med en beskrivning av de studerande som går i sfi i landet.²² Medelålder för de studerande som ingick i studien var ca 32 år och lika många var kvinnor som män. Halva gruppen var universitetsutbildade, tretton hade en gymnasieutbildning, två en nioårig skolbakgrund och fyra uppgav att de gått högst sex år i skola. Av de intervjuade kommer 19 från Asien (varav nio från Irak), åtta från Europa (varav fyra från f.d. Jugoslavien), sex från Afrika och en från Sydamerika.

Om rapporten och studiens bidrag

Rektorer, lärare och studerande som ingått i studien har utlovats anonymitet, och en strävan i rapportskrivningen har varit att läsaren inte via texten ska kunna koppla information till person eller verksamhet. I vissa beskrivningar

²¹ Många av de studerande var osäkra på vilken studieväg de hade gått i, men det föreföll som om samtliga gått studieväg 2 eller 3. De olika verksamheternas organisation av studievägarna varierade och var olika tydliga för de studerande.

²² Skolverket, 2005 d

är det dock möjligt att intervjuade personer kan känna igen sig själva och den egna verksamheten. I dessa fall har särskild vikt lagts vid att beskrivningarna inte på något sätt ska vara negativa för individ eller verksamhet. Uttalanden som i rapporten skrivs med citattecken skall läsas som relativt exakta beskrivningar, men inte som exakta citat.

Beskrivningen av de utvalda verksamheternas syn på och användande av det nationella provet och bedömningsmaterialet ger inte en bild av ”sfi-utbildningen i Sverige”. Däremot bidrar studien med exempel på hur prov och bedömningsmaterial kan fungera i verksamheten och pekar på olika faktorer som kan tänkas relatera till det nationella provets roll och status inom sfi.

Resultat

Bedömning av kunskaper i sfi

Vid betygsättning av en enskild studerande ska läraren ... *utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen.*²³

Ser man till vilka krav som ställs i kursplanen för kurs D ingår några olika uppställda mål. Förutom *språkförmåga* nämns *sambällsorientering* och *språklig medvetenhet och kulturella jämförelser* som kursmål. Ser man till det nationella provet och vad det innehåller, mäter det i huvudsak språkförmågan. Ett nationellt prov är heller aldrig menat att utgöra det enda underlaget för bedömning i en kurs. Som underlag för bedömning av måluppfyllelse behövs en allsidig dokumentation av studerandes kunskaper och färdigheter. Hur resonerar lärare i de olika verksamheterna kring en sådan allsidig bedömning i sfi kurs D och vilka underlag för bedömning, förutom nationella provet, använder de?

Dokumentation och bedömning av olika kursmål

Lärarna i studien menar att de får en god bild av de studerandes *språkförmåga* genom att iaktta dem i den dagliga verksamheten. Bilden får de genom observationer av hur de studerande klarar olika uppgifter och situationer i klassrummet t.ex. genom att höra hur de talar, se hur de klarar diktamen, ordkunskapsövningar och andra skriftliga uppgifter samt hur de kan arbeta självständigt och hjälpa sina kamrater. Många lärare uttrycker detta som att de har en välgrundad uppfattning, en känsla av hur de studerandes kunskaper och färdigheter förhåller sig till målen för språkförmågan, även utan genomförda nationella prov. Men bedömningen av språkförmågan sker många gånger informellt och dokumenteras inte heller kontinuerligt eller på ett strukturerat sätt.

Några av de intervjuade lärarna för dock någon form av anteckningar om de studerandes skriftliga prestationer, t.ex. antal rätt på diktamen eller på ordkunskapsprov. En lärare berättar att hon observerar de studerandes muntliga språkförmåga när de diskuterar kring ett aktuellt ämne i smågrupper. Hon iakttar speciellt dem som hon är osäker på. I samma verksamhet har lärarna också konkretiserat målen för språkförmågan genom att beskriva utvecklingen av hörförståelsen i form av olika steg i en trappa där varje steg beskriver vad den studerande ska förstå av talat språk. Utvecklingstrappan utgör underlaget för bedömning av hörförståelsen och konkretiserar, både för lärare och för studerande, individens förmåga att förstå talat språk.

²³ Lpf 94 Läroplan för de frivilliga skolformerna, kap 2.5.

Tre verksamheter uppger att de använder tester, diagnoser och utvärderingar som olika läromedel erbjuder i slutet av varje kapitel. I en verksamhet har man sådant diagnostiskt test var femte vecka. Lärarna i en verksamhet anger att de använder portfolio för att dokumentera de studerandes framsteg. En annan lärare skriver i dialog med den studerande kursdagbok där hon kommenterar hur sfi-studierna fortskrider och får på så sätt ett underlag för bedömning. Två lärare uppger att de dokumenterar de studerandes språkutveckling i de individuella studieplanerna och att detta diskuteras vid de regelbundet återkommande utvecklingssamtalen. I takt med att kravet att sfi ska ha en tydligare koppling till arbetslivet ökar, blir synpunkter från aktörer utanför klassrummet såsom praktikhandledare och arbetsgivare viktiga. Ett par lärare anger praktikhandledarens intryck av den studerandes språkförmåga som ett av de underlag läraren kan ta del av vid bedömning, men de menar att dessa åsikter inte är avgörande för betyget.

Målformuleringarna för *samhällsorientering* i kursplanen måste konkretiseras och tolkas. Det innebär att det kan uppfattas som svårt att pröva de studerandes måluppfyllelse i samhällsorientering. En lärare menar att även om det går att testa kunskaper i samhällsorientering är det viktigt att arbetet med samhällsorientering är flexibelt i förhållande till de studerandes livssituation. Då kan målet inte konkretiseras i form av obligatoriska kunskaper som kan bockas av på listor, enligt denne lärare. Samhällsorientering är ofta en del av innehållet i undervisningen och i många verksamheter behandlas olika områden i samhället tematiskt. Oftast bedömer lärarna inte de studerandes kunskaper i samhällsorientering genom prov men i en av de besökta verksamheterna testar lärarna de studerandes kunskaper efter varje samhällsorienterande tema. I en annan verksamhet måste de studerande ha klarat alla sådana tematiska test innan de får D-betyget även om de fått godkänt resultat på det nationella provet.

Det finns alltså exempel på dokumentation av språkförmåga och samhällsorientering men inte någon lärare ger exempel på hur man bedömer de studerandes kunskaper i förhållande till de nya kursmålen *språklig medvetenhet* och *kulturella jämförelser*. Där blir frågan om bedömning mer komplicerad. Många av lärarna menar att de inte har tillräcklig kunskap om hur de kan arbeta med dessa mål gällande språklig medvetenhet och kulturella jämförelser, trots att målen exemplifieras i bedömningsmaterialet. En konsekvens av detta är bl.a. att inte någon av lärarna på ett strukturerat sätt dokumenterar de studerandes utveckling mot dessa mål.

Vilka kursmål uppfattas det nationella provet mäta?

Lärarna i studien är osäkra på vad det nationella provet egentligen innefattar, om det t.ex. mäter alla mål. En anledning till oklarhet kan vara att många

formuleringar i lärarhandledningen för provet inte stämmer väl överens med målformuleringar i de nya kursplanerna för sfi. Vilka av de nya målen som mäts i provet är bl.a. därför inte helt otvetydigt. Vissa textavsnitt kan t.ex. uppfattas som om provet ger ett visst underlag för bedömning av flera mål än språkförmågan. På sidan 6 i lärarhandledningen står *”hur de olika aspekterna på behärskning av svenska och samhällsorientering samordnats i sfi-provet, som har en starkt integrativ karaktär”*. På sidan 16 står *”att innehåll i texter och samtal i sfi-proven kretsar kring ämnen som på ett eller annat sätt är knutet till det svenska samhället, kulturen och vardagslivet i ett vidare perspektiv”*. Bägge formuleringar kan tolkas så att både samhällsorientering och kulturella jämförelser har integrerats i provets språkliga uppgifter och att bedömning av den studerandes kunskaper och information om hur den studerande uppfyller målen för dessa går att utläsa i provresultatet.

Även de konkreta uppgifterna i provet kan medföra att provet antas bedöma t.ex. språklig medvetenhet. Ett exempel på det ger en lärare som erinrar sig att den muntliga interaktiva uppgiften i ett av de nationella proven innebar att de studerande skulle berätta hur de gjorde för att utveckla språket och bli bättre i svenska. Hur den studerande löste den uppgiften gav alltså viss information om måluppfyllelse när det gäller språklig medvetenhet, nämligen kring den studerandes strategier för språkinläring. I bedömningskriterierna och exempelbedömningen i lärarhandledningen talas det dock inte alls om samhällsorientering och övriga mål, vilket kan leda till slutsatsen att provet inte prövar några andra mål än språkförmåga.

A-, B- och C-prov

I alla verksamheterna utom en använder man egna prov för att bedöma A-, B- och C- nivå, alltså som slutprov i dessa kurser. I en av de besökta kommunerna har man prov på kurs 2C, som kan ses som en avslutande kurs på studieväg 2. Däremot har man inte prov på kurs C inom studieväg 3, som är den första kursen på denna studieväg. Dessa A-, B- och C-prov konstrueras av s.k. testpedagoger och/eller av speciellt utsedda lärare. För utformandet hämtar man ibland stöd av bedömningsmaterialet och det förekommer också att man samarbetar kring utformandet med andra anordnare. Lärarna vid en av de besökta verksamheterna berättar att de byter prov med fem andra kommuner och på så sätt bygger upp en egen s.k. provbank – åter andra kommuner delar inte med sig av sina egenutvecklade ABC-prov.

Även om den studerande gör slutprov på kurserna A, B eller C är det inte säkert att hon/han får ett betyg. Det förekommer t.ex. att studerande bara får betyg på kurs 1A, 1B eller 2C om de gör uppehåll eller ska avsluta sina studier – inte om de ska fortsätta studera på nästa kurs.

Där A-, B- och C-prov genomförs sker det ofta under liknande förutsättningar som nationella provet och några studerande tror till och med att dessa prov är nationella och har samma betydelse som nationella provet. Testpedagogerna är, förutom testkonstruktörer, även medbedömare och har ibland ”utslagsröst/veto” vid A-, B-, C- och D-test.

Stöd till de studerandes självbedömning av språkförmågan

Att de studerande själva kan bedöma hur deras språkförmåga förhåller sig till målbeskrivningarna för respektive kurs är en del av målet för språklig medvetenhet. Att förstå vad målen innebär och betyder är avgörande för en sådan insikt. Några lärare menar att de förklarar målen, ofta med tolk, i början av kurserna och diskuterar med de studerande hur man kan nå dem. I andra verksamheter har lärarna skrivit om betygskriterierna på lättare svenska och ger dem till de studerande i början av en kurs. Vid de individuella utvecklings-samtalen utgör betygskriterierna ett bra stöd som visar på den studerandes nivå i förhållande till målen.

Lärarna i en verksamhet använder bedömningskriterierna för skriftlig produktion i nationella provet när de rättar och diskuterar texter med de studerande. På detta sätt kopplas formuleringarna i kriterierna till de studerandes egna texter, vilket på ett konkret sätt underlättar för de studerande att se vad som krävs och förstå vad de behöver utveckla och träna mer på. Dessutom bedömer också de studerande i den här verksamheten själva både sina egna och de medstuderandes texter efter de poängnivåer som finns i anvisningarna till provet.

I en annan verksamhet sammanställs resultat från tester av språkförmågan (bl. a. ordförråd, grammatikkunskaper och muntlig produktion) så att de studerande kan se varandras resultat och både vara medvetna om sin egen språkförmåga och samtidigt ha en uppfattning om och relatera till de andra i gruppens språkförmåga. Detta har t.ex. lett till att studerande själva föreslår byte av kurs, t.ex. från D till C för att studera på en mer lämplig nivå.

Som underlag för individuella samtal kring språkutvecklingen har en av verksamheterna studieplaner på nätet. I en annan verksamhet använder man portfolio som stöd för lärarnas bedömning och de studerandes självbedömning. En lärare säger att hon skulle vilja jobba mer med självbedömning men har svårt att se hur hon skulle få tid att arbeta med det i undervisningen. Den här läraren menar att självbedömning är svårt att arbeta med eftersom det också kräver en viss språklig nivå hos den studerande.

Nationella provet i verksamheterna

Förberedelser inför provet

I samtliga besökta verksamheter förbereds genomförandet av nationella provet, men såväl innehållet i som omfattningen av denna förberedelse varierar mycket, både inom och mellan verksamheter. I en av verksamheterna informerar läraren bara kort om provets utseende och genomförande, medan studerande i en annan verksamhet får möjlighet att under en längre period träna på att göra alla delar av flera tidigare givna prov. I samtliga verksamheter utom två läggs dock omfattande tid ner på direkta förberedelser inför genomförandet av provet.

I samtliga verksamheter där de studerande tränade inför genomförandet av nationella provet bestod denna träning i att göra hela eller delar av tidigare givna prov och diskutera detta i klassrummet. De prov man gör är antingen det som hämtats direkt på Skolverkets hemsida eller något av de prov som finns i en egen s.k. provbank på skolan. Proven kallas då för *övningsprov*, *provprov*, *förprov* eller för *diagnostiska prov*. Alla studerande uppskattade mycket denna träning som uppfattades som viktig för att ha en möjlighet att göra ett bra resultat på provet, en uppfattning som delades av lärarna. Vissa studerande menar att förberedelser inom skolan inte är tillräckliga, utan att det är nödvändigt att t.ex. regelbundet läsa tidningar för att kunna klara provet. En studerande hade på eget initiativ hämtat tidigare prov från nätet för att förbereda sig.

Hur lång tid före det avgörande provet man tränar på och/eller gör tidigare prov varierar mycket; alltifrån två dagar, en/två månader innan till ”någon gång i slutet av D-kursen”. I den verksamhet där man gör ett tidigare prov bara två dagar före genomförandet av det nya fungerar detta inte främst som provträning utan främst som en *uttagning* inför det nya provet, eftersom endast de studerande som lyckas bra på det tidigare provet får göra det nya.

I en av de verksamheter vi besökt tränar man enbart på delar av gamla prov; på de delar som man bedömer att de studerande behöver träna lite extra. I de andra verksamheterna tränar man på alla delar av ett tidigare prov. I en verksamhet, ett s.k. yrkesspår, har man konsekvent tränat mycket på hela tidigare prov eftersom de studerande är studieovana och enligt lärarna ”missar mer än de behöver” på provet. Efter konsekvent träning blev resultatet på provet märkbart bättre uppger lärarna.

I en mellanstor verksamhet i en storstad har de studerande möjlighet att välja tillvalsämnet ”Sfi-testet” (andra möjliga tillvalsämnen kan vara simning, konversation etc.). Detta frivilliga tillvalsämne ges utanför den reguljära undervisningen under en sexveckorsperiod. Enligt lärarna ger denna träning såväl en trygghetskänsla hos de studerande som ett bättre resultat på provet.

Varför så omfattande förberedelser?

Arbetet med tidigare givna prov fyller flera syften inom sfi-utbildningen. I de verksamheter där man gör ett tidigare prov, t.ex. två månader före genomförandet av det nya, fungerar detta prov som diagnos för att se vad den studerande behöver träna på inför det ”riktiga” provet. Att genomföra och diskutera kring innehållet i ett tidigare prov är också ett sätt att konkret illustrera D-nivån för den studerande. Inom sfi-utbildningen, där lärare och studerande sällan har något tillräckligt utvecklat gemensamt språk och ibland har olika kunskapssyn, är konkretiseringen av målen viktig. Diskussioner kring konkret elevproduktion underlättar för den studerande att inse vad mål och kriterier innebär i praktiken. Något som också är viktigt för sfi-studerande, särskilt för de som är ovana vid språkliga prov, är att arbetet med tidigare givna prov innebär en konkret provträning. För att den studerande ska få möjlighet att visa vad han/hon kan i provets alla sinsemellan mycket olika delar behöver man t.ex. förstå provets layout (t.ex. ”var står frågorna och var skriver man svaren”), förstå olika typer av instruktioner och ledtrådar som ges och kunna disponera sin tid.

Vid en jämförelse med förberedelser inför nationella prov i andra skolformer tycks omfattningen av förberedelserna, pga. ovanstående faktorer, vara större inom sfi.²⁴ Även vari förberedelserna består skiljer sig i viss mån åt vid en jämförelse med gymnasieskolan. Där är det vanligaste sättet att förbereda eleverna att informera eleverna om hur läraren bedömer provet.²⁵ Sådan information förefaller i de besökta verksamheterna främst ske indirekt via arbetet med tidigare givna prov.

Medelåldern för de studerande som ingick i studien var ca 32 år, ungefär samma som för sfi-studerande i hela landet. För de flesta sfi-studerande var det alltså länge sedan man studerade i sitt hemland. Man bär med sig mycket olikartade upplevelser från den tiden och har, precis som alla studerande, olika åsikter om hur studierna bäst bedrivs och bedöms. Att då få möjlighet att träna på tidigare prov och att diskutera såväl genomförande som kunskapssyn är för många ovärderligt och ingår dessutom i kursplanens mål kring det egna lärandet. Omfattande förberedelser är dock samtidigt en av flera signaler som bidrar till att de studerande uppfattar provet både som obligatoriskt att göra och som obligatoriskt att klara för att få ett D-betyg.

I de verksamheter där lärarna anser att provet på något sätt missgynnar deras studerande, t.ex. i grupper med kortutbildade, tränas det som mest inför det nationella provet. Detta pekar också på provets status i verksamheten, där

²⁴ Se t ex. Skolverket, 2005 a: 116, Skolverket, 2004 a: 35.

²⁵ Skolverket, 2005 a: 116

godkänt på provet i det närmaste är en förutsättning för betyg i kursen. Även att studerande själva anser proven viktiga och avgörande kan vara en anledning till omfattande förberedelser.

Provadministration – beställning av material och provtillfällen

Kommunens rektor rekviderar proven från Skolverket. Varken kring rekviderandet eller arkiveringen av proven har rektorer eller lärare angett några svårigheter i de besökta verksamheterna. Själva handhavandet skiljer sig dock i vissa avseenden åt. I en av storstadsverksamheterna tar beställaren in de externa anordnarnas, men inte den kommunala regins nationella prov för arkivering. I en annan storstadsverksamhet tar man in alla prov för arkivering. Såväl sekretessbelagda prov som övriga tidigare givna nationella prov förvaras i de besökta verksamheternas egna s.k. provbanker.

För det nationella provet inom sfi finns inte, som för övriga skolformers prov, något fastställt datum för genomförande. Nya prov finns att tillgå i mitten av varje termin och vanligast är att proven genomförs i slutet av terminerna. Enligt Skolverkets kommentarmaterial ska provet genomföras i anslutning till att en kurs avslutas²⁶ men hur man gör i praktiken varierar mellan de besökta verksamheterna.

Till exempel ger en verksamhet i en storstad nationella prov när de tilldelade studerandetimmarna för D-kursen börjar ta slut. En annan yrkesinriktad verksamhet ger proven när kursen är slut. Inom sfi är dock inte alltid datum för kursslut fastställt eftersom den studerande har rätt att fortsätta studera ända tills man når målen för D-kursen. Dessutom tillämpar många sfi-verksamheter kontinuerlig intagning vilket medför att de studerandes språkförmåga i en och samma grupp/kurs kan variera mycket jämfört med kurser på t.ex. gymnasienivå. Detta innebär att de studerande i en och samma grupp kan vara klara att göra det nationella provet vid olika tidpunkter.

Studerande har bl.a. därför i många verksamheter möjlighet att göra provet avsevärt oftare än en gång per termin. I de besökta verksamheterna genomförs nationella prov en, två, tre eller fyra gång(-er)/termin. Eftersom de allra flesta verksamheter anser det nödvändigt att göra och klara provet för att kunna sätta D-betyg erbjuder man förutom dessa tillfällen ofta studerande att göra proven när man av olika anledningar behöver göra studieuppehåll, avbryta eller avsluta sin utbildning, t.ex. när man ska föda barn eller sluta pga. en anställning. Detta torde innebära att sfi-provet är det nationella prov som erbjuds oftast av olika nationella prov. Som skäl till att ge provet så ofta som t.ex. en gång i månaden anger några rektorer också kommunens krav att ”genomströmningen”

²⁶ Skolverket 2005 e: 15

inom sfi måste öka. Även sfi-utbildningens strävan efter individualisering medför en strävan efter flexibilitet så att de studerande ska kunna gå vidare till andra aktiviteter så fort han/hon har nått D-kursens mål.

Variationen i hur ofta proven erbjuds återfinns även inom verksamheter; vissa lärare genomför provet ofta, andra mer sällan. Att flera verksamheter genomför proven så ofta medför dock inte någon önskan om fler nya prov eftersom man anser att tidigare givna prov kan användas.

Vem gör provet och varför?

En stor variation finns även när det gäller vem som får göra provet. Följande utgångspunkter gavs av de besökta verksamheterna.

- alla studerande som vill (även studerande på C-kurs)
- alla studerande på D-kurs
- de vars anslagna studerandetimmar för D-kursen börjar ta slut
- de studerande som insisterar på att göra provet (trots lärarens avrådan)
- de studerande som bedöms kunna klara provet (de som antingen var nära att klara förra provet eller de som vid träning på tidigare givna prov visat att de skulle kunna klara ett ”riktigt” prov)

Den vanligaste utgångspunkten är lärarens bedömning att den studerande är ”mogen” att göra provet, dvs. har goda möjligheter att klara det. Flera studerande berättade om hur lärare var olika ”generösa” när det gäller vem som får göra proven. Lärarna å sin sida berättade om studerande som av olika anledningar insisterar på att göra provet trots att läraren bedömer den studerandes chanser att klara provet som små. Samtliga dessa lärare upplever detta som känsliga och svårhanterliga situationer. Å ena sidan är lärarna medvetna om att betyg från sfi ofta krävs för att gå vidare till andra studier eller aktiviteter (ett godkänt betyg på det nationella provet är så gott som alltid en förutsättning att få godkänt på kursen och därmed sfi-betyg) och förstår därför den studerandes vilja att göra provet så fort som möjligt. Å andra sidan säger man sig inte vilja ”utsätta eleverna för ett prov de inte kan klara”, dvs. för ett misslyckande.

Även lärare som har arbetat lång tid inom sfi tycker att det ibland är svårt att motivera och förklara för den studerande varför han/hon inte ska göra provet. Då kan ett icke godkänt prov vara ett kvitto på att den studerande faktiskt behöver fortsätta sina sfi-studier och på att lärarens bedömning var korrekt. Ett misslyckat provresultat ger såttillvida legitimitet åt lärarens bedömning inför den studerande, att den studerande inte når upp till målen. Det är en anledning att studerande får genomföra provet, trots att lärarens bedömning är att studeranden inte har någon egentlig chans att klara det.

Lärarna beskriver också ett fåtal studerande som av olika skäl inte vill göra nationella provet. Anledningar till detta är flera. Det kan vara att man har gått kort tid på sfi och tycker sig behöva mer tid för sin språk- och kunskapsutveckling och att man är rädd för att misslyckas på provet. Det kan också handla om att man mår fysiskt och eller psykiskt dåligt och därför vill stanna i sin kända miljö på sfi, istället för att gå vidare till andra studier eller aktiviteter. Lärarna försöker då uppmuntra studerande att göra provet, men säger sig också ofta ha förståelse för den studerandes åsikter och känslor. Ibland låter lärare därför studerande stanna kvar i utbildningen längre än vad som egentligen är motiverat av kunskapsskäl, och åtminstone till nästa provtillfälle.

Provet genomförande

Studerande som gör provet genomför i princip alltid provets alla delar. Tiden för provets genomförande är dock varierande. Det kan göras på en, två eller tre dagar i de besökta verksamheterna. Anledningar till att alla studerande gör provet under en och samma dag (och i samma lokal) uppges vara att det är effektivt, att lärare friställs till andra uppgifter och att det motverkar fusk. Andra verksamheter sprider istället ut genomförandet av proven under flera dagar eftersom man menar att de studerande då inte blir så trötta och stressade, vilket ger dem en bättre möjlighet att visa vad de kan. Det är framför allt verksamheter som främst arbetar med kortutbildade och studerande med följdverkningar efter trauma som gör provet under flera dagar. Ofta ges då de skriftliga delarna under en dag och de muntliga kommande dag(-ar).

I en av verksamheterna genomförs inte alltid delarna muntlig interaktion och produktion. Man anser dessa för tidskrävande. Istället bedöms den muntliga färdigheten utifrån olika situationer i undervisningen. Att de muntliga delarna är tidskrävande att genomföra påpekar särskilt lärarna i de större verksamheterna. Det är också på genomförandet av dessa delar som de studerande har flest synpunkter. En grupp studerande tycker att den muntliga delen är ”onödig” eftersom läraren vet vad de kan från klassrummet. Andra studerande upplever det muntliga provet som konstlat, som en ”onaturlig situation”. Ytterligare några upplever det muntliga delprovet som svårt pga. att samtalspartnern ”bara var tyst”. Här kan tilläggas att en väsentligt mer positiv beskrivning av just de muntliga delarna i provet framträder i de lärarenkäter som besvarats efter provets genomförande.

Oftast genomförs proven i ett välbekant, mindre klassrum, men i två av verksamheterna gör ett större antal (ca 50) studerande proven i en stor lokal, vilket påminner några studerande om examensprov man gjort i sitt hemland. Några studerande påpekar ett par praktiska konsekvenser av detta: Att ansvarig lärare börjar dela ut proven längst fram i lokalen kan medföra att studerande

längre bak i lokalen får mindre tid för provet och att sitta långt från högtalarna kan göra det svårt att uppfatta vad som sägs i hörförståelsedelen av provet. Däremot var det inte någon studerande som tyckte att koncentrationen blev störd i och med det stora antalet studerande i samma lokal. Alla studerande sa sig också ha varit nervösa och spända inför genomförandet. De flesta som menade att nervositeten inte störde möjligheten att visa vad de kunde på provet hade tränat relativt mycket på tidigare givna prov. Däremot verkar inte tidigare utbildningsbakgrund påverka upplevelsen av genomförandet i detta avseende.

Anpassning och anvisningar

I de flesta verksamheterna uppgav lärarna att alla studerande som behöver extra instruktioner får det, något som bekräftas av de studerande. Däremot skiljer sig de besökta verksamheternas praxis mycket åt när det gäller tidsbegränsningen för provet. De flesta verksamheter uppger sig vara noga eller ”extremt noga” med att följa de tidsanvisningar som finns för varje delprov. Vikten av att följa tidsanvisningarna är en av de saker som betonas i de extra anvisningar för genomförandet av provet som en kommuns rektor skickat ut till anordnarna.

De lärare som arbetar med kortutbildade, med studerande som har traumaliknande symptom eller med studerande med hörselnedsättningar uppger dock att man bortser från tidskravet. Man anser nämligen att den press som en strikt tidsbegränsad provsituation innebär leder till att de studerande inte får en rimlig möjlighet att visa vad de kan. De studerande själva instämmer i detta. Hur mycket extra tid de studerande får varierar dock stort, från fem minuter upp till ”så lång tid de behöver”. De studerande har, oavsett utbildningsbakgrund och den faktiska provtiden, olika åsikter om tiden för genomförandet räckt till eller inte.

Övrig anpassning som beskrivits av olika lärare i de besökta verksamheterna är att en studerande med hörselskada fått sitta ensam i ett rum med bandspelare för att göra hörförståelsedelen av proven samt att enstaka studerande med ”läs- och skrivproblem” har fått mer tid.

Att olika verksamheter genomför proven på olika sätt är slående. Som beskrivits ovan genomförs proven under en till tre dagar, med olika mycket hänsyn tagen till tidsbegränsningen, för en stor grupp i en stor lokal eller en liten grupp i det egna klassrummet. En förklaring till dessa skillnader kan vara att informationen om vad som är tillåtet och önskvärt inte framgår tydligt i lärarhandledningen till proven. Några få resonemang kring själva genomförandet finns dock i lärarhandledningen, t.ex. att de studerande ska uppmanas att fråga om de inte förstår instruktionerna och att de inte bör sitta i ”ett alltför stort rum” vid genomförandet av hörförståelsen.

I lärarhandledningen framgår att proven kan anpassas för studerande med funktionshinder (synskadade, dyslektiker och hörselskadade nämns). Bedömningen av om en studerande bör få ett anpassat prov görs av pedagogisk personal. En utgångspunkt kan vara att varje studerande bör få den hjälp och anpassning som hon/han får vid liknande provsituationer. Det som är avgörande är om eleven får sådana förutsättningar att han eller hon kan genomföra provet och därigenom visa vad han eller hon kan.²⁷ När det gäller vilka studerande som ska få de nationella proven anpassade är de nationella riktlinjerna vaga och behöver tolkas.

Skolverkets kommentarmaterial ger flera exempel på anpassning av genomförandet.²⁸

Att en likvärdig bedömning görs innebär inte nödvändigtvis att alla elever genomför proven på samma sätt. För elever med fysiska funktionshinder krävs anpassningar i den fysiska miljön för att få likvärdiga förutsättningar för deltagande. Olika funktionshinder kan komma att förutsätta helt olika anpassningar. /.../ En mycket vanligt förekommande anpassning för elever i behov av särskilt stöd är utökad provtid. /.../ Elever kan också behöva rast och mellanmål etc. för att avdramatisera provsituationen eller för att vila. Att få den anpassning man är van vid som elev kan också t.ex. innebära att få tiden för ett delprov uppdelad i kortare perioder...

Det är då viktigt att anpassningen beaktas vid bedömningen av den studerandes prestation. För studerande inom sfi som ofta har psykiska och fysiska hinder av olika grad, inkluderande traumatiska symptom, kan behovet av en anpassning under såväl genomförande som bedömning av proven vara av stor betydelse.

Att göra nationella proven flera gånger

Eftersom ett godkänt prov så gott som alltid i praktiken är en förutsättning för att kunna sätta ett D-betyg i de besökta verksamheterna, blir det viktigt att den studerande gör provet tills han/hon blir godkänd. Att ha möjlighet att göra ett nationellt prov flera gånger varje termin är en unik situation som gäller endast studerande på sfi. Det verkar dock finnas en gräns, inte alltid explicit, för hur många gånger studerande får göra prov om man misslyckats vid upprepade tillfällen. Två verksamheter anser att tre provtillfällen ”nog är max”,

²⁷ Skolverket, 2005 e

²⁸ Skolverket, 2005 e: 22

två verksamheter anger två tillfällen medan andra verksamheter inte angav något precist antal gånger. Ingen av de verksamheter vi besökte hade formulerat klara riktlinjer kring det antal gånger en studerande får göra nationella provet.

Vid dessa upprepade provtillfällen genomför de studerande i de flesta verksamheterna hela provet, oavsett om man tidigare klarat någon/några delar av provet. Lärarna menar att organisationen kring genomförandet av proven skulle bli för krånglig om ett antal studerande bara skulle göra några delar. Endast två av de besökta verksamheterna tar hänsyn till tidigare godkända delar: I en verksamhet gör de studerande enbart de delar av ett nytt prov som man inte klarade vid förra provtillfället och i en annan verksamhet gäller detta specifikt hörförståelsen, som inte behöver göras på nytt om man tidigare har klarat den.

Provet för andra syften – intagning, diagnos och prövning

Nationella prov används ibland som test för inplacering på lämplig kurs på sfi när en studerande som anmäler sig visar sig ha god språkförmåga. De används ibland också som diagnostiska prov för att se den studerandes språkutveckling, se starka och svaga sidor och vad han/hon behöver fokusera på och utveckla inför kommande nationella prov.

Prövning förekommer dock inte i någon större utsträckning i de besökta verksamheterna. Några anordnare anger att de gör prövning enstaka gånger under året och att man då använder nationella prov och endast bedömer språkförmågan. I en av storstadskommunerna erbjuds dock prövning så ofta som två gånger per vecka, men man använder inte det nationella provet utan egna prov som mäter läsförståelse och skrivförmåga. Hörförståelse och de nya målen gällande kulturella jämförelser och språklig medvetenhet bedöms inte. I de andra två storstadskommunerna förekommer prövning vid ytterst få tillfällen. I samtliga fall som man i de besökta verksamheterna tillämpade prövning bedömdes enbart språkförmågan.

Provets betydelse som betygsunderlag

I lärarhandledningen till det nationella provet för sfi betonas på sidan 10 att ... *det är språkbehärskningen i dess helhet som provet försöker bedöma men att man genom provuppgifterna av naturliga skäl bara direkt kan pröva en mycket begränsad del av språkförmågan.* Nationella provet är alltså endast avsett att utgöra en del av det underlag som krävs/behövs för att bedöma måluppfyllelse för språkförmågan och det är tänkt att vara ett stöd för lärarna vid betygsättning för kurs D.

Hur används provet i de besökta verksamheterna – är det ett stöd för läraren vid bedömning om de studerande nått målen för språkförmåga eller är det kanske t.o.m. helt avgörande vid den samlade bedömningen inför betygsätt-

ningen? Hur stor betydelse för betygsättningen har annat underlag som läraren har om de studerandes kunskaper i förhållande till resultatet på det nationella provet?

Poängsättning och bedömning av olika delar i provet

Poängsättningen av provet som beskrivs i bedömningsanvisningarna till det nationella provet upplevs av lärarna som tydlig. Slutbetyget på provet, godkänd respektive icke godkänd, är ett samlat omdöme för alla delar i provet. Vid tidpunkten för studiens genomförande krävs för att bli godkänd 70 procent, alltså 84 av 120 möjliga poäng på provet. Den studerande ska dock sammanlagt ha minst 10 poäng på de skriftliga delarna och sammanlagt minst 25 poäng på de muntliga.²⁹ Hur resonerar då lärarna om denna gränssättning för godkänt på provet i kurs D?

Några lärare uppfattar gränsen, 70 procent av totalpoängen för godkänt, som en fast gräns som det inte går, eller som det inte finns anledning att ändra på – ”det är ingen orimlighet att klara och bör uppnås om det finns riktiga uppgifter i bagaget”. Andra uttrycker att gränsen för godkänt är för hög – en lärare menar att 65 procent skulle kunna räcka för ett godkänt resultat på provet.

Det förekommer också lärare som gör egna tolkningar av vilka delar av provet som är viktigast. Exempel på det ger lärarna i en kommun som menar att ”uppsatsen väger tyngst för där ser man om de studerande förstått uppgifterna”. I en annan kommun anser lärarna att de delar som innehåller samhällsorientering är viktigast i provet, eftersom kommunens egna mål för introduktionen betonar dessa kunskaper.

Ett annat exempel på att man använder och värderar delar i provet olika ger den lärare som menar att hörförståelsedelen i provet inte är avgörande eftersom den studerande har ännu en chans att visa sin förmåga att förstå talat språk i samband med den muntliga bedömningen. Ett dåligt resultat på hörförståelsedelen påverkar därför inte resultatet på provet.

Stödjande eller styrande vid betygsättningen

Flertalet av de intervjuade lärarna menar sig veta, genom undervisning och observation av de studerande m.m. vilka studerande som har tillräckligt god språkförmåga för att få godkänt på D-kursen. Det vet man redan innan provet genomförs. Ändå fungerar provet som det villkor (med något enstaka undantag) som måste vara uppfyllt för en studerande att få godkänt på D-kursen, och få ett betyg. Lärarna har alltså på detta vis en större tilltro till provet än till sin egen bedömning, även när de är relativt säkra i sin bedömning. Det inne-

²⁹ Fr.o.m. 2006 är endast hör- och läsförståelse poängsatt. Övriga delar ges betyg.

bär att en studerande som inte klarar provet vid första provtillfället som regel gör ett nytt prov vid ett senare tillfälle. Denna ”regel” följs även om lärarens egen bedömning är att studeranden har uppnått målen för kursen. Självklart blir också provet styrande och avgörande för D-betyget i de fall när tillräckligt underlag för bedömning saknas.

Studien visar också exempel på lärare, som utifrån sin egen bedömning inte menar att den studerande har uppnått nivån för godkänd i D-kursen, som ändå ger betyg med hänvisning till att den studerande fick godkänt på det nationella provet. Det skäl som anges, i likhet med lärare inom grund- och gymnasieskolan,³⁰ är att man ”hellre vill fria än fälla”. Den studerande kan ha ”hållit sig lite i bakgrunden” och inte tidigare, i undervisningen, visat vad han/hon kan.

Till skillnad från nationella prov i grund- och gymnasieskola framträder provet i sfi i det närmaste som ett examensprov. Även om lärarna själva snarare beskriver provets roll som stödjande, förhåller man sig tydligt i praktiken till provet som styrande (jmf ovan). I ett par av de besökta verksamheterna i denna studie säger man också uttryckligt att ett godkänt resultat på provet är ett kriterium för Godkänt på kurs D. Möjligtvis förstärks provets roll som kriterium för godkänt på kursen ytterligare av den exakt fastställda poänggräns för godkänd som finns för provet.

Även om provet i sfi generellt i denna studie framträder med en status av examensprov finns exempel på andra resonemang. Några lärare som kontinuerligt under D-kursen bedömer de studerandes skriftliga produktion efter bedömningskriterierna i nationella provet, menar att resultatet på de skriftliga delarna i provet inte har så stor betydelse vid betygsättningen. De har så många exempel på den studerandes skriftliga förmåga att de kan bedöma måluppfyllelse genom de tidigare bedömda texterna. I dessa fall kan alltså en studerande som misslyckats på provets skriftliga delar, och alltså inte är godkänd på provet, ändå bli godkänd på D-kursen.

Sam-/medbedömning (likheter och olikheter)

I Skolverkets olika stödmaterial framhålls generellt vikten av samverkan vid bedömning av det nationella provet. I många av de undersökta verksamheterna sker samverkan helt informellt, t.ex. när en lärare ber en kollega läsa en studerandes text och delge läraren sin bedömning av den. Några verksamheter har dock utarbetat rutiner för hur medbedömningen ska ske.

I stort sett samtliga av de intervjuade lärarna berättar om någon form av samverkan vid bedömning av resultatet på provet, men rutinerna kring be-

³⁰ se t.ex. Skolverket, 2005 a: 52

dömning kan se väldigt olika ut. Det förekommer t.ex. att man har bedömningskonferenser då alla lärare i en verksamhet bedömer alla studerandes texter efter att man läst de bedömda exempeltexterna i lärarhandledningen. Det finns verksamheter där man gör olika inom ett och samma arbetslag, att en av lärarna själv rättar sina studerandes texter medan andra i lärarlaget bedömer tillsammans. Hälften av de intervjuade lärarna har också deltagit i de bedömningsseminarier som anordnats av Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk under en rad år. På seminarierna runt om i landet har det visat sig att samstämmigheten i bedömningen av D-nivån varit mycket god.

Samarbetet är speciellt omfattande när det gäller provets skriftliga delar. Lärarna jämför ofta egna studerandetexter med de exempel på bedömda texter som finns i lärarhandledningen. Dessutom vill man ofta ha stöd från kollegor vid poängsättningen av provet och bedömningen om en studerande uppfyller målen för språkförmågan. Genom att låta en annan lärare bedöma studerandes text anser man att bedömningen blir mer objektiv. Ett skäl till att man söker en kollegas stöd kan vara att man som lärare känner de studerande så väl att man själv ”fyller i texten”, dvs. förstår vad studerande vill säga även om de inte fullt ut lyckas uttrycka detta, via t.ex. korrekt ordval och grammatiska formuleringar. För att få stöd i bedömningen av de muntliga delarna spelar två lärare i en verksamhet in den muntliga produktionen så att man kan lyssna flera gånger och diskutera hur den studerande klarade uppgiften.

I en kommun har två lärare specialiserat sig på och ansvarar för skriftlig respektive muntlig bedömning av resultaten på nationella proven inom verksamheten. Man anser nämligen att när samma person bedömer alla studerandes resultat, leder det till en mer rättvis bedömning. Även i ytterligare tre av de besökta kommunerna har någon eller några av lärarna specialiserat sig på bedömning. Där kallas de testpedagoger och fungerar som bedömningsspecialister. Deras roller varierar något i de olika verksamheterna, men alla medverkar på olika sätt vid bedömning vid kurslut för att se till att kursernas nivåer blir så rättvisa och likvärdiga som möjligt inom den egna verksamheten eller kommunen. I en större verksamhet görs denna bedömning i samråd med läraren när testpedagogen är med vid det muntliga bedömningstillfället och är medbedömare av de studerandes skriftliga produktion. I en annan stor kommun deltar testpedagogen istället vid betygskonferenserna och har ibland en utslagsgivande röst gentemot lärarnas egen bedömning. En av lärarna i studien menade att funktionen borde benämnas bedömningspedagog för att peka på att dennes insatser skulle kunna fungera mer som ett stöd för lärarna i deras kontinuerliga bedömning av de studerandes färdigheter än nu och att vara mer rådgivande än utslagsgivande. I en stor kommun har rektorn en avgörande roll när det gäller bedömning av provet i en upphandlad verksamhet. Rektorn är med på be-

tygskonferenserna och bedömer de studerandes skriftliga produktion och om en studerande ska få ett D-betyg, något som inte sker på/för verksamheterna i kommunens egen regi. Titlarna vuxenutbildningshandläggare och samordnare förekommer också. Deras uppgift gäller oftast att bedöma huruvida en studerande gör framsteg eller ej och frågor kring uppföljning av närvaro.

Hur fungerar provet för olika grupper studerande?

Nationella provet är avsett att ge ett reliabelt/rättvisande underlag för bedömning, men ger provet alla studerande i den så heterogena gruppen sfi-studerande lika möjlighet att visa vad de kan? Samtliga intervjuade lärare anser att nationella provet missgynnar studerande som är lågutbildade och studerande med funktionshinder. Speciellt nämns uppgifter som utgår från statistik, diagram och tabeller som svåra för denna studerandegrupp. Statistik kan vara relevant att ha med, menar en av lärarna men det ”borde handla om konkreta saker och inte, som i ett av proven, om energiförbrukning av kalorier vid olika aktiviteter – det är för abstrakt!”.

Ytterligare ett par lärare menar att provet är för abstrakt och att lågutbildade ibland kan ha svårt att klara provuppgifter som inte är situationsbundna. Man säger att läsdelen på provet innehåller för mycket sidoinformation som förvillar och som leder till att uppgifterna mäter mer av logiskt tänkande och lässtrategier än läsförmåga. Layouten anges också kunna innebära en del svårigheter för de med kort formell skolutbildning från hemlandet. En lärare menar att provet testar omvärldskunskap, något som gynnar högutbildade som dessutom oftast har stor erfarenhet av provsituationer och är bekanta med tekniken/färdigheten att göra prov.

Flera lärare anser att tidsgränserna i provet gör det svårt för de lågutbildade som kanske läser långsamt. En lärare hävdar att de studerande som lär sig ett nytt språk som vuxna och som har fått byta läsriktning har svårt att inom rimlig tid tillägna sig den läshastighet som krävs vid provet. Hon säger också att de som kommer från en talspråkskultur skulle behöva mer tid för provet än de som i sitt ursprungsland levde i en skriftspråkskultur. En lärare menar att ”studerande med traumaliknande symptom kan ha svårt att hantera tidspress och känna rädsla för testsituationer”. Men här visar också studien att lärare ofta kompenserar dessa grupper studerande med längre tid för genomförandet samt med provet uppdelat på fler dagar.

De som studerar sfi med yrkesinriktning kan ofta vara lägre utbildade och det kan som nämnts ovan innebära svårigheter att klara vissa uppgifter i provet. Dessa studerande klarar sig bra i konkreta, muntliga situationer som gäller här och nu men har ibland svårt att hantera texter och att uttrycka sig skriftligt, enligt en av lärarna som undervisar där. En annan lärare som undervisar

på ett s.k. yrkesspår i en annan kommun menar att de studerande också har svårt att hinna utveckla det som läraren kallar allmänna delen i språket som bedöms på provet, eftersom mycket av tiden går åt till att ”klara yrkessvenskan” och utvecklande av yrkesrelaterade språkfärdigheter.

Studerandes synpunkter på bedömningen av provet

Det nationella provet upplevs av samtliga studerande som mycket viktigt, och som avsevärt viktigare än andra eventuella prov man har haft under sin utbildningstid. Bidragande orsaker till denna uppfattning är bl.a. nämnda krav på D-betyg för att få gå vidare efter sfi samt de signaler om provets avgörande roll för betygsättningen (t.ex. de omfattande förberedelserna samt de examensprovslänkande förhållandena vid genomförandet) som verksamheterna ger. Med denna värdering av provet som så viktigt för betyget, hur uppfattar man då som studerande provets förmåga att mäta ”vad man kan” och vad tycker de studerande om lärarens bedömning av provresultatet?

De studerande menar att de får en konkret bild av sin egen språkförmåga när de prövar att läsa och förstå vad som står i tidningar. Även i muntlig kommunikation på svenska får man en uppfattning om sin språkförmåga. Många menar ändå att de ser den formella och nationella bedömningen av språkförmågan som sker vid nationella provet som både nödvändig och avgörande, att man först då får facit på att språkförmågan räcker trots att man vet själv hur man klarar språket i vardagslivet. Samtliga intervjuade studeranden tycker att provet bidrar till att de bedöms rättvist och att de får visa vad de kan på provet.

Det nationella provet prövar språkförmågan, inte faktakunskaper, vilket innebär att provets tema kanske inte har behandlats i undervisningen. Detta verkar inte vara problematiskt för de flesta av de studerande. En av de studerande menar att provet motsvarar det innehåll som behandlats på sfi-kursen medan en annan säger att han förstår att innehållet i sfi-kursen och provet inte kan överensstämma exakt. En av de intervjuade kritiserar dock att läraren inte hade tagit upp mycket av det som kom på provet i undervisningen och nämner som exempel olika teman, ord och statistik.

Lärarnas uppfattning av det nationella provet speglas av de studerande som tror att det krävs ett godkänt resultat på nationella provet för att bli godkänd på kurs D. En av de intervjuade menar, som en av lärarna, att man kan vara ”svag” i klassen men om det går bra på provet får man ändå godkänt på kurs D.

Några av de studerande var också osäkra på om läraren väger in annat än provresultatet, t.ex. flit och närvaro, när hon sätter betyg. Flera studerande tycker att läraren borde väga in detta i bedömningen.

I tre olika verksamheter berättar studerande att det förekommer rykten om hur lätt eller svårt det är att bli godkänd på sfi i olika kommuner. En stu-

derande säger att han tror att det är lättare att bli godkänd på D-kursen i en närliggande stad och frågar om de verkligen använder nationella provet där. En sådan fråga kan tolkas så att de studerande ser användandet av provet som en garanti för att bedömningen blir rättvis i landet och att det då inte spelar någon roll för betygsättningen/bedömningen i vilken verksamhet eller kommun man studerar.

Det förekommer också diskussioner kring bedömningen mellan de studerande; man ifrågasätter t.ex. att en studiekamrat fått godkänt på provet (och därmed fått D-betyg) trots att man anser att den studerande har sämre färdigheter och kunskaper i svenska.

Sammanfattningsvis pekar studiens resultat på att de studerande i de besökta verksamheterna ser nationella provet som ett viktigt, nödvändigt och avgörande prov. Det uttrycks med ord som att ett godkänt resultat ”ger grundläggande behörighet till livet”. För de studerande i de besökta verksamheterna utgör ett godkänt resultat på det nationella provet målet och är ett mått på att man klarat av kurs D, dvs. att man ”klarat sfi”.

Återkoppling av resultat

Resultatredovisning av prov och betyg

Enligt de besökta verksamheterna efterfrågas resultaten på nationella provet varken från nationellt eller kommunalt håll utan efterfrågas och redovisas enbart inom den lokala verksamheten. (Undantaget att resultaten studeras av provkonstruktörerna vid Centrum för tvåspråkighet vid Stockholms universitet.) Endast i en verksamhet, en upphandlad verksamhet i en storstad, uppmärksammades ett dåligt resultat på provet av kommunens rektor och resulterade då i att anordnaren kontaktades för en diskussion kring orsaken och för att få stöd i att utveckla verksamheten.

I de besökta verksamheterna rapporteras däremot antal D-betyg (liksom antal betyg på övriga sfi-kurser) till kommunen som ansvarig för sfi-verksamheten. Ett par av de besökta verksamheterna fick tidigare ekonomisk ersättning grundad på antal utfärdade betyg men vi har inte funnit att någon kommun längre vid upphandlingsförfarande värderar olika verksamheter utifrån antalet godkända nationella prov eller antal godkända D-betyg på någon av de olika kurserna/studievägarna på sfi.

Genomgång av provresultat för studerande

I de förberedelser inför genomförandet av nationella provet som vi beskrivit tidigare i texten, ingår diskussioner i klassrummet kring de studerandes lösningar av uppgifter i övningsproven. Lösningarna och bedömningen av det nationella provet går igenom i varierande grad. Också hur resultatet på provet

presenteras för och diskuteras med de studerande varierar mycket i de besökta verksamheterna, inte bara mellan olika verksamheter, utan ibland även inom en verksamhet.

I ungefär hälften av verksamheterna menar lärarna att genomgången av det gjorda provet är ”ett ypperligt tillfälle att lära” och man går igenom provets lösningar och bedömningen av dessa med varje studerande eller gemensamt i helklass. En lärare i en mellanstor upphandlad verksamhet betonar vikten av att förmedla resultaten till den studerande på ett respektfullt sätt och att resultatet bör utgöra en av grunderna för ett samtal om den studerandes framtidsplaner. Samma lärare menar att det är viktigt att förklara sin bedömning av provet eftersom det är ett led i att inse hur målen för sfi konkret ser ut.

Vissa studerande får enbart se sina poängresultat (t.ex. kopian på provhäftets sista sida där antal poäng per provdel anges) och betyg medan studerande i andra verksamheter alltid enskilt med läraren går igenom varje del i provet och diskuterar bedömningen. I en mindre upphandlad verksamhet går läraren igenom provet individuellt enbart med de studerande som vill det, medan det i en annan liknande verksamhet är den studerandes uttalade behov av att förstå bedömningen som styr om man går igenom provet individuellt.

Begränsande sekretesskrav?

I andra verksamheter är man mer försiktig med genomgången av ett genomfört prov. I en upphandlad verksamhet får de studerande inte se proven alls efter genomförandet pga. lärarens rädsla för att ”något ska försvinna”. En sådan osäkerhet kring vad kravet på sekretess innebär i praktiken fanns hos många lärare. Många menar att de skulle vilja gå igenom provet noga för att ge tillfälle till lärande, men rädslan t.ex. för att de studerande ska ”skriva ner svaret” eller rädslan för att ”visa för mycket” så att den studerande ska kunna dela med sig av detta till en studerande som ska göra provet senare är tydlig. Denna försiktighet har av ett par studerande uppfattats som att det finns ett förbud för de studerande att se på sitt prov.

Den sekretess som gäller för handhavandet av nationella prov innebär dock inte en begränsning av den studerandes möjligheter att se och diskutera sitt prov. Även om inte de studerandes rätt att se och diskutera proven med läraren uttryckligen beskrivs i lärarhandledningen till proven, finns denna rättighet tydligt beskriven i Skolverkets skrift Nationella prov frågor och svar,³¹ där följande anges som även gäller sfi:

³¹ Skolverket 2005 e: 36f

Även om de nationella proven är sekretessbelagda har elever /.../ rätt att i efterhand se proven och /.../ lösningar på proven samt kunna diskutera dessa med läraren.

Enligt lärarna i de besökta verksamheterna är fusk oerhört sällan förekommande – och styrdokumentet är, som synes ovan, relativt tydliga. Varför är då försiktigheten med återkopplingen till de studerande så stor?

Att de nationella proven erbjuds ofta innebär att proven i den s.k. provbanken på skolan används kontinuerligt. Det kan då uppfattas som än viktigare att kunskap om innehållet och lösningar till proven inte sprids bland de studerande. Å andra sidan ökar samtidigt antalet prov i banken för varje nytt prov som ges ut, vilket betyder att de studerande omöjligt i förväg kan veta vilken provversion han/hon får. Ett flertal studerande och lärare berättar om de känsliga diskussionerna efter provets genomförande när de studerandes besvikelse över ett icke godkänt prov är stor och där lärarens bedömning ifrågasätts.

Bedömningsmaterialet i verksamheterna

Bedömningsmaterialet är tänkt att vara ett stöd för läraren vid bedömning och betygsättning för samtliga kurser i sfi. Materialet är också tänkt att kunna fungera som inspiration till lärares framställning av de egna uppgifter som är en del av lärarens totala underlag för bedömning i relation till samtliga mål för varje kurs. Ända sedan materialet gavs ut under våren 2004 inbjuder Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk regelbundet till ett antal bedömningsseminarier runt om i landet. Såväl materialet som seminarierna syftar till att stödja en så allsidig och likvärdig bedömning som möjligt.

Materialet har nu funnits ute i verksamheterna i drygt två år, men i vilket utsträckning används det – och används det så som det var tänkt?

Att använda materialet

Skolverket distribuerade det nyutgivna materialet gratis till samtliga sfi-anordnare och varje skollärdare och lärare (utom en) i de verksamheter som besöktes i studien kände till materialet. I vissa verksamheter har varje lärare sin egen pärm medan det i andra verksamheter finns en pärm i varje arbetslag. Att materialet finns på skolan är dock inte en garanti för att det används och det visar sig också att användningen varierar mycket, såväl inom som mellan verksamheter. Variationen gäller både omfattningen av användningen, vad i materialet man använder och vad man använder det till.

I de flesta verksamheterna fungerar materialet närmast som en uppslagsbok; något man tittar i då och då för att se vad som gäller och krävs för utbildningen. Man använder helt enkelt pärmen för att ”färska upp” betygskriterierna

och för att se hur dessa konkretiseras i materialets elevtexter. Bedömningen av och resonemangen kring elevtexterna i materialet fungerar då som en bekräftelse på och stöd för lärarens egen bedömning. På liknande sätt använder lärarna i en verksamhet den cd-skiva som ingår i materialet för att konkretisera nivåerna för muntlig interaktion och produktion. I en annan verksamhet används cd-skivan för att tillsammans med de studerande lyssna på och diskutera den muntliga nivån. En av verksamheterna berättar om hur man använder pärmen för att jämföra mål och kriterier för olika kurser.

Eftersom de olika kursernas mål och kriterier diskuteras utförligt i materialet kan det också användas till att formulera intyg till studerande som avbryter kurser utan att ha nått kursnivå och inför utformandet av lokala studieguider.

Materialet används också som inspiration inför kortare och längre planering. Självbedömningsmaterialet kring tema Boende (flik 8 i materialet) användes i en verksamhet som inspiration för att hitta olika vinklingar och tips kring vad man kan ta upp i sin undervisning. En lärare använde bedömningsmaterialet för att få inspiration vid terminsplaneringen. Det förekommer också att uppgifterna i materialet används direkt som de står.

Två verksamheter har använt eller använder kontinuerligt bedömningsmaterialet inför utformandet av egna prov på olika kurser. Som beskrivs tidigare i texten gör ju de flesta verksamheter egna prov för att bedöma och betygsätta på kurserna A, B och C. Inför provkonstruktionen läser eller repeterar lärarna olika delar, såväl de mer teoretiska avsnitten kring provkonstruktion som de mer konkreta kring konstruktion av uppgifter.

Materialet ger ibland även upphov till mer övergripande diskussioner i verksamheterna. Inom två verksamheter har man konsulterat materialet då man har haft olika uppfattningar kring det nationella provets uppgifter och/eller bedömningen av dessa. En av dessa verksamheter menar att diskussionerna har lett till att man i undervisningen numera i högre grad fokuserar på kommunikationsförmåga och inte, som tidigare, enbart på språkriktighet.

Att inte använda materialet

Två av verksamheterna använder inte bedömningsmaterialet alls. En lärare som arbetar i en s.k. yrkesinriktad sfi menar att hon och de övriga lärarna där har så lång erfarenhet att de väljer att konsultera varandra istället för att titta i materialet. Hon menar också att lärarna i den verksamheten arbetar så nära de studerande att både läraren och de studerande har en så god uppfattning om färdigheter och kunskaper att man inte behöver använda sig av t.ex. självbedömningsmaterialet.

Två lärare i olika verksamheter som båda arbetar med studerande på studieväg 3 (i huvudsak studerande med längre skolbakgrund) använder sig av

idéerna i självbedömningsmaterialet i samtal med studerande, men menar att detta inte går att dela ut skriftligt till studerande eftersom språk och innehåll är för svårt. Detta instämmer även lärare som huvudsakligen arbetar med kortutbildade i; man är kritisk såväl till observationsschemat kring språklig medvetenhet som till självbedömningsmaterialet som man menar snarare är ett bedömningsmaterial riktat till lärare än ett självbedömningsmaterial avsett för de studerande själva. Möjligen skulle man kunna använda självbedömningsmaterialet om man sitter tillsammans med de studerande och förklarar innehållet, menar lärarna där. Man tycker också att lärarens insikter om de studerandes kunskaper i relation till varje mål inte ska behöva ”redovisas” – läraren måste ”tillåtas ha professionell kunskap” som inte ska behöva kläs i ord och betyg.

Lärarnas åsikter om kursernas mål och kriterier spelar naturligtvis en roll för hur mycket man använder materialet. En lärare som arbetar med s.k. yrkesinriktad sfi är kritisk till målen språklig medvetenhet och kulturella jämförelser. Läraren menar att målet om språklig medvetenhet kan vara för abstrakt och svårt att formulera t.o.m. på förstaspråket; de studerande kan vara medvetna om hur man lär sig men ändå inte ha ord för att beskriva det. Studerande kan också vara medvetna om olika kulturers likheter och skillnader men kan kanske inte uttrycka detta på svenska.

Möjligheter till ökad användning

Det verkar alltså som om bedömningsmaterialet är väl känt i verksamheterna men att det används på olika sätt i olika omfattning. Huvudsakligen kommer materialet till användning som lärarnas stöd i bedömning och provkonstruktion och då särskilt i relation till målet för språkförmåga. Avsnitten som behandlar samhällsorientering och kulturella jämförelser läser man igenom ibland och tycker att det ger bra exempel på uppgifter. Avsnitten om språklig medvetenhet, observationsschemat och självbedömningsmaterialet förefaller svårare att använda som utgångspunkter i undervisningen.

Det är tydligt att användningen av och diskussionerna utifrån bedömningsmaterialet verkar vara som intensivast i anslutning till att någon/några av lärarna deltagit i ett bedömningsseminarium och/eller inför utformandet av ett prov. Utformningen av ett prov är en annan anledning till att studera materialet mer noggrant, men det förefaller som om materialet därutöver mest används vid enstaka tillfällen.

Samtliga lärare uppskattade möjligheten till samtal kring bedömningsmaterialet och skulle vilja använda det mera. Många säger att de skulle kunna ha användning för fler delar i materialet om man bara kunde hitta sammanhängande tid för att sätta sig in i materialet ordentligt. Även ett par rektorer är av samma åsikt och en av dem avser därför att ”damma av” materialet vid

nästa konferens. Även andra personer i verksamheterna verkar ibland aktivt för en ökad användning av materialet. Det kan vara t.ex. arbetslagledaren eller projektledare, vuxenutbildningsförvaltningens referensgrupp eller en enskild lärare som kontinuerligt påminner om materialets användningsområden.

Diskussion

Syftet med studien var att få ett underlag för en beskrivning av vilken betydelse och funktion det nationella provet och bedömningsmaterialet har i sfi-utbildningen, dvs. hur provet och materialet värderas och används inom olika sfi-verksamheter. I föreliggande rapport har tankar och synpunkter från rektorer, lärare och studerande i olika verksamheter i landet förts fram. Det återstår nu att sammanfatta och diskutera studiens resultat.

Det är viktigt att först påminna om att studien inte ger en samlad bild av hur ”hela sfi-utbildningen i Sverige” ser på och använder nationella provet och bedömningsmaterialet. De verksamheter som besökts är inte representativa för sfi i statistisk mening. Urvalet av verksamheter är strategiskt utifrån en avsikt att spegla variationen i hur det nationella provet och bedömningsmaterialet uppfattas och används i olika typer av sfi-verksamheter. Rapporten speglar i hög grad sfi-utbildningens eget perspektiv, då samtliga aktörer som intervjuats är inom sfi. Undersökningens ramar medgav inte att inkludera även andra intressenter och perspektiv. Sfi-utbildningen är annars exempel på en utbildning som kanske i särskilt hög grad påverkas av andra regionala och kommunala aktörer.³²

Det nationella provets funktion inom sfi

Vilken funktion har det nationella provet i sfi och vad betyder det, hur värderas det? Studien pekar på att provet har en mycket central roll inom sfi-utbildningen men också att det används för olika syften, svarar mot olika behov och fyller fler funktioner i verksamheten.

Provet som examensprov

En relativt entydig bild av provet som mycket viktigt inom sfi utbildningen, och som möjligtvis viktigare än nationella prov inom andra delar av utbildningssystemet,³³ har framträtt. Provet har närmast rollen av ett examensprov. För lärarna är provet det som stödjer och i än högre hög grad styr deras betyg-sättning. Att provet är styrande är tydligt även om lärarna, i likhet med lärare inom grund- och gymnasieskolan, ofta säger sig ha en kunskap redan före provet om den studerandes nivå. Provet uppges i hög grad fungera som bekräftande för lärarens allmänna bedömning.

³² se Skolverket, 2006

³³ se t.ex. Skolverket, 2005 a, Skolverket, 2005 b, Skolverket, 2004 a

Provet som förebild

Provet ses som förebildligt och har i denna egenskap en stor betydelse inom verksamheten. Förebildlighet kan avse flera förhållanden. Det kan handla om undervisningens innehåll och det kan handla om vad som bedöms eller hur det bedöms. I denna studie framträder provets kommenterande funktion mycket tydligt. Det är synligt t.ex. när lärare menar att de kommenterade elevtexterna i lärarhandledningen utgör ett viktigt stöd för såväl enskilda lärares bedömning som vid sambedömning. Det framkommer i intervjuerna att lärarna i praktiken i högre grad relaterar de studerandes produktion till lärarhandledningens kommentarer kring elevproduktionen än till kriterierna för språkförmågan så som de uttrycks i kursplanen.

Såväl lärare som studerande anser att provet väl konkretiserar målet för språkförmåga. I de besökta verksamheterna har provets konkretiserande funktion mycket stor betydelse. Ett kontinuerligt konkretiserande av målen är extra viktigt inom sfi-utbildningen där lärare och studerande av olika anledningar kan ha svårigheter att kommunicera kring målen.

Att provet är förebildligt för lärare är i sig positivt, där just det stödjande förebildliga är ett syfte med nationella prov. Men om förebildligheten blir så stark att det tippar över till ett mer direkt styrande är detta mer negativt, och så är fallet i sfi. Provet har här en starkt styrande roll och är i det närmaste att betrakta som ett examensprov.

Med tanke på att provet ses som så förebildligt för bedömning, är det extra allvarligt att det inte är tydligt för lärare vad provet egentligen prövar, och i vilken utsträckning det prövar andra mål än språkförmåga i kursen. Andra bedömningsunderlag saknas till stor del ute i verksamheterna, och det finns en betydande osäkerhet i hur man egentligen kan pröva, t.ex. "...utveckla strategier för fortsatt lärande..." eller målet att utveckla "...förmåga att göra jämförelser mellan egna erfarenheter /...och förhållanden i Sverige". Ur perspektivet att det nationella provet i stort sett är det underlag som existerar för bedömningen av studerandes kunskaper i sfi och att provet i huvudsak prövar språkförmågan, är en logisk slutsats att nuvarande kursplan inte fullt ut är i bruk ute i verksamheterna.

För betygsättning av provet kan man också notera att det inte finns några kriterier för betyget väl godkänd, varken formulerade i kursplan, anvisningar för provet eller i bedömningsmaterialets elevtexter. Detta torde medföra en betydande oklarhet för lärare i möjligheten att skilja mellan godkänd och väl godkänd.

Provet som diagnos och inplacering

De flesta av verksamheterna arbetar med tidigare givna prov inför genomförandet av ett nytt. När tidigare givet prov ges i god tid innan det nya är avsikten med detta snarast diagnostisk; lärare och studerande ska få en bild av vad den studerande särskilt behöver träna på för att klara provet (och därmed i praktiken för att få D-betyg). Det är då främst delarna i språkförmåga man har i åtanke, inte de övriga målen. Tidigare prov används också ofta som ett uttagningsinstrument inför genomförandet av ett nytt prov – den studerande som inte klarar det tidigare givna provet får inte göra det nya. Provet används också till del som ett inplaceringstest när en individ med bättre språkförmåga söker till sfi-utbildningen.

Sammantaget tyder dessa användningar av tidigare prov på ett behov av någon form av diagnostiskt material i verksamheten, ett material som både kan konkretisera målen och ge diagnostisk information. Det nationella provet är inte utformat som ett diagnostiskt instrument utan utgör endast konkretisering av D-nivåns måluppfyllelse.

Varför har provet en så stark ställning inom sfi?

Skolverket har pekat på risken att ett nationellt prov får alltför stor tyngd i den sammanvägda bedömningen av den studerandes färdigheter och kunskaper, bl.a. mot bakgrund av att provet aldrig kan sägas pröva allt som ingår i en kurs.³⁴ En rad olika förhållanden spelar in vad gäller sfi-provets starka roll inom utbildningen.

Provresultatets avgörande betydelse och möjligheten till fler prov

Att det nationella provet i sfi snarast har karaktären av examensprov framträder bl.a. genom de fall där en studerande inte klarar sitt prov. Oavsett om läraren har en mer positiv bedömning av den studerandes kunskapsnivå än vad provresultat indikerar, är det generellt sett provets utslag som gäller. Den studerande inom sfi som misslyckas på ett prov och därmed underkänns på kursen kan dock genomföra ett nytt prov vid ett senare provtillfälle. Omvänt gäller att en studerande som läraren bedömt *inte* uppnått målen i kursen men som ändå klarar provet oftast får betyget Godkänd i kursen. Att provet styr i denna höga grad ses inte som problematiskt av lärarna i denna studie.

Också de studerande har en mycket stark känsla av provet som i hög grad viktigt, och ser det som ett instrument för en rättvis bedömning av deras kunskaper och för deras betyg. Även om möjligheten finns för studerande att göra

³⁴ Skolverket, 2004 c

provet igen, är det givetvis en anspänning i att det är provet som möjliggör vidare studier, eller kanske övergång till arbetsmarknad.

I alla utom en av de besökta verksamheterna har studerande möjlighet att göra det nationella provet flera gånger, dvs. nya provversioner av det nationella provet – ända tills man uppnår godkänt resultat. Det kan diskuteras hur detta påverkar tillförlitligheten i betygsättningen, särskilt i beaktande av den stora betydelse som provet har för betygsättningen. Skolverket resonerar som följer:³⁵

Att uppnå likvärdighet och rättvisa i betygsättningen är ingen enkel process. Vad som är likvärdigt och rättvist låter sig inte på något enkelt sätt fångas in genom att alla ges samma förutsättningar och genom att alla genomför ett prov under exakt lika villkor. Att hävda att resultat från ett nationellt prov är det mest likvärdiga och rättvisa sättet att bedöma och betygssätta en människas prestationer/kunnande är en alltför förenklad syn på vad rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning innebär. Bedömningen av en elevs kunskapsutveckling görs alltid med hjälp av olika former av underlag, både muntliga och skriftliga.

Iakttagelsen att det nationella provet i praktiken används som ett examensprov får stöd i en uppföljning och jämförelse av slutresultat på prov nr 5–16.³⁶ Denna visar en i det närmaste total överensstämmelse i betygsättning mellan studerande som klarade kraven för godkänt på provet och de som blev godkända på D-kursen.

Bristen på andra underlag och dokumentation

Att det nationella provet väger så tungt i bedömningen beror också på bristen på dokumentation och andra underlag i bedömningen av de studerandes kunskaper. Lärare i studien dokumenterar inte studerandes kunskap och målpåfyllelse i någon högre utsträckning utanför provet. Resultat på provet blir vad som finns att tillgå som synligt bevis för den studerandes kunskapsnivå. I de få verksamheter i undersökningen som tillämpade prövning i sfi användes också det nationella provet som enda underlag.

Varför det finns så lite annan dokumentation av studerandes kunskaper i sfi är inte helt lätt att förstå. Sätillvida förefaller t.ex. bedömningsmaterialet som outnyttjat. Detta material tillhandahåller exempel på prövning och bedömning

³⁵ Skolverket 2005 e: 26

³⁶ Skolverket, 2004 b: 9

av alla mål i kursen. Ett mer fullständigt underlag vid betygsättning av kursen skulle också kunna ges om man i högre utsträckning t.ex. använde sig av lektionsbedömning eller dylikt, som ett möjligt sätt att dokumentera de studerandes framsteg i kursen.

Provet som mått på utbildningens kvalitet

Det finns också externa faktorer som kan tänkas bidra till att ge det nationella provet extra tyngd inom sfi. I offentlig debatt ifrågasätts ofta sfi-utbildningens kvalitet och effektivitet, ett ifrågasättande som ofta grundas på statistiska inrapporterade uppgifter av andel som genomfört utbildningen. Vid samtal med ansvariga för sfi i kommunerna är det visserligen ingen som uttrycker att antalet godkända nationella prov efterfrågas i olika uppföljningar (eller används som någon form av kriterium, t.ex. vid en upphandling av verksamhet). Men då ett godkänt nationellt prov är en förutsättning för, och i princip det samma som ett godkänt D-betyg, samtidigt som andra mått på utbildningens kvalitet och effektivitet ofta saknas, ses resultatet på provet ofta ändå som ett inofficiellt mått på sfi-anordnarens kvalitet och effektivitet. En sådan jämförelse sker främst i större kommuner där olika anordnarens resultat kan jämföras med varandra.

I ett antal kommuner finns s.k. testpedagoger med särskilt ansvar för bedömning i samband med nationella provet. Att kommunerna anser sig behöva dessa ”specialister” kan ses som ett utslag av medvetenheten av vikten av likvärdig bedömning. Men en konsekvens är också att provets avgörande betydelse betonas för betygsättningen, eftersom det i princip är provet som i praktiken utgör grunden för testpedagogens bedömning, och att lärares professionella roll tonas ned.

Om antal D-betyg (och indirekt resultaten på det nationella provet) uppfattas som mått på sfi-utbildningens kvalitet är det problematiskt av flera skäl. Nuvarande kursplan innefattar fler kurser och fler möjliga utgångar med betyg från sfi. Den studerandes egna mål och ambitioner med sina studier betonas i hög grad. Utbildningen kännetecknas generellt av en mycket heterogen studerandegrupp med olika ambitioner och mål med sina studier. För ett antal studerande i de undersökta verksamheterna är målet att gå vidare till andra utbildningar eller arbete efter C-kursen, och inte efter kurs D. Att inte ha betyg i utbildningens avslutande D-kurs innebär alltså inte automatiskt ett misslyckande utan kan vara ett medvetet val för den studerande.

Ett diffust regelsystem?

Skolverket skriver i svaret på ett regeringsuppdrag om det nationella provsystemet:³⁷

Utredningsgruppen bedömer att provens betygstödjande funktion är oklar och svårförståelig. Detta torde också vara fallet bland lärare, elever och föräldrar. Det saknas tydliga instruktioner om hur provresultaten skall förstås och provsystemets roll i skolans ansvars- och styrsystem är oklar och svårbegriplig.

I intervjuer med rektorer, lärare och studerande framkom att regelsystemet för sfi uppfattas som diffust. Detta kan bero på att regler och anvisningar återfinns i flera styrdokument av olika dignitet; skolförordning, läroplan, nationella kursplaner med mål och betygskriterier, eventuella lokala kursplaner samt anvisningar till de nationella proven. Detta system av olika dokument med regler och mål ska dels relateras till varandra och dels tolkas för att konkret tillämpning ska bli möjlig i den heterogena sfi-verksamheten.

Lärarna uppfattar de avsnitt i lärarhandledningen som beskriver poängsättning och bedömning som tydliga. Däremot har det vid samtalen framkommit att de mer allmänna avsnitten i texten är otydliga och motsägelsefulla. Det är också så att Skolverkets allmänna rapporter, stöd- och kommentarmaterial, hemsidor m.m. som behandlar bedömning ur olika aspekter, inte alltid nämner vad som gäller för sfi explicit. Detta kan vara en bidragande anledning till att reglerna för nationella provet och övrig bedömning för sfi förblir diffusa.

Kontroll och styrning på kommunal nivå

I studien gör vissa kommuner en åtskillnad mellan sfi-utbildning i den kommunala regionen och den som utförs av privata anordnare. Man anser sig behöva kontrollera de privata anordnarnas bedömning av proven genom att samla in dem och/eller låta en rektor eller en s.k. testpedagog kontrollera lärarens bedömning. Behovet av kontroll och styrning av en flexibel och heterogen utbildning tar sig också uttryck i att det förekommer att kommunen som huvudman anger att nationella provet ska användas som stöd för betygsättning på D-nivå trots att användandet enligt styrdokumentet endast är rekommenderat.³⁸ Det förekommer också att kommunen sätter ett mål för anordnarna: t.ex. att man anger att 80 procent av de sfi-studerande som gör provet ska klara det.

³⁷ Skolverket, 2003

³⁸ Förordning om svenskundervisning för invandrare 1994:895, 16§,

Förhållandet individualisering, flexibilitet och externa villkor

Även den höga grad av flexibilitet och individualisering som kännetecknar många av de besökta verksamheterna kan medföra att provets roll accentueras. Sfi kurser är inte sammanhållna på samma sätt som t.ex. kurserna inom komvux. Förutom en kontinuerlig intagning som bl.a. medför att studerande befinner sig på olika nivåer och ska prövas vid olika tidpunkter, kan det också vara så att olika studerande i en och samma grupp samtidigt är ute på olika former av praktik, läser andra kurser, har flextid eller befinner sig i en studieverkstad med en annan lärare. Sammantaget kan den varierade studiesituationen försvåra en kontinuerlig uppföljning av studierna för den enskilde studerande. Provet blir då den gemensamma referenspunkt som finns att tillgå för lärares bedömning och betygsättning av studerande.

Rektors ansvar – samverkan om bedömning

Rektor är enligt förordningen ansvarig för att diskussioner kommer till stånd kring bedömning utifrån resultaten på de nationella proven.³⁹ Det är alltså rektors ansvar att avsätta gemensam tid för att möjliggöra sambedömning samt tid för reflektion kring bedömning utifrån gällande styrdokument. Så gott som samtliga lärare påpekade att de saknar tid för detta i sin tjänst. Detta kan få konsekvenser för likvärdigheten, något som Skolverket tidigare kommenterat:⁴⁰

Ett system /.../ som /.../ ska förena kraven på lokal målutformning med nationell likvärdighet kräver förutsättningar i form av såväl arenor som tid för ett ständigt fortlöpande professionellt och kollektivt tolkningsarbete. Sådana förutsättningar finns uppenbarligen inte i tillräcklig utsträckning och likvärdigheten framstår därmed i dagsläget närmast som ett fjärran mål att sträva mot.

Att lärare får avsatt tid för kontinuerlig fortbildning kring bedömning i olika former är avgörande för uppfyllandet av ett sådant strävansmål. Med bakgrund av att det i så gott som alla besökta verksamheterna fanns mycket lite av strukturerad dokumentation förutom egenproducerade, avslutande prov på B- och C-nivå samt nationella provet, blir behovet av fortbildning och tid för reflektion kring bedömning påfallande.

³⁹ Skolverket, 2004 c

⁴⁰ Skolverket, 2004 d: 97

Lärarens roll

Vilken roll spelar lärarna i sfi för sfi-provets starka roll i verksamheten? Ser man mer allmänt till lärarnas utbildningsbakgrund, var cirka hälften av de lärare som ingick i studien utbildade grundskolelärare. I deras lärarutbildning ingår alltså inte de speciella förutsättningar som gäller för vuxnas lärande – än mindre vad som gäller för vuxna invandrare och flyktingars lärande på ett andraspråk. Att sfi i ökad utsträckning arrangeras av andra än kommunala anordnare kan vara en faktor i (o)viljan att satsa på enskilda lärares kompetensutveckling. Dels har endast cirka hälften av dessa sfi-lärare tillsvidare-tjänster⁴¹ och dels sker upphandling av sfi under relativt korta perioder (t.ex. under två år).

Samtliga lärare menade att den allmänna diskussionen kring bedömning var alldeles för lite förekommande. Istället var det i hög grad traditionen som spelade stor roll för arbetet kring bedömning, vilket bekräftas av rektorers och lärares uttalanden. ”Det är tradition att de studerande gör nationella provet för att få betyg”, ”vi har inte haft någon diskussion ens om att sätta betyg utan att göra provet” – detta trots att hälften av lärarna i studien hade gått något av de bedömningsseminarier som anordnats.

De nya målen kulturella jämförelser och språklig medvetenhet prioriteras lågt av lärarna i studien; flera lärare säger sig helt bortse från dessa mål i alla kurser. Många menar istället att man ”alltid har jobbat med detta – det är inget nytt”. Man ifrågasätter inte målen som sådana, men ställer sig frågande inför bedömningen; vilket underlag man egentligen behöver för en bedömning i relation till de uttryckta kriterierna. Målen uppfattas dessutom av relativt många lärare som för svåra för kortutbildade, trots att exempel på arbetssätt och bedömningsunderlag för dessa mål finns för t.ex. kurserna A och B i bedömningsmaterialet och i viss mån har beskrivits vid bedömningsseminarier.

En liten verksamhet och lärares utsatthet ...

Att sfi är en mycket liten verksamhet i många kommuner gör kompetensutveckling t.ex. i form av bedömningsseminarier än viktigare; många sfi-lärare har inte någon möjlighet att diskutera bedömning med kollegor i sin dagliga verksamhet. Att vara få lärare (eller rent av ensam) i kommunen gör också sfi-läraren mer utsatt i relationen till såväl kommun/rektor som till de studerande. Även om bilden av lärares utsatthet är mer tydlig i mindre verksamheter finns generellt ett stort behov av stöd i form av t.ex. bedömningsseminarier och annan kompetensutvecklande verksamhet i sfi.

⁴¹ Skolverket, 2005 d: 114, tabell 67

... och utsträckta betydelse

Att vara lärare i sfi kan många gånger i jämförelse med andra lärares situation innebära att man har en tätare relation till sina studerande. För många sfi-studerande är läraren den enda svensk de har regelbunden kontakt med, den enda som känner till kontaktvägarna i samhälle och arbetsliv och som dessutom kan tyckas ha en viss maktposition. Detta, kombinerat med lärarens ofta mycket goda insikt i den studerandes personliga (ofta komplicerade) situation, kan medföra att läraren känner stor press i en bedömningssituation. Läraren är ju medveten om att den studerande har en svag position i samhället och att han/hon kanske så snabbt som möjligt vill ut i arbete – något som ofta kräver ett D-betyg. En såpass nära relation som den mellan sfi-lärare och sfi-studerande kan göra läraren känslig för studerandes missnöje med bedömning och betyg samt för de rykten som finns kring att vissa lärare inte låter studeranden göra provet och/eller är hårda i sin bedömning av det. I en sådan situation kan det kännas tryggt att luta sig mot ett provresultat.

Sfi-betyget som biljett – de studerandes perspektiv

Precis som arbetssituationen för sfi-läraren påverkas av en rad olika förhållanden så påverkas studiesituationen för den studerande av ett antal faktorer. En sfi-studerandes situation är ofta avsevärt mer komplicerad än för studerande inom övriga skolformer; faktorer som psykisk och fysisk ohälsa i samband med migrationen påverkar möjligheterna till inläring på olika sätt. Detta är viktigt att ha i åtanke vid diskussioner kring sfi-utbildningen över huvud taget och även vid en beskrivning av de studerandes uppfattning av bedömning inom sfi.

Sfi-studerandes tidigare utbildning varierar stort både vad gäller omfattning och erfarenhet av olika pedagogiska synsätt. I och med detta har man också en mycket varierande syn på och erfarenhet av bedömning och prov. Detta avspeglar sig i att de studerande i de besökta verksamheterna, utifrån sina referensramar, har olika och vaga uppfattningar kring nationella provet trots att man enligt lärarna i alla verksamheter har fått information om provets syfte och funktion. Några studerande menar t.ex. att det nationella provet finns för att kontrollera om lärarna gör ett bra arbete, andra betonar möjligheten till jämförelse av nivån i staden/landet, någon att staten vill veta vem som är duktig i svenska. Andra menar att provet behövs för att lärarna ska veta ”vem som är klar” – man säger att ”innan provet kunde inte läraren bedöma hur jag är i olika språkliga delar”, eller att ”läraren behöver provet för att veta vem som är klar för SAS⁴² eller jobb”.

⁴² Svenska som andraspråk

Samtliga studerande tror att provet är obligatoriskt och delar lärarnas uppfattning av provet som det avgörande för betygsättningen. Eftersom ett betygsavgörande examensprov är vanligt i många kulturer och eftersom den studerande ofta inte är medveten om att sfi-kursen innefattar andra mål än språkförmåga eller vad dessa mål innebär konkret, ifrågasätter man inte provets avgörande roll.

Att ett D-betyg är en "biljett" till vidare studier och/eller arbete (och därmed till aktivitetsstöd, studiestöd/-lån eller lön istället för försörjningsstöd) är de studerande väl medvetna om, även om de precis som lärarna inte alltid skiljer på D-betyg och prov (i praktiken förutsätter ju D-betyget ett godkänt prov). Några exempel på svar på frågan om varför nationella provet finns är: "man behöver provet för att få gå till nästa kurs", "man behöver göra provet för att söka jobb", "arbetsförmedlingen frågar efter och kräver det", eller att "arbetsgivaren frågar efter betyg".

För de studerande är denna "biljett" i form av godkänt prov/D-betyg alltså ett åtrådd, önskan är stark att gå vidare efter sfi och stora förhoppningar har knutits till att klara provet.

Det nationella provet som objektivet instrument

Lägger man ihop dessa bilder av lärares villkor och studerandes behov kan man sammantaget se det som ganska logiskt att det nationella provet i sfi får en särskilt stor betydelse och blir det "objektiva", nationella instrument som man i stor utsträckning lutar sig mot, både som lärare och som studerande. Provet fungerar både som bekräftelse och kontroll av lärarens bedömning och för den studerande handlar det oftast om en känslig och viktig fas i deras liv i ett nytt land.

Sammanfattande slutord

Studien redovisar en relativt entydig bild av det nationella provets mycket starka ställning i sfi. Det är problematiskt att provet fungerar som i det närmaste ett examensprov. Skolverket framhåller i olika sammanhang att de nationella proven (oavsett verksamhet och skolform) endast utgör ett av flera möjliga underlag för lärares bedömning och betygsättning. Det nationella provet i sfi är inte heller obligatoriskt, utan enbart rekommenderat att använda för lärare eller verksamhet.

Problemet med sfi-provets status av examensprov understryks ytterligare då provet inte kan sägas representera samtliga kursmål utan företrädesvis prövar språkförmågan. Många lärare är dock osäkra på vad provet egentligen prövar, och om det inte också prövar de andra kursmålen. I mycket liten utsträckning dokumenteras i övrigt de studerandes kunskaper. Sammantaget betyder det att dokumenterat underlag för bedömning och betygsättning saknas till stor del, och särskilt gäller detta målen samhällsorientering, kulturella jämförelser och språklig medvetenhet.

Till viss del handlar kanske oklarheten i vad provet prövar om lärarhandledningens formuleringar, formuleringar som kan bli tydligare och som bör jämföras mot kursplanens formuleringar. Det finns också ett behov att skriva fram tydligare i olika av Skolverkets dokument och kommentarmaterial vad som gäller för sfi, nu nämns inte sfi explicit i många sammanhang, vilket kan tänkas bidra till en allmän otydlighet.

Att många lärare tar upp att de har svårt att veta hur man ska pröva målen kulturella jämförelser och språklig medvetenhet kan ses som anmärkningsvärt, då bedömningsmaterialet innehåller exempel och resonemang också om dessa kursmål. Trots omfattande insatser att introducera materialet förefaller det till stor del outnyttjat.

Det framkommer argument av lärare i studien att man inte ska behöva sätta ord, eller betyg, på allt. Man menar att lärare måste tillåtas att ha en (tyst) professionell kunskap. Det finns flera risker med en sådan argumentation. Att inte dokumentera sina bedömningar av studerandes kunskaper kan generellt ses som negativt för studerande ur ett rättsäkerhetsperspektiv, där ogenomskinliga bedömningar inte går att förhålla sig till. Inte minst borde tydliga och kommunicerbara bedömningar vara viktigt i sfiverksamheten. Det kan också ses som negativt ur ett professionaliseringsperspektiv. Ska lärares professionella roll i sfi, kontra t.ex. testpedagogens funktion, kunna stärkas, är det viktigt att lärarens hela bedömning av den studerandes kunskaper, som vidare än ett enskilt provresultat, dokumenteras och synliggörs.

Det finns också andra faktorer som studien har pekat på som bidrar att det nationella provet får en så stark roll i sfiverksamheten. Bland annat handlar det om en sfi-lärares många gånger speciella och komplexa lärarsituation. Relationen till studerande är inte sällan tät, och en stödjande omgivning för läraren kan saknas. I detta sammanhang är det inte märkligt att provet får en stark ställning och att det kan kännas tryggt för lärare att luta sig emot. Provet får en legitimerande funktion. Studien pekar på att lärares behov av kompetensutveckling kring frågor gällande bedömning är stort, men att möjligheterna att delta i sådan är begränsad. Detta gör också betydelsen av och tryggheten att använda ett nationellt prov förståelig.

Även om provet har en stark ställning finns det också kritiska synpunkter på provet. Lärare i de undersökta verksamheterna uppfattar provet som delvis missgynnande för olika grupper sfi-studerande, framförallt gäller det kortutbildade och studerande med olika typer av problem i bakgrunden. Samtidigt kan man peka på grundförhållandet att *målet ska vara detsamma* för alla studerande och att det är *vägen dit som ska varieras* och kunna anpassas utifrån studerandes olika förutsättningar. Sätillvida ingår t.ex. statistik, diagram och tabeller i kursens mål, för samtliga studerande, och lässtrategi är definierat som en del av läsförmåga. Hur provet ska utformas så att det prövar samma kursmål med uppgifter som ger olika studerande lika chanser, är en svår balansgång, men skulle t.ex. kunna handla om mer konkreta uppgifter istället för mer abstrakta, som en lärare i studien föreslår.

Även tidsättning av provet kommer in som en faktor i detta förhållande. Sfi-provet, i likhet med andra nationella prov, är tidsbegränsat, dvs. i avseendet hur lång tid som studerande har till sitt förfogande att genomföra respektive delprov. Dock är det viktigt att framhålla att tid inte är en faktor i bedömningen. Studiens resultat där många lärare är noga med att just hålla tiden, pekar på att det finns anledning att ytterligare understryka vikten av, och möjligheten att anpassa även provtid till studerandes behov och förutsättningar.

Referenser

- IFAU (2005) *Vilka deltar i svenska för invandrare? Rapport 2005:13.*
<http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/r05-13.pdf>
- Integrationsverket m.fl. (2006) *Överenskommelse om utveckling av introduktionsinsatser för nyanlända invandrare i Sverige.*
www.integrationsverket.se/upload/introduktion/CÖK
- Skolverket (2003). *Det nationella provsystemet – vad, varför och varhän? Uppdrag avseende resultatinformation. Del E: Skolverkets bedömning av dagens system med nationella prov med avseende på kvalitet och kostnadseffektivitet.*
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1215>
- Skolverket (2004 a). *Prövostenar i praktiken. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter.* Stockholm: Fritzes.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1339>
- Skolverket (2004 b). *Uppföljning av nationellt sfi-prov 16. Kortfattad redovisning av reaktioner och resultat.*
http://www.skolverket.se/content/1/c4/20/39/Uppf%F6ljning_16.pdf
- Skolverket (2004 c). *Likvärdig bedömning och betygsättning. Allmänna råd och kommentarer.* Stockholm: Fritzes.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1368>
- Skolverket (2004 d). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan. Omfattning, användning och dilemman.* Stockholm: Fritzes.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1379>
- Skolverket (2004 e). *Det nationella provet i svenska för vuxna invandrare. Utgångspunkter, framtagning, utveckling och uppföljning*
<http://www.skolverket.se/content/1/c4/20/39/SFI%20upp%F6ljning.pdf>
- Skolverket (2005 a). *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning? En studie på fyra skolor.* Stockholm: Fritzes.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1496>
- Skolverket (2005 b). *Lärare och elever om gymnasieskolans nationella prov – en enkätstudie.* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1499>
- Skolverket (2005 c). *Skolverkets lägesbedömning 2005. Rapport till regeringen.*
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1517>

Skolverket (2005 d). *Beskrivande data 2005. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 265*. Stockholm: Fritzes.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1523>

Skolverket (2005 e). *Nationella prov – frågor och svar*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1534>

Skolverket (2006). *Utvärdering av 2003 års kursplan för sfi. Effekter på organisation, tillämpning och genomströmning*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1633>

SOU 2003:77 *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv. Betänkande av sfi-utredningen*. Stockholm: Fritzes.
<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/925>

