

"... det känns ju naturligt att få följa elevernas språkutveckling ..."

Lärares sätt att erfara performansanalysen som bedömningsverktyg

Ingrid Olsson och Eva Schirren

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Examensarbete 15 hp

Bedömning inom svenska som andraspråk

Det allmänna utbildningsområdet (60-90 hp)

Vårterminen 2008

Examinator: Eva Svärdemo-Åberg

English title: "... it feels good having the opportunity to follow the pupils language acquisition ..." – Teachers way of experiencing the second language performance analysis as a means of assessment



**Stockholms
universitet**

"... det känns ju naturligt att få följa elevernas språkutveckling ..."

Lärares sätt att erfara performansanalysen som bedömningsverktyg

Sammanfattning

Syftet med undersökningen är att beskriva de uppfattningar av bedömningsverktyget performansanalys som uttrycks av två lärare i svenska som andraspråk. Studiens delsyfte är att relatera dessa uppfattningar till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Undersökningens fyra frågeställningar avser aspekter beträffande vad som möjliggör, försvårar och förutsätter bedömningsarbetet med performansanalys. Problemmrådet, bedömning inom svenska som andraspråk, är komplext och mångfacetterat samt tenderar att vara tidskrävande och omfattande. Lärare inom ämnet behöver kunskaper om den speciella process som tillgåendet av ett andraspråk innebär, samt ett bedömningsverktyg som kan ta hänsyn till denna process. Performansanalys presenteras som en möjlig metod för detta. Som teoretiska utgångspunkter ligger den forskning kring andraspråksinlärning och andraspråksutveckling som utgör grunden för performansanalys. Vidare presenteras forskning kring summativ och formativ bedömning. Undersökningen är av kvalitativ karaktär och har en fenomenografisk forskningsansats, vilken strävar efter att kartlägga variationer av uppfattningar. Kvalitativa intervjuer har utgjort datainsamlingsmetod. Bearbetningsmetoden innefattar en beskrivande och en analytisk nivå med fyra steg: transkribering, datareferat i form av citat, meningskoncentrering och analys. Resultat och analys visar att lärarna erfar performansanalys på två övergripande sätt. Dels uppfattas performansanalys i enlighet med dess teoretiska utgångspunkter. Dels uppfattas performansanalys som ett summativt inriktat bedömningsverktyg, vilket har ett samband med tidsaspekten och kommunens inverkan på lärarnas arbete med bedömningsverktyget. Diskussionen visar på olika tolkningsmöjligheter av analysen.

Nyckelord

Performansanalys, svenska som andraspråk, språkbehärkningsnivå, interimspråksteorin, andraspråksutveckling, formativ bedömning, summativ bedömning, bedömningsverktyg, mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Bakgrund	2
Inledning	2
Undersökningsområde	2
Syfte och problemformulering	4
Frågeställningar	4
Teoretiska utgångspunkter	4
Svenska som andraspråk	5
En kort historik	5
Tidigare forskning	5
Performansanalys	8
Performansanalysens syften	8
Performansanalysens tillvägagångssätt	10
Språkbehärskning	11
Språkbehärskning enligt kursplanen i svenska som andraspråk	12
Forskning kring andraspråksinlärning och andraspråksutveckling	14
Den mentala grammatiken	14
Processbarhetsteorin	15
Bedömning – ett allmänt perspektiv	16
Från ett relativt betygssystem till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem	18
Bedömningsinriktningar i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ...	19
Bedömning inom svenska som andraspråk	20
Metod	22
Fenomenografisk ansats	22
Datainsamlingsmetod	23
Tillvägagångssätt	24
Materialbearbetning	24
Urval	27
Tillförlitlighet	28
Etiska aspekter	31
Resultat och analys	32
Lärares sätt att erfara performansanalysen i relation till forskningsfrågorna, tidigare forskning samt teoretiska utgångspunkter	33
Sammanfattning – resultat och analys	41

Diskussion	42
Analysen i relation det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet	43
Analysen i relation till andraspråksforskning.....	44
Avslutande reflektioner	45
Referenser	47
Bilagor	1
Bilaga 1	1
Datareferat i form av citat och meningskoncentrering av intervju 1.....	1
Bilaga 2	8
Datareferat i form av citat och meningskoncentrering av intervju 2.....	8
Bilaga 3	16
Intervju 1	16
Bilaga 4	38
Intervju 2.....	38
Bilaga 5	55
Schema för performansanalys.....	55
Bilaga 6	59
Exempel på en utförd performansanalys.....	59
Bilaga 7	61
Informationsbrev till lärarna inför intervjun	61
Bilaga 8	62
Intervjumall.....	62

Bakgrund

Inledning

Hösten 2006 påbörjade vi studier inom inriktningen svenska som andraspråk vid Stockholms universitet. Vi kände oss förväntansfulla på den nya inriktningen, men måste också erkänna att vi inledde studierna med en viss skepsis. Vi hade redan läst 120 högskolepoäng inom svenskämnet och funderade på vad detta ”nya svenskämne” skulle innebära. Varför var ämnet delat på två? Var det verkligen nödvändigt att läsa så mycket svenska; att skaffa sig en bred examen med både svenska och svenska som andraspråk? Vi hade båda sökt oss till inriktningen inom svenska som andraspråk genom tips från lärare inom svenskämnets didaktik. Dessa lärare menade att tillägandet av ett andraspråk på många sätt skiljer sig från att utveckla sitt förstaspråk, det vill säga sitt modersmål. I dagens skola där en stor del av eleverna har ett annat modersmål än svenska är kunskaper om andraspråksutveckling något som ingen lärare oavsett ämne bör vara utan.

Idag efter avslutade studier inom ämnet svenska som andraspråk, är vi tacksamma för att vi följde didaktiklärarnas råd. Vi ser nu fram emot att snart få komma ut och omsätta våra kunskaper; förverkliga detta viktiga uppdrag, som vi ser det, att handleda och stötta eleverna i deras andraspråksutveckling. Genom forskning och praktik har vi fått en bild av hur andraspråkselevens skolvardag innebär stora utmaningar och att de ofta kämpar i motvind. De ska ju både klara undervisningen i det nya språket samtidigt som de ska tillägna sig kunskaper på det nya språket (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Kursplanen i svenska som andraspråk fastslår att kursmålen för ämnet är likvärdiga med kursmålen för ämnet svenska som modersmål. Det som skiljer de två ämnena åt är vägen fram till målen, och det är där, längs den vägen, som vi som blivande andraspråkslärare kommer att ha vårt viktiga uppdrag (Skolverket, 2000).

Undersökningsområde

Vår uppfattning är att bedömning i allmänhet är ett komplext uppdrag. Uppdraget stannar inte vid betygsättning och omdömen utan är ett fenomen med både bredd och djup. Bedömningen rymmer frågor som vidgar begreppet. Enbart frågan om bedömningens syfte, vad bedömningen ska leda till, landar exempelvis i diskussioner kring vad kunskapsutveckling är. Inom ämnet svenska som andraspråk uppfattar vi bedömningen som ett extra sammansatt uppdrag. Förutom det allmänna bedömningsuppdraget är det särskilda aspekter som bör vägas in vid bedömningen av andraspråksutveckling. Att lära sig ett nytt språk är en stor uppgift. Kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan talar om språkets olika kompetenser¹. Man skulle kunna se kompetenserna som beståndsdelar vilka sammantaget innebär kommunikativ språkförmåga. Kursplanen i svenska som andraspråk betonar framförallt språket som kommunikationsmedel där den funktionella kompetensen är det viktigaste (Skolverket, 2000). Denna kompetens handlar om hur vi språkligt uttrycker oss för att på det effektivaste sättet ta emot och ge information (Abrahamsson & Bergman, 2005). Ytterligare en kompetens som betonas i kursplanen är den sociolingvistiska, vilken handlar om kunskaper ”om olika sätt att uttrycka sig

¹ Kompetens definieras enligt Lpo 94 som kunskap och färdighet (Skolverket, 2000)

i olika situationer, såväl formella som informella” (Abrahamsson & Bergman, 2005:17). Som lärare i svenska som andraspråk ställs man alltså inför uppgiften att väga in språkets alla kompetenser (se figur 1, sid. 14) i bedömningen av andraspråkselevs behärskning.

Bedömningen av de språkliga kompetenserna leder sedan vidare till att varje enskild elevs språknivå måste skattas. Detta gör, som vi ser det, bedömningen inom svenska som andraspråk, till ett än mer sammansatt uppdrag. Som lärare måste du skatta varje elevs språkbehärskningsnivå för att i förlängningen kunna skapa en undervisning anpassad efter varje enskild elevs behov. Den individuella bedömningen är i och för sig något viktigt inom alla skolämnen, i och med att den enskilda elevens kunskapsutveckling enligt läroplanen är något centralt (Skolverket, 2000). I en klass med andraspråkselever blir den individanpassade undervisningen extra viktig, i och med att det i en och samma klass ofta är en stor spridning mellan elevernas språkbehärskningsnivåer. Vanligt för en andraspråksskola är att allt från en nybörjarnivå ända upp till en avancerad språkbehärskningsnivå ska rymmas inom samma undervisning (Abrahamsson & Bergman, 2005). Denna spridning är karaktäristiskt för ämnet vilket finns uttryckt i kursplanen (Skolverket, 2000). De språkliga nivåer, som ligger till grund för bedömningen, är fastställda av Skolverket och en utförligare beskrivning av dessa presenteras i teoriavsnittet.

Som lärare i svenska som andraspråk möter du ytterligare utmaningar. Utöver spridningen i klassen vad gäller hur långt eleverna har kommit i sin andraspråksutveckling, finns även variationer på andra plan. Inom en och samma elevgrupp finns ofta en spännvidd mellan elevernas åldrar, studiebakgrunder, kognitiva nivåer och kulturella och språkliga bakgrunder. Verkligheten för en andraspråkselev innebär att tanken och den kognitiva utvecklingen ligger ”före språket” (Abrahamsson & Bergman, 2005). Elevens kunskaper är ofta mer utvecklade än andraspråket och en andraspråksutveckling innebär att kunna använda sig av strategier för att komma runt språkluckorna och göra sig förstådd. Alla dessa aspekter måste vägas in och tas hänsyn till i undervisningen och bedömningen (Skolverket, 2000).

Denna undersökning fokuserar på bedömningsverktyget performansanalys. Flera terminers studier under inriktningen svenska som andraspråk, samt viss erfarenhet av bedömningsverktyget i praktiken, har inspirerat oss till att fördjupa oss i performansanalys. Under våra studier har vi tagit del av forskning som visar på vikten av att göra en tillförlitlig och allsidig bedömning av andraspråkselevens språkbehärskning. Studierna har innefattat litteratur som visar på att performansanalys är en viktig del för att möjliggöra detta (Abrahamsson & Bergman, 2005).

En inspirationskälla till denna undersökning har varit den utvärdering av performansanalys som genomförts av Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm, där verksamma lärare i svenska som andraspråk har delgett sina uppfattningar och erfarenheter av performansanalys (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002). Bland de positiva uppfattningar om bedömningsverktyget framkom bland annat att ”[...] man kan fastställa barnens språkutvecklingsnivå [...] att man får syn på vad barnet kan; alla aspekter av den språkliga kompetensen [...]” (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002:121). Bland nackdelarna som framkom i utvärderingen nämndes till exempel att bedömningsverktyget uppfattades som alltför ”tidskrävande att genomföra i ett redan alltför högt arbetstempo” (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002:121).

Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning genomfört performansanalyser och är väl medvetna om hur mycket arbete det kräver. Detta har resulterat i vardagliga funderingar kring

analysverktyget och är upprinnelsen till denna undersökning. Vilka möjligheter och svårigheter finns med performansanalysen? Med tanke på den tid det tar att genomföra analysen, är det värt all den mödan? Och i så fall; hur får man då det fortlöpande arbetet med analysverktyget att fungera? I ett vidare perspektiv har performansanalysen fått oss att fundera kring bedömning i stort och vilka eventuella samband det finns mellan bedömningsverktyget och det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

Syfte och problemformulering

Denna undersökning syftar till att beskriva svenska som andraspråklärares uttryckta uppfattningar av performansanalys. Studien syftar även till att sätta lärarnas uttryckta uppfattningar av bedömningsverktyget i relation till det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet beträffande bedömningens inriktning. Detta delsyfte kommer att beaktas i diskussionskapitlet.

Studien ger en inblick i hur några, inom skolår 6-9, verksamma svenska som andraspråklärare beskriver sitt sätt att arbeta med performansanalys som bedömningsverktyg. Deras beskrivningar kommer bland annat att synliggöra de möjligheter och svårigheter som lärarna uppfattar att arbetet med performansanalys innebär. Därmed strävar undersökningen till att bidra till betydelsefulla kunskaper för lärare inom svenska som andraspråk.

Frågeställningar

- Vilka aspekter säger sig de tillfrågade lärarna urskilja i sitt arbete med performansanalys?
- Vilka möjligheter uttrycker de tillfrågade lärarna att bedömningsarbetet med performansanalys genererar?
- Vilka svårigheter uttrycker de tillfrågade lärarna att bedömningsarbetet med performansanalys resulterar i?
- Vilka förutsättningar uttrycker de tillfrågade lärarna att det krävs för att deras arbete med performansanalys ska möjliggöras?

Teoretiska utgångspunkter

Genom att i detta kapitel presentera tidigare forskning kring vårt ämnesområde vill vi kartlägga de teoretiska utgångspunkter som beskriver och förklarar ämnet svenska som andraspråk, andraspråksutveckling samt performansanalys. Ett allmänt perspektiv på bedömning kommer att presenteras i anslutning till en kortfattad redogörelse av det skifte som skedde från det relativa betygssystemet till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, ett skifte som har stor relevans för den här studiens undersökningsområde. Med hjälp av dessa teoretiska utgångspunkter kommer vi sedan att titta på lärarnas uppfattningar av bedömningsverktyget.

Svenska som andraspråk

En kort historik

Svenska som andraspråk är ett ämne med relativt kort historia. Om man tittar tillbaka knappt tjugo år i tiden, till läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr 80), ser man att svenska som andraspråk var ett ämne utan kursplan, helt underordnat ämnet svenska som modersmål. Elever som egentligen var i behov av andraspråksundervisning hamnade i samma undervisningsgrupper som elever med olika typer av inlärningssvårigheter. Svenska som andraspråk var enligt Lgr 80 oftast klassad som stödundervisning med målet att få in eleverna i den ”vanliga” svenskundervisningen så fort som möjligt (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001).

Den första, och nu gällande kursplanen i ämnet svenska som andraspråk infördes samtidigt som den nu gällande läroplanen för grundskolan 1994 (Lpo 94) inrättades. Enligt kursplanen i svenska som andraspråk, har alla elever från förskolan till gymnasiet och vuxenutbildningen, som inte uppnått en förstaspråksnivå i svenska, rätt att läsa ämnet svenska som andraspråk. Kursplanen fastslår även att kursmålen för ämnet svenska som andraspråk är likvärdiga med kursmålen för ämnet svenska som modersmål, och därmed har ämnena samma officiella status (Skolverket, 2000). Det som skiljer de två ämnena åt är, som tidigare nämnt, vägen fram till målen (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001).

Trots det stora elevunderlaget ute på skolorna och trots att flera högskolor runt om i landet erbjuder studier inom svenska som andraspråk verkar ämnet gå en osäker framtid till mötes. Sedan den första och enda kursplanen inrättades 1995, har ämnet granskats och ifrågasatts i olika utredningar och rapporter (Economou, 2007). Åsikterna om ämnets status och nödvändighet har gått isär. Kritiker har menat att det skulle vara bättre att avskaffa ämnet för att gå tillbaka till den ursprungliga modellen där alla elever läser ”den vanliga svenskan”, men där svenskämnet då måste få en utvidgad funktion, så att andraspråks- och förstaspråkselever kan rymmas inom en och samma undervisning (Economou, 2007). Anledningen till kritiken är att undersökningar bland annat har visat på att lärarkompetensen varit för låg och att allt för få elever valt att läsa ämnet till följd av detta. Många elever har även valt bort ämnet på grund av att de upplevt en känsla av utanförskap och att ämnet givit dem lägre samhällslig status (Economou, 2007). Ytterligare kritik gäller att kursplaneformuleringarna varit för vaga och därmed lett till en förvirring kring ämnets syfte bland lärare och skolläda (Myndigheten för skolutveckling, 2004). De som försvarar ämnet hänvisar till aktuell andraspråksforskning samt kursplanen som pekar på ”[...] den speciella inlärningsprocess som det innebär att tillägna sig ett andraspråk” (Skolverket 2000). Svenska som andraspråk är enligt ämnets förespråkare en nödvändighet för att alla de elever som inte har svenska som modersmål ska kunna utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt. Vad gäller elevernas känsla av utanförskap svarar ämnets förespråkare med att lösningen på problemet inte är att avskaffa ämnet utan att i stället arbeta med att förändra majoritetssamhällets attityder till ämnet, vilket då i förlängningen kommer att gynna de flerspråkiga eleverna (Economou, 2007).

Tidigare forskning

Det finns många studier och undersökningar kring bedömning inom ämnet svenska som andraspråk. Forskning som visar på att bedömning inom detta ämne är ett speciellt och komplext uppdrag (t.ex. Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001; Abrahamsson & Bergman, 2005; Rosander i Axellson, Rosander & Sellgren, 2005; Sjöqvist, 2005 i Lindström & Lindberg,

2005). Bedömningen av andraspråkselevs kunskaper stannar inte vid det allmänna uppdrag som alla lärare oavsett ämne ställs inför, att skaffa sig underlag för att planera, genomföra och utvärdera undervisning (Måhl, 1998). Det nuvarande mål- och kunskapsrelaterande betygssystemet kräver ett sådant tillvägagångssätt vid bedömning. Hur ska annars läraren kunna bedöma och se vad som står på tur för eleverna att utveckla för att i undervisningen kunna lägga upp strategier för att hjälpa dem vidare? (Måhl, 1998; Gibbons, 2006) Det mål- och kunskapsrelaterande betygssystemet syftar till att ge riktlinjer mot vilka man kan avgöra i vad mån eleverna har nått de mål som uttrycks i läroplaner och kursplaner (Lpo 94). Bedömning inom svenska som andraspråk kräver utöver detta allmänna bedömningsuppdrag att lärarna har kunskaper om ”den speciella inlärningsprocess som det innebär att tillägna sig ett andraspråk” (Skolverket, 2000). För att klara av det komplexa uppdrag som det innebär att bedöma inom svenska som andraspråk blir kunskaper om och andraspråksinläring och andraspråksutveckling, det vill säga insikter om flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling, nödvändiga (Abrahamsson & Bergman, 2005; Gibbons, 2006).

Forskning kring performansanalys som bedömningsverktyg är däremot ett outvecklat område. Det finns inga avhandlingar i ämnet, inom vare sig svensk eller internationell forskning. Emellertid finns det omfattande forskning inom ämnesområdet svenska som andraspråk, forskningen som i huvudsak riktar in sig på mer isolerade aspekter av andraspråksinläring och specifika delar av språket. Exempelvis finns det avhandlingar som studerade hur andraspråksinlärare tillägnar olika grammatiska strukturer samt vissa ord. Dessa delar av den språkliga kompetensen täcks in vid bedömningen genom performansanalys, där bedömningsverktyget syftar till att ge en helhetlig bild av andraspråkselevens språkförmåga. Beträffande tidigare lärarstudier och examensarbeten finns det inte heller några studier som behandlar performansanalys. Vid Linköpings universitet finns en uppsats vilken omnämner performansanalysen som ett bland flera andra bedömningsverktyg. Studien fokuserar inte på bedömning utan vilka faktorer som kan påverka barns läs- och skrivutveckling (www.uppsatser.se). Vad gäller artiklar, utredningar och litteratur kring performansanalys finns det en hel del skrivet. Som tidigare nämnt i bakgrundsavsnittet har vi under vår utbildning fått ta del av litteratur som beskriver bedömningsverktyget samt argumenterar för dess nödvändighet för att som lärare få en fördjupad och omfattande beskrivning av andraspråkselevs språkliga behärskning (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001; Abrahamsson & Bergman, 2005).

I Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljungs (2001) *Två flugor i en smäll – att lära (på) sitt andraspråk* beskrivs hur performansanalysen har utvecklats från tidigt 1980-tal och framåt. Ur ett samarbete mellan lärare ute på fältet, lärarkandidater och forskare har analysen vuxit fram gradvis. Den första publicerade bedömningsmallen för performansanalys finns i boken tillsammans med exempel på hur man utför analyserna. Författarna till boken beskriver den som en handbok i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som elever med annat modersmål än svenska är i behov av, och där performansanalys är en viktig del i detta (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Boken rymmer ytterligare en dimension. Titeln, *Två flugor i en smäll*, syftar på den dubbla arbetsuppgift som andraspråkselever ställs inför. De ska både lära sig det nya språket och samtidigt kunna tillägna sig ämneskunskaper på det nya språket. Alla lärare som undervisar elever som håller på att utveckla sitt andraspråk måste vara medvetna om att det hos dessa elever ofta finns ett glapp mellan den kognitiva utvecklingen och den behärskningsnivå de uppnått i det nya språket (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Detta med elevernas dubbla arbetsuppgift är något som också kursplanen i svenska som andraspråk betonar

(Skolverket, 2000). Vi återkommer till detta i beskrivningen av performansanalys. Performansanalys är enligt författarna ett verktyg för att skatta elevens språkbehärskningsnivå och därigenom bedöma om eleven nått de uppställda kursplansmålen. Vid bedömningen av exempelvis en text av en andraspråkselev måste läraren ta hänsyn till att språket så att säga kan halta efter tanken (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001).

Den senaste bok som behandlar ämnet performansanalys är Abrahamsson och Bergmans (2005) *Tankarna springer före*. Boken beskriver med belysande exempel hur man arbetar med analysverktyget. Men kanske viktigast att nämna är att dessa författare, precis som Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001), poängterar vikten av att göra performansanalyser för att få en fördjupad bild av andraspråkselevens språkliga behärskning och i förlängningen skapa möjlighet för ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Under vår utbildning inom inriktningen svenska som andraspråk är det Abrahamsson och Bergmans (2005) bok som utgjort grunden för studierna av performansanalys. Vår uppfattning är att denna bok kan fungera som stöd för lärare som arbetar med bedömningsverktyget. I denna undersökning uttrycker de båda tillfrågade lärarna att boken fungerar på detta sätt.

I bakgrundsavsnittet nämner vi en utvärdering som Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm gjort. Där har verksamma lärare i svenska som andraspråk delgett sina uppfattningar och erfarenheter av performansanalys. Utvärderingen har inspirerat oss inför denna undersökning. I bokens sammanfattande diskussionen pekar författarna dels på nödvändigheten av performansanalysen som verktyg vid bedömning av elevers andraspråksutveckling, men också på vikten av att lärare som arbetar med tvåspråkiga elever har kunskaper om andraspråksinlärning och andraspråksutveckling. Andra viktiga synpunkter som framkom i utvärderingen var svårigheterna med att få det löpande arbetet med analysen att fungera. Lärarna uttrycker att performansanalysen är tidskrävande och att skolans planering inte ger utrymme för denna typ av bedömningsarbete. Författarna bakom utvärderingen sammanfattar detta med att understryka att det finns risker med att skolorna inte avsätter tid för arbetet med performansanalysen. Om lärarna inte hinner arbeta med bedömningsverktyget kan kunskaperna om det gå förlorade och i förlängningen menar författarna att detta kan resultera i att skolorna tappar sitt andraspråksperspektiv på bedömning och lärande (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002).

Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm har genomfört ytterligare en utvärdering där en studie av Rosander (2005) ingår. Studien fokuserar på performansanalys och har som huvudsyfte att ge en bild av pedagogers arbete med analysverktyget inom förskola och grundskola (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005). Precis som författarna till den tidigare utvärderingen, påpekar Rosander (2005) att studien visar på det nödvändiga i att genomföra performansanalyser, eftersom analysen ger ”en tydlig bild av barnens andraspråksutveckling” (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005:185). Rosander (2005) menar också att hennes studie visar på att pedagoger som arbetar med performansanalysen får en fördjupad förståelse för andraspråksutveckling och därmed ”kan arbeta för att skapa möjligheter för barnen att utveckla sitt språk” (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005:185). Undersökningen visar också på att arbetet med performansanalysen kan göra att pedagogen övar upp en lyhördhet inför elevernas språkproduktion vilken kan vara till god nytta i den löpande, ofta muntliga bedömningen, exempelvis vid klassrumsdiskussioner. Rosander (2005) lyfter fram en lärares beskrivning. ”[...] Det har blivit ett sätt för mig att ständigt utvärdera barnens arbeten. Jag lyssnar på dem utifrån ett performansanalystänkande [...]” (Axelsson, Rosander & Sellgren,

2005:187). Även i Rosanders (2005) studie framkommer att det är brist på tid som försvårar arbetet med performansanalys. I likhet med Axelsson, Lennartson-Hokkanen och Sellgrens (2002) utvärdering är planering och organisering det som rekommenderas till skolverksamheten som en möjlig lösning på problemet (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005).

Performansanalys

Performansanalys är en bedömningsmetod som utgår från den så kallade interimsspråksteorin. I några sammanhang har analysen kallats för språkutvecklingsanalys, eftersom det övergripande syftet med analysen är att man vill se hur ett inlärarespråk, interimsspråk växer fram. Detta språk är det kommunikationsmedel som en andraspråksinlärare använder sig av från det första yttrandet på sin väg mot ett behärskat och funktionellt språk. Att lära sig ett andraspråk är enligt interimsspråksteorin en pågående process med kreativa lösningar. Andraspråksinläraren är aktiv i sin egen språkutvecklingsprocess och den språkliga basen är av stor betydelse för den fortsatta andraspråksutvecklingen (Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004; Abrahamsson & Bergman, 2005). Den språkliga basen redogörs för under kapitlet språkbehärskning.

Arbetet med att utveckla analysverktyget påbörjades redan från tidigt 80-tal och har varit ett samarbete mellan ämnes- och språklärare samt lärarkandidater och forskare. Den första publicerade bedömningsmallen utkom 1992 (Bergman, Sjöqvist, Bülow, Ljung & 2001).

Performansanalysens syften

Att bedöma ett andraspråk under utveckling är som sagt en omfattande uppgift. I bedömningen måste hela den kommunikativa språkförmågan, vilken innefattar tre övergripande kompetensområden, vägas in vid bedömningen (Se figur 1, sid. 14). Detta är något som performansanalysen avser att täcka in. Performansanalys är ett sätt att kunna följa den speciella inlärningsprocess som det innebär att tillägna sig ett andraspråk, det vill säga följa hur interimsspråket växer fram. Bedömningen ska ge en helhetlig och omfattande bild av andraspråksinlärarens språkutveckling och syftar i och med detta till att fungera som en formativ bedömning, en bedömning för lärandet, vilken synliggör vad som ligger näst i tur hos andraspråksinläraren att utveckla. Det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har en konstruktivistisk kunskapssyn, vilken innebär att inläraren ses som aktiv konstruktör i sin kunskapsutveckling. Denna kunskapssyn finner man även i interimsspråksteorin där andraspråksinläraren ses som en aktiv kreatör i sin språkutveckling, vilken i sin tur är grunden för performansanalys.

Det viktigaste syftet med performansanalys är att se till vad eleven kan och inte förblindas av språklig inkorrektitet. Genom detta tar analysen hänsyn till det speciella som det innebär att tillägna sig ett andraspråk (Bergman & Abrahamsson, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004). Samtidigt är det en angelägen uppgift för analysen att uppmärksamma eventuella glapp i varje enskild elevs språkförmåga. Om läraren genom analysen uppmärksammar dessa eventuella glapp i elevens språkförmåga kan denne också ge eleven stöttning² (Abrahamsson & Bergman,

² Begreppet stöttning har sin utgångspunkt i Vygotskijs teorier om inläring vilka handlar om att genom undervisning möta eleven i på just den nivå där denne utvecklas som mest. Begreppet stöttning avser en hjälp och ett stöd som läraren kan tillföra eleven vid denna optimala utvecklingsnivå (Gibbons, 2006: 12).

2005). De glapp som kan synliggöras genom performansanalys kan exempelvis vara inom den formella språkliga kompetensen i form av bristande grammatik och ordförråd. Dessa fel är relativt lätta att identifiera. Andra, mer svårdefinierbara glapp, kan också synliggöras genom performansanalysen. Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (1992) betonar de glapp som ofta uppstår mellan språket och tanken hos andraspråksinlärare och författarna menar att lärare som undervisar andraspråkselever behöver ha förståelse för detta (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Sjöqvist (2005) diskuterar detta glapp utifrån det Cummins (1996) kallar undervisningens innehållsliga och språkliga kvalitet. Sjöqvist (2005) betonar vikten av att väga in den innehållsliga kvaliteten vid bedömningen, det vill säga att läraren försöker se bakom de språkliga bristerna och uppmärksamma de komplexa tankar eleven uttrycker. I enlighet med Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001) menar även Sjöqvist (2005) att performansanalys är ett verktyg för att just se bakom de språkliga bristerna och få syn på textens innehållsliga kvalitéer. Elevers språkliga produktion måste enligt Sjöqvist (2005) ställas i relation till den kognitiva och innehållsliga komplexiteten vid bedömningen. Sjöqvist (2005) menar att performansanalysen är ett viktigt underlag för att kunna forma en andraspråksutvecklande undervisning. Utifrån Cummins (1996) modell för andraspråksundervisning visar Sjöqvist (2005) på hur läraren kan placera undervisningen i den brytpunkt mellan vad eleverna språkligt och kognitivt klarar av (Sjöqvist, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005). Sammanfattningsvis ser man utifrån Cummins (1996) modell det viktiga i att som lärare placera undervisningen på rätt nivå vilket innebär en balans mellan den språkliga och den tankemässiga svårighetsgraden. Om exempelvis den språkliga svårighetsgraden ligger på en för hög nivå finns det risk för att eleven inte ens förstår vad undervisningen handlar om. På samma gång måste eleven utmanas för att språket ska utvecklas. Språket måste balanseras och anpassas efter elevernas behärskningsnivåer men även den kognitiva nivån måste anpassas i undervisningen (Sjöqvist, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005). Bakom ett tillsynes haltande språk kan det finnas en hög tankemässig kompetens hos eleven som är viktig att upptäcka. Det är bland annat där som performansanalys syftar till att vara ett viktigt bedömningsverktyg (Abrahamsson & Bergman, 2005).

Performansanalys är också ett verktyg för att skatta andraspråkselevens språkbehärskningsnivåer vilka syftar till att ge en sammanfattande bild av vad eleverna befinner sig i sin andraspråksutveckling. Nivåerna är fastställda av Skolverket och omnämns som nybörjarnivå, mellannivå och avancerad nivå. Språkbehärskningsnivåerna är ett sätt att beskriva andraspråkselevens språkutveckling utifrån kursplanen i svenska som andraspråks övergripande syfte; att eleven ytterst ska uppnå förstaspråksnivå i svenska. Den avancerade nivån motsvara då denna förstaspråksnivå (Skolverket, 2000). Varje nivå finns utförligt beskrivna i form av vad eleven på den aktuella nivån språkligt klarar av (Abrahamsson & Bergman, 2005). Dessa detaljerade beskrivningar kommer inte att redogöras vidare för då analysen endast på ett övergripande plan talar om språkbehärskningsnivåerna. Språkbehärskningsnivåerna ska även fungera som en hjälp vid skolors placering av andraspråkselever, och är placeringen syftar till att ge eleverna rätt nivå på undervisningen (Skolverket, 2000). Detta är intressant att nämna med tanke på undersökningens resultat och analys.

Abrahamsson och Bergman (2005) diskuterar språkbehärskningsnivåerna och lyfter fram både fördelar och nackdelar med dessa. Fördelarna med språkbehärskningsnivåerna är att de bland annat kan fungera som underlag för undervisning. Abrahamsson och Bergman (2005) utfärdar dock en varning för att nivåindelningen kan komma att användas för felaktiga syften. Nivåindelningen får inte bli ett självändamål så till vida att de isolerat används som belägg för

exempelvis stödundervisning eller betygsättning (Abrahamsson & Bergman, 2005). Vi uppfattar detta som ett uttryck för att författarnas utfärdade varning handlar om att man som lärare ska vara vaksam inför bedömningens syfte. Performansanalysens formativa syfte kan komma att förändras så till vida att det får ett mer summativt syfte då nivåindelningen används på detta isolerade sätt. Dessa aspekter av performansanalysens förändrade bedömningssyfte är av stort intresse beträffande undersökningens resultat och analys.

Performansanalysens syften i relation till kursplanen i svenska som andraspråk

En angelägen uppgift vid all typ av bedömning inom skolsammanhang är att få en tydlig bild av varje enskild elevs kunskaper (Lpo 94). Det övergripande syftet med undervisningen i svenska som andraspråk är enligt kursplanen att alla elever ska uppnå en funktionell behärskning av det nya språket. Kursplanen tar även hänsyn till det speciella som det innebär att tillägna sig ett andraspråk och tar därmed hänsyn till att den innehållsliga komplexiteten bör bedömas före språklig korrekthet. Detta hänsynstagande går i linje med Sjöqvists (2005) resonemang kring vikten av synliggörandet att det eventuella glapp som kan uppstå mellan språket och tanken (Sjöqvist, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005).

[...] Till det som är typiskt för ämnet hör att ge möjligheter att tänka och kommunicera på en kunskaps- och begreppsnivå som ofta är högre än den språkliga nivån i svenska. [...]
(Skolverket, 2000:3)

[...] I skolan är undervisningsspråket svenska för majoriteten av eleverna. Det nya språket måste användas som tankeinstrument i skolan, även om det under en inlärningsfas inte alltid fungerar helt och fullt. [...] (Skolverket, 2000:2)

Kursplanen i svenska som andraspråk beaktar även den strategiska kompetensen. Genom att bedöma den innehållsliga komplexiteten före korrektheten ger performansanalysen en möjlighet att synliggöra och beakta de strategier som andraspråksinläraren använder sig av på sin väg mot målspråket³. Strategierna är inte bara något som tas hänsyn till utan är viktiga faktorer för utvecklingen av ett andraspråk. Abrahamsson och Bergman (2005) menar att det ibland är nödvändigt att ta risker för att komma vidare i sin andraspråksutveckling. Enligt denna syn på andraspråksutveckling talar man om risktagare och undvikare där en risktagare är någon som vågar använda svåra språkliga konstruktioner som denne ännu inte fullt ut behärskar och en undvikare gör motsatsen och tar det säkra före det osäkra. Risktagaren är den som enligt interimspråksteorin, med den konstruktivistiska kunskapssynen, ses som en kreativ inlärare och den som på mest effektiva sätt når en målspråksnivå i det andraspråket (Abrahamsson & Bergman, 2005).

Performansanalysens tillvägagångssätt

En performansanalys görs på elevers muntliga och skriftliga textproduktioner. Det muntliga materialet spelas lämpligen in för att sedan transkriberas. Textmaterialen placeras sedan i analyscheman (se bilaga 5). Detta innebär att man lösgör elevens språk i grammatiska strukturer, exempelvis verbfraser och nominalfraser. Performansanalysens ska, som tidigare nämnt, framför allt synliggöra det eleven kan och inte fokusera de språkliga bristerna

³ Målspråket är det språk som är föremål för inläringen det vill säga det andraspråk som inläraren siktar mot att lära sig (Hammarberg, 2004 i Hylténstam & Lindberg, 2004).

(Abrahamsson & Bergman, 2005). Därmed ska aldrig formell språklig korrekthet, det vill säga de grammatiska strukturerna, bedömas isolerat utan dessa ska bedömas i relation till den innehållsliga komplexiteten. Analysenheterna ställs i och med detta mot helheten beträffande andraspråkselevens kommunikativa språkförmåga. Performansanalysens analyscheman kompletteras med fem punkter med avseende på den helhetliga bedömning som analysen syftar till (se bilaga 5). Dessa punkter har i sin tur utgångspunkt i Cummins (1996) modell för andraspråksundervisning. Cummins (1996) modell har tidigare omnämnts i samband med Sjöqvists (2005) resonemang beträffande brytpunkten som ofta uppstår mellan vad andraspråkselever språkligt och kognitivt klarar av (Sjöqvist, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005).

Det praktiska tillvägagångssättet med performansanalys förutsätter en omfattande grammatisk kunskap. Processen att plocka isär och bryta ner språket, samt placera in delarna i analys-schemat, kräver fördjupade kunskaper om språkets strukturer. Den bedömande läraren måste ha kunskaper om exempelvis nominalfrasens struktur för att kunna identifiera dess huvudord samt eventuella framförställda och efterställda bestämningar (Abrahamsson & Bergman, 2005). Något som gör identifieringen av de grammatiska strukturerna beträffande performansanalysen än mer kunskapskrävande, är att inlärnarnas andraspråk är under utveckling. Ett språk under utveckling karaktäriseras ofta av att språk och tanke inte håller jämna steg och att inlärnaren använder sig av en mängd strategier, vilket emellanåt gör texterna svårlästa.

Processen att placera elevtexter i analys-scheman är något som förutom att förutsätta betydande grammatiska kunskaper även är mycket tidskrävande. Abrahamsson och Bergman (2005) menar att performansanalysen återkommande har kritiserats för att den är just tidskrävande och pedagoger har ställt frågan om det inte kostar mer än det smakar. Som svar på frågan menar Abrahamsson och Bergman (2005) att vinsterna överväger de nackdelar i fråga om det tidskrävande och omfattande arbetet som analysen innebär. Det arbetet som lagts ner på performansanalyser ger bland annat utdelning så till vida att läraren har ett underlag för att bygga en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Detta underlag är i enlighet med den formativa bedömningsinriktningen värdefullt (Abrahamsson & Bergman, 2005). Abrahamsson och Bergman (2005) diskuterar alternativa vägar till bedömning av vad en andraspråkselev kan, just med tanke på analysverktygets omfattning. Som exempel nämns observationer, samtal, anteckningar och checklistor som tänkbara komplement till den mer noggrannare analysen. Framförallt när det gäller yngre barn menar författarna att dessa alternativa bedömningar kan räcka. När det däremot gäller äldre barn, vilka ligger på en högre kognitiv nivå, där den innehållsliga komplexiteten därmed är större, är det viktigt att göra omsorgsfulla analyser av elevers muntliga och skriftliga produktion. Abrahamsson och Bergman (2005) menar att performansanalysen då är att föredra (Abrahamsson & Bergman, 2005).

Ytterligare en aspekt beträffande tiden gäller hur ofta performansanalysen ska genomföras. Abrahamsson och Bergman (2005) menar att det är lämpligt att genomföra performansanalys fortlöpande för att analysen verkligen ska uppfylla sitt formativa syfte. Om denna fortlöpande bedömning handlar om två eller fem gånger per år ger författarna inga anvisningar om.

Språkbehärskning

Att lära sig ett förstaspråk, det vill säga sitt modersmål, är en omedveten och naturlig process. Från födseln upp till cirka sex års ålder har ett barn uppnått en muntlig basfärdighet av språket på ca 8000-10000 ord. Utöver det har barnet även tillägnat sig språkets ljudsystem,

grundläggande grammatik, ordens böjningssystem samt viss grundläggande ordföljd. När barnet sedan blir äldre och börjar skolan utvecklas språkets utbyggnad. Undervisningen i skolan bygger vidare på och förutsätter att alla elever som börjar årskurs ett har den språkliga basen (Abrahamsson & Bergman, 2005, Viberg, 1996 i Hyltenstam, 1996). Att se språkutveckling bestående av dessa två delar, bas och utbyggnad, är en viktigt led i att första varför ämnet svenska som andraspråk behövs som ett eget ämne skiljt från den ”vanliga svenska”. Den elev som exempelvis flyttar till Sverige i tonåren och börjar skola mitt i sin pågående studiegång, kommer att sakna den språkliga basen som all undervisning bygger på. Att på detta sätt hamna i ett nytt språk är för de flesta en utmaning och en stor omställning. Utöver de språkliga aspekterna av inlärares utmaningar ställs inlärares ofta inför förändrade kulturella och samhälleliga kontexter (Haglund, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004).

Att lära dig ett andraspråk är en tidskrävande process som på många sätt skiljer sig från att lära sig ett förstaspråk och alla lärare som arbetar med flerspråkiga elever behöver kunskap om vad denna speciella process innebär (Gibbons, 2006). Sedan 80-talet har det gjorts många utredningar kring hur elever med invandrabakgrund klarat av sin skolgång (Viberg, 1996 i Hyltenstam, 1996). Undersökningar som bland annat har genomförts i USA och Sverige visar tyvärr på dystra trender (Viberg, 1996 i Hyltenstam, 1996). Enligt dessa undersökningar har många andraspråks elever inte klarat av att nå kunskapsmålen i skolan, och den tydligaste orsaken till varför är att de just saknat den språkliga basfärdigheten som undervisningen i skolan bygger på (Axelsson, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004; Viberg, 1996 i Hyltenstam, 1996). Alla dessa elever i Sverige som har ett annat modersmål än svenska är enligt kursplanen både berättigade till och i behov av ett andraspråksperspektiv på sin undervisning (Skolverket, 2000). Undersökningarna som nämnts ovan pekar på det tydliga sambandet mellan språkbehärskning och skolframgång. Det viktigaste och sammanfattande resultatet visar på att ” [...] färdigheten i svenska var nyckeln till skolframgång [...]” (Viberg, 1996 i Hyltenstam, 1996:114).

Språkbehärskning enligt kursplanen i svenska som andraspråk

Som tidigare nämnt innebär skiftet från Lgr 80 till Lpo 94 en förändrad syn på kunskaper och bedömning. Inom svenska som andraspråk märks detta i kursplanens formuleringar av ämnets syfte och samt vilka mål eleven ska uppnå och sträva mot (Skolverket, 2000). Den lärare som arbetar med andraspråkutveckling behöver ha kunskaper om språkets olika delar, vilka kursplanen benämner som språkets olika kompetenser. Enligt kursplanen i svenska som andraspråk innebär språkbehärskning att kunna uttrycka sig i en mängd olika situationer (Skolverket, 2000). De isolerade formella kompetenser — det vill säga ord, grammatik och uttal — vilka var fokus för kunskapssyften i Lgr 80, är endast en del av den kommunikativa förmåga som det innebär att kunna ett språk (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005). Kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan betonar nu framförallt språket som kommunikationsmedel där den funktionella kompetensen är det viktigaste.

[...] Syftet med utbildningen i ämnet svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. [...]
(Skolverket, 2000:1)

Den funktionella kompetensen handlar om hur vi språkligt uttrycker oss för att på det effektivaste sättet ta emot och ge information, uttrycka känslor, påverka andras beteenden samt etablera kontakter (Abrahamsson & Bergman, 2005). Kursplanen talar om att ämnet svenska

som andraspråk ska "[...]ge eleverna möjlighet att utveckla sin förmåga att tala och lyssna, läsa och skriva i olika situationer." (Skolverket, 2000:1) Dessa fyra förmågor utgör alltså viktiga delar i den funktionella behärsksningen.

Ytterligare en kompetens som betonas i kursplanen är den sociolingvistiska, vilken handlar om kunskaper "[...] om olika sätt att uttrycka sig i olika situationer, såväl formella som informella". (Abrahamsson & Bergman, 2005:17) När man talar om formella och informella situationer handlar det om en distinktion mellan vardagsspråk och skolspråk. Det skolrelaterade språket brukar kallas ett formellt språk och är det som utmärker skolans ämnesundervisning. Detta formella skolspråk är ofta skriftspråksbaserat tillskillnad från vardagsspråket vilket oftast sker muntligt (Lindberg, 2007 i Olofsson, 2007). Utvecklingen av ett formellt skolspråk tar lång tid och går inte av sig självt. Detta är viktigt att känna till för lärare som undervisar flerspråkiga elever med tanke på att dessa elever kan behöva explicit undervisning i det ämnesspecifika språkbruk, det vill säga det formella skolspråket, som innefattar studierna (Lindberg, 2007 i Olofsson, 2007). Ett av de strävansmål som finns formulerade i kursplanen för svenska som andraspråk uppfattar vi som ett uttryck för den sociolingvistiska kompetensen.

Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven [...]

– utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och vill, vågar och kan uttrycka sig i många olika sammanhang [...] (Skolverket, 2000:1)

Den strategiska kompetensen är en mycket viktig del i den kommunikativa språkförmågan eftersom den hjälper andraspråksinläraren att samordna de övriga delarna i den språkliga kompetensen (Abrahamsson & Bergman, 2005). Denna kompetens handlar om hur man på bästa sätt lyckas uttrycka det man vill säga i en viss situation. De kunskaper man har om situationen hjälper i de strategiska valen. Viberg (1996) vidareutvecklar den strategiska kompetensen och menar att kontroll är en viktig del av den språkliga kompetensen. Med kontroll menar han en automatisering och ett "språkligt flyt". Viberg (1996) gör en distinktion mellan kunskap och kontroll, där kunskap är det man lärt in om språket och kontroll är förmågan att använda de förvärvade kunskaperna (Viberg, 1996 i Hyltenstam, 1996). Abrahamsson och Bergman (2005) gör också en koppling mellan kontrollen över språket och den strategiska kompetensen. "När kontrollen över språket ökar blir behovet av den strategiska kompetensen mindre." (Abrahamsson & Bergman, 2005:19) I relation till denna undersökning är det av vikt att nämna den strategiska kompetensen. Vid bedömning av andraspråkselevs språkbehärsksning genom performansanalys uppmärksammar man nämligen denna kompetens. I bedömningen tar man hänsyn till den speciella process som det innebär att tillägna sig ett andraspråk genom att komplexiteten bedöms före korrektheten (Abrahamsson & Bergman, 2005). För att komma runt det språkliga glappet tar inläraren till vissa strategier för att i möjligaste mån göra sig förstådd. En vanlig strategi bland andraspråksinlärare är exempelvis nybildningar av ord. Abrahamsson och Bergman (2005) ger exempel på nybildningar där ordet brödrost, av en inlärare, blivit benämnt "mackbryggare", och att drömma mardrömmar benämnts "mardrömma" (Abrahamsson & Bergman, 2005:18). Kursplanen i svenska som andraspråk beaktar den strategiska kompetensen.

[...]Det nya språket måste användas som tankeinstrument i skolan, även om det under en inlärningsfas inte alltid fungerar helt och fullt. [...] (Skolverket, 2000:2)

Att bedöma elever i ämnet svenska som andraspråk är som sagt ett komplext uppdrag. Dels handlar det om att ta hänsyn till den speciella inlärningsprocess som det innebär att tillägna sig

ett andraspråk, men också att ta hänsyn till det som är typiskt för ämnet, bland annat det att tanken och språket sällan håller jämna steg (Skolverket, 2000). I ämnet svenska som andraspråk behövs ett bedömningsverktyg som dels tar hänsyn till det speciella som andraspråksutveckling handlar om, men som också kan väga in alla de språkliga delar vilket innebär att behärska hela den kommunikativa språkförmågan (Abrahamsson & Bergman, 2005).

Figur 1



Komponenter i den kommunikativa språkförmågan (Bachman & Palmer och Lindberg, 2003 i Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005:105)

Forskning kring andraspråksinlärning och andraspråksutveckling

Andraspråksinlärning⁴ är ett relativt ungt forskningsfält. De första studierna gjordes för cirka fyrtio år sedan under en tid som präglades av behavioristisk forskningstradition. I mitten av 60-talet skedde ett teoriskifte vilket resulterade i en konstruktivistisk och processororienterad inriktning inom forskningen. Andraspråksforskare började intressera sig för människans inre, kognitiva processers betydelse för inlärning, istället för som tidigare, fokusera människans yttre beteenden. Hammarberg (2004) och Ellis (1997) redogör för att Selinker (1972) var den andraspråksforskare som slog igenom starkast under den här tiden. Han myntade begreppet interimspråk som det naturliga och systematiska språkssystem som andraspråksinläraren använder sig av på sin väg mot målspråket (Ellis, 1997; Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004).

Den mentala grammatiken

Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001) beskriver den debatt inom andraspråksforskning som rör den mentala grammatiken, eller språkkänslan som den också kallas, vilken Krashen

⁴ Begreppet kommer från Second Language Acquisition, SLA, vilket är benämningen på det moderna forskningsfältet inom andraspråksinlärning (Hyltenstam & Lindberg, 2004).

(1982) varit drivande inom. Den mentala grammatiken är de intuitiva kunskaper en människa har om ett språk. Med språk menas här både modersmålet och det eventuella andraspråket. Denna inre grammatik har ett starkt samband med den språkliga basen på så sätt att människan i sitt modersmål behärskar ett komplext nätverk av inre grammatiska strukturer. Dessa inre språkstrukturer är intuitiva och något som människan inte är medveten om. Under avsnittet språkbehärskning förklaras den språkliga basfärdigheten. Där nämner vi bland annat ordens grundläggande böjningssystem som en intuitiv grammatisk kunskapsstruktur.

Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001) redogör för Krashens (1982) syn på inläring. Enligt författarna skiljer Krashen (1982) på två typer av inläring. Medveten inläring av grammatiska regler, det vill säga då man arbetar med sin språkliga utbyggnad, och tillägnande som handlar om en utbyggnad av den mentala grammatiken. Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001) menar att Krashens (1982) forskning har resulterat i en debatt kring form och innehåll i språkundervisningen. Han menar att den viktigaste aspekten i andraspråksutveckling är att det språkliga inflödet⁵ är varierat och har ett meningsfullt innehåll. Hypotesen kring inflödet menar att ett rikt och varierat språk på lagom nivå är det som gynnar andraspråksinläringens språkutveckling bäst. Inflödet ska ligga steget över inläringens språknivå. Enligt Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001) ställer Krashen (1982) frågan huruvida det är grammatisk korrekthet eller kommunikativ kompetens som ska vara tyngdpunkten i undervisningen. Att lära ut grammatiska regler är enligt Krashen (1982) inte särskilt meningsfullt för tillägnandeprocessen. Krashens (1982) syn på tillägnande beskrivs av Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001) som en kommunikativ process vilket något som speglar performansanalysens syn på hur andraspråksinläring går till. Även performansanalysen utgår ifrån att det finns inre grammatiska strukturer och vid bedömning genom performansanalys är det dessa man vill få syn på. Genom synliggörandet av var eleven befinner sig i utbyggnaden av den mentala grammatiken får man även syn på var i språkutveckling eleven befinner sig. Detta är nödvändiga kunskaper för läraren då man i undervisningen kan tillföra ett språkligt inflöde som gynnar elevens språkutveckling (Krashen, 1982 i Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001; Abrahamsson & Bergman, 2005).

Processbarhetsteorin

Håkansson (2004) redogör för Pienemann (1998) processbarhetsteori vilken syftar till att beskriva den mentala grammatiken. Processbarhetsteorin är viktig i förståelsen av varför ämnet svenska som andraspråk behövs som ett eget ämne skilt från svenska som modersmål. Teori syftar till att beskriva de inre, kognitiva mekanismer som styr när ett andraspråk växer fram. Teorin utgår ifrån att det är skilda processer att tillägna sig ett förstaspråk och ett andraspråk. Vid tillägnandet av ett andraspråk finns en naturlig inlärningsordning som alla inlärare av ett andraspråk oavsett modersmål följer (Håkansson, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004). Denna inlärningsordning har fem nivåer, vilka inte kommer redogöras för här då undersökningen på ett mer övergripande sätt fokuserar dessa aspekter. Termen processbarhet syftar till att andraspråksinläring endast kan processa, det vill säga tillägna sig, de strukturer i språket som ligger närmast i tur att lära in. Undervisning som inte följer den naturliga inlärningsordningen blir

⁵ Inflödet är det språk som inläringens kommer i kontakt med. Det språkliga inflödet kan komma genom undervisningen men också utanför klassrummet genom naturliga, vardagliga kontakter (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001).

enligt denna teori lönlöst för andraspråksinläraren (Håkansson, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004). I frågan om undervisningen ska fokusera form eller innehåll råder det delade meningar. Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljung (2001) hänvisar till vid sidan av processbarhetsteorin (1998) och Kraschens (1982) mentala grammatik, även till att andra forskare som menar att forminriktade, grammatiska övningar kan leda till tillägnande genom att de automatiseras. Dessa andraspråksforskare menar att man måste se till relationen mellan form och innehåll, att det ena inte behöver utesluta det andra (Bergman, Sjöqvist, Bülow, Ljung, 2001). Performansanalys tar hänsyn till processbarhetsteorins inlärningsordning i den mening att bedömningens syfte handlar om fånga upp var eleven befinner sig i sin andraspråksutveckling. Läraren kan sedan med bedömningsunderlaget, i undervisningen, beakta nästa steg i andraspråksinlärarens inlärningsordning (Abrahamsson & Bergman, 2005).

Bedömning – ett allmänt perspektiv

Att man i skolan utsätts för bedömning är nog något som de flesta tar för givet och ser som något självklart och naturligt. Ofta dras ett likhetstecken mellan bedömning och betyg. Men genom att ställa frågor kring bedömning vidgar sig innebörden av begreppet. Varför sker bedömning? Hur ska bedömningen gå till? Vad är det som bedöms? Och vad ska bedömningen leda till? Är syftet med bedömningen att sortera eller rangordna? Eller görs bedömningen som ett led i elevernas kunskapsutveckling? Det finns omfattande forskning kring fenomenet bedömning, forskning som diskuterar dessa frågor för att på så sätt försöka kartlägga och förklara alla aspekter av bedömningen (Korp, 2003; Selghed, 2004; OECD, 2005; Pettersson, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005).

Vad gäller den övergripande frågan – om varför bedömning sker – handlar det behovet om att ta reda på vad någon kan. Nästa fråga blir då hur man går till väga. Här blir det en fråga om vilket syfte bedömningen har, vilka faktorer som bedömningen ska inriktas mot. Inom bedömningsforskning skiljer man mellan två typer av bedömning; den summativa bedömningen och den formativa bedömningen (Korp, 2003; OECD, 2005; Lindström & Lindberg, 2005). Summativ bedömning sker vid ett visst tillfälle med avsikt att mäta om elevers kunskaper överensstämmer med de uppsatta undervisningsmålen. Bedömningen leder ofta till ett omdöme eller någon form av betyg (Korp, 2003). Även den formativa bedömningen syftar till att mäta elevers kunskaper men skiljer sig från den summativa bedömningen genom att den formativa syftar till att mäta elevernas kunskaper över tid. Ytterligare en viktig åtskillnad är att den formativa bedömningen inte resulterar i ett betyg. Denna bedömningsinriktning ska i stället forma lärandet genom att, de över tid samlade kunskapskvalitéerna, ska ge en fördjupad bild av elevens kunskapsnivå. Med dessa samlade kunskapskvalitéer får läraren en bild av hur den fortsatta vägen i undervisningen och lärandet ska se ut (Korp, 2003; Pettersson, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005). Men det är inte bara läraren som är en viktig aktör i den formativa bedömningen. Genom att läraren öppet kommunicerar bedömningens syfte samt motiveringen bakom omdömet till eleven, ska denne få syn på och bli medveten om sin egen läroprocess. Att få syn på sin läroprocess innebär att bli medveten om vad som bör fokuseras i lärandet; det vill säga vad som står näst på tur att lära. På så sätt har den formativa bedömningen ett pedagogiskt syfte, då själva lärandeprocessen är det som är det centrala (Korp, 2003; Björklund Boistrup, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005).

Vad gäller frågan om vad det är som bedöms, rymmer den frågan antaganden om vad kunskaper är. Ovanstående fråga landar i val av stoff för undervisningen. I det nuvarande mål- och

kunskapsrelaterade bedömningssystemet behöver en lärare i svenska som andraspråk ta ställning till valet av innehåll för undervisningen. Kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan anger de mål som eleverna ska uppnå. I slutet av det nionde skolåret ska exempelvis eleverna "[...] kunna läsa och tillgodogöra sig till åldern avpassad skönlitteratur [...]" (Skolverket, 2000:1). Det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade bedömningssystemet anger inte explicit vilken skönlitteratur som avses. Bedömningssystemet bygger på att läraren tolkar de uppsatta målen och själv väljer stoffet för undervisningen. Systemet förutsätter också att läraren skaffar sig en tydlig beskrivning av vad stoffet för undervisning är. Detta förfarande har två syften. Dels för att eleverna i förväg ska få veta vilka målen är och vilket resultat som krävs för att uppnå detta. Men också för att läraren ska kunna bedöma om eleverna har uppnått de uppställda målen för undervisningen (Carlgren, 2002 i Skolverket, 2002; Korp, 2003).

De två bedömningsinriktningarna, formativ och summativ bedömning, innehåller antaganden om vad kunskap är och hur kunskaper tillägnas. En summativ bedömning som endast fokuserar de kunskaper som går att mäta hos eleven vid ett visst tillfälle, ser kunskap och lärande i former av kvantitet, det vill säga i form av mängd. Ökade kunskaper innebär därmed en kvantitativ tillväxt, vilken går att mäta. En formativ bedömning som stödjer lärande och hjälper eleven att utvecklas ser i stället kunskaper och lärande i form av kvalitét. Detta synsätt innebär att man ser kunskaper som en aktiv och pågående process inom varje enskild individ. Den formativa bedömningsinriktningen ser inläring som kvalitativa förändringar. Där den summativa bedömningsinriktningen talar om kunskap i form av tillväxt, talar man i detta perspektiv om kunskaper i form av en fördjupande process. Nya kunskaper ställs i relation till gamla kunskaper och på så sätt reviderar inlärares sina uppfattningar om omvärlden vilket är det som leder denne till ny kunskap och nya insikter (Korp, 2003; Selghed, 2004). Sammanfattningsvis kan man, för att återkoppla till en av de inledande frågorna, säga att ytterligare en tydlig distinktion värd att nämna, finns mellan de två bedömningsinriktningarna i frågan om vad bedömningen ska leda till. Den summativa bedömningen stannar vid ett betyg medan den formativa bedömningen syftar till att leda vidare mot nya kunskaper (Korp, 2003; Lindström & Lindberg, 2005).

Frågan om hur man tar reda på vad någon kan, det vill säga hur man bedömer elevs kunskaper, innehåller ytterligare aspekter än valet av bedömningens summativa eller formativa inriktning. Måhl (1998) refererar till en allmän diskussion som förts i Sverige bland pedagoger (Måhl 1998). Han menar att det inom denna diskussion finns tre övergripande och olika meningar i fråga om hur bedömning ska gå till. Vissa hävdar att det överhuvudtaget inte går att bedöma kunskaper. Andra anser att ett bra sätt att få syn på vad elever kan är att jämföra elevernas kunskaper mot varandra. Den tredje meningen i frågan menar att elevens kunskaper och kompetenser endast bör jämföras med elevens egna prestationer (Måhl, 1998:91). I de två senast nämnda meningar speglas, som vi ser det, de två bedömningssystem som varit rådande inom svensk skola de senaste trettio åren och som vi inom ramen för denna studie kommer att presentera. Som tidigare nämnt innebär skiftet mellan de två bedömningssystemen viktiga förändringar för synen på lärande och bedömning inom ämnet svenska som andraspråk.

De två bedömningsinriktningarna, summativ och formativ bedömning, rör bedömning på individnivå där lärarens tolkningar av målformuleringarna får konsekvenser för varje enskild elev. Bedömning är också något som går att beskriva i ett större perspektiv, på systemnivå, då exempelvis staten utformar och omformar läroplaner, kursplaner och nationella prov (Korp, 2003). Statens styrning över skolväsendet handlar inte bara om att utforma styrdokument, utan också om att fördela de ekonomiska resurserna som finns att tillgå. Fördelningen av pengar för

resurser är kopplat till elevernas behov, vilket i sin tur är kopplat till bedömningen. Skolan utvärderar resultaten gentemot de uppsatta målen, de utvärderade resultaten rapporteras sedan in till kommunen. En skola med många elever som inte uppnått en godkänd nivå, det vill säga där det saknas grundläggande kunskaper, kan genom statens ekonomiska resurser till kommunen få tillgång till utökade möjligheter att bedriva undervisning i exempelvis svenska som andraspråk (Måhl, 1998; Korp, 2003). Den ekonomiska styrningen spelar en stor roll för ämnet svenska som andraspråk och är en aspekt som belyses i analys och diskussion.

Från ett relativt betygssystem till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem

1995 var ett år av stora förändringar inom skolväsendet. Det var då den nya, och nu rådande, läroplanen (Lpo 94) började gälla i grundskolan. Skiftet från Lgr 80 till Lpo 94 innebar viktiga förändringar på både individnivå och systemnivå. Det var på systemnivå mot slutet av 80-talet som förändringarna började märkas genom att förberedelser inför en övergång från regelstyrning till en mål- och resultatstyrning påbörjades (Carlgren, 2002 i Skolverket, 2002; Selghed, 2004). Detta påbörjade systemskifte innebar en decentralisering av skolans styrning där kommunen i stället för staten skulle komma att bli skolans huvudman. Denna reformering på systemnivå resulterade i en ny läroplan med ett nytt betygssystem (Andersson, 2002 i Skolverket 2002).

Införandet av den nya läroplanen för grundskolan (Lpo 94) medförde stora förändringar på individnivå. Den förändrade synen på kunskaper märktes framför allt i konsekvenserna av bedömningen. I det relativa betygssystemet som var rådande under Lgr 80 sågs kunskap som något objektivt och mätbart. Bedömningen var normrelaterad och syftade till att jämföra elevers kunskaper mot varandra. Betygssystemet utgick ifrån att kunskaper var något som var normalfördelat inom gruppen (Korp, 2003). Vid bedömning genom exempelvis ett prov gav därmed den samlade elevgruppens resultat ett så kallat meritvärde. Utifrån detta medelvärde fördelades betygen. Målet med bedömning genom exempelvis ett prov var inte att alla elever skulle klara ett godkänt resultat, utan var menat att differentiera och rangordna eleverna utifrån bästa och sämsta resultat. Man ville i och med detta åstadkomma en spridning av eleverna (Korp, 2003). Kunskapssynen i Lgr 80 kan också beskrivas som en behavioristisk kunskapssyn. Detta kommer att närmare beskrivas under avsnittet bedömning inom svenska som andraspråk. Den behavioristiska kunskapssynen är viktig att förstå i ljuset av denna undersökning.

Från Lgr 80s relativa betygssystem, gick man i och med införandet av Lpo 94 över till ett mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem. Detta system har inte ett jämförande och rangordnande syfte. Bedömningen av elevernas prestationer sker inte i relation till varandra, utan istället i relation till läroplanens och kursplanens mål och kriterier (Carlgren, 2002 i Skolverket, 2002; Korp, 2003; Selghed, 2004). Den nya kunskapssynen i Lpo 94 innebar ett mångfasetterat kunskapsbegrepp bestående av fyra delar: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Skolverket, 2000). Dessa delar förutsätter varandra och en lärare bör inte fokusera endast en del av kunskapsbegreppet i sin undervisning, utan väga in alla kunskapsbegreppets kvalitéer. Vid bedömning och betygsättning kan man heller inte dela in dessa kunskapers beståndsdelar hierarkiskt. Ett godkänt betyg kan exempelvis inte enbart innefatta tillägnade faktakunskaper. Utan förståelse, färdighet och förtrogenhet kan man enligt läroplanen inte tala om tillägnade kunskaper. Kunskapsbegreppet har alltså ingen inbördes rangordning. Däremot kan man tala om kunskaper i termer av djup och bredd, och det är där de eventuella betygs-

distinktionerna kan göras (Carlgren, 2002 i Skolverket, 2002; Korp, 2003; Selghed, 2004). Vår uppfattning är att läroplanens mångfasetterade kunskapsbegrepp kan kopplas till den kommunikativa språkförmågans beskrivning av språklig kompetens som något omfattande och sammansatt. Vid bedömning genom performansanalys bör man, enligt denna syn på språklig kompetens i likhet med läroplanens kunskapsbegrepp, undvika att endast beakta isolerade delar av den kommunikativa språkförmågan.

Selghed (2004) summerar resonemang kring läroplanens mångfasetterade kunskapsbegrepp genom att referera till Läroplanskommitténs utredning som gjordes inför införandet av Lpo 94. Genom Selgheds (2004) redogörelse framkommer tankar kring hur kunskap utvecklas. Det är i samspelet mellan vad inläraren redan kan och vad denne strävar mot att uppnå som kunskapsutveckling sker. Tidigare erfarenheter är alltså en viktig utgångspunkt i läroplanens kunskapsyn (Selghed, 2004). Den nu rådande kunskapsynen i kursplaner och läroplaner kan också beskrivas som konstruktivistisk, vilken ser inläring som kvalitativa förändringar och inläraren som en aktiv konstruktör i den egna inlärningsprocessen (Säljö, 2000). Detta perspektiv på kunskap och inläring är centralt för bedömningen inom svenska som andraspråk. Andraspråksforskningens syn på hur man tillägnar sig ett andraspråk har idag sin grund i detta synsätt (Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004).

Bedömningsinriktningar i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Som tidigare nämnt kan de mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet Lpo 94 beskrivas som en mål- och resultatstyrt betygssystem där bedömningen syftar till att mäta om eleven uppnått de uppställda målen för undervisningen. Ett exempel på en sådan summativ bedömningsinriktning, vilken syftar till att mäta elevers uppnådda kunskaper, är de nationella prov som genomförs i syfte att ge ett slutomdöme av elevernas kunskaper. Ett betyg kan ses som ett mätinstrument av lärandet och bedömningens inriktning blir främst summativ. De mål som kursplanerna uttrycker att eleven ska ha uppnått vid slutet av det femte och det nionde skolåret är enligt vår tolkning ett underlag för summativ bedömning. Men det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet rymmer även en mer formativ inriktad bedömning, en bedömning för lärandet. I läroplanen och kursplaner ges beskrivningar av bedömningens inriktning vilka, enligt vår tolkning, ger uttryck för om bedömningen ska vara formativt eller summativt inriktad (Korp, 2003; Lindström & Lindberg, 2005). Bland riktlinjerna för bedömning i läroplanen (Lpo 94) uttrycks bland annat att läraren ska:

[...] utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn [...] (Skolverket, 2006:16)

Ovanstående citat uppfattar vi vara ett uttryck för en formativ bedömning. Formuleringen att ”utvärdera varje elevs kunskapsutveckling” rymmer som vi ser det en syn på att kunskap är en form av process. Läroplanens uttryckta riktlinje för bedömning blir således en formativ bedömning för lärandet. Läroplanscitats fortsätter med att påpeka att bedömningens inriktning ska kommuniceras till eleven, hemmen samt rektorn. Detta med att kommunicera bedömningens syfte till eleven är en viktig del i den formativa bedömningsinriktningen, då själva kommunikationen kan synliggöra den egna lärandeprocessen för den enskilda eleven (Korp, 2003). Nästa läroplanscitats ger enligt oss uttryck för att bedömningens inriktning både ska vara formativ och summativ.

[...] vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper [...]
(Skolverket, 2006:16)

Betygsättning innebär en summering av elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen, det vill säga en summativ bedömning av lärandet. Att vid betygsättning utnyttja all tillgänglig information och göra en allsidig bedömning av elevens uppnådda kunskaper uppfattar vi som ett uttryck för en processinriktad, formativ bedömning. Att göra en allsidig bedömning borde rimligen innebära en bedömning som följer elevens lärandeprocess. Sammanfattningsvis menar vi att läroplanens bedömningsinriktning innefattar både den summativa och den formativa bedömningen, och att dessa två samverkar.

Kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan anger bedömningens inriktning, vilken enligt oss innefattar både summativ och formativ bedömning.

[...] Elevens medvetenhet om språkets betydelse som redskap för inläring, elevens skicklighet i att hantera språket i olika situationer samt elevens ökande formella säkerhet ger en inriktning för lärarens bedömning [...] (Skolverket, 2000:4)

Kursplanens formulering ”elevens ökade formella säkerhet” är enligt vår tolkning ett uttryck för en syn på lärande i form av ökade kvalitéer. För att bedöma ökande språkliga kvalitéer behövs en formativt inriktad bedömning, en bedömning som kan synliggöra elevens andraspråksutveckling.

[...] Bedömningen i svenska som andraspråk gäller elevens förmåga att använda svenska språket för olika syften med enlighet med sina egna behov och omgivningens krav [...]
(Skolverket, 2000:4)

Denna formulering i form av citat ger enligt oss uttryck för en summativt inriktad bedömning. Vi förknippar uttrycket ”elevens förmåga att använda svenska språket” som kunskaper i form av kvantitet, vilken går att mäta, antingen har eleven de kvalitéer som kursplanen efterfrågar eller också har den det inte. Kursplanens och läroplanens bedömningsinriktningar är enligt oss en viktig bakgrund till denna studies möjlighet att relatera lärarnas uppfattningar av fenomenet performansanalys till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets syn på bedömning och lärande.

Bedömning inom svenska som andraspråk

Bedömning av andraspråkselevs språkbehärskning har under en lång tid varit en summativ bedömning som handlat om att identifiera fel för att kunna rätta till dessa hos inläraren. Fram till införandet av Lpo 94, då det skedde en övergripande förändring av synen på kunskaper och bedömning, har man utifrån olika typer av språktester kunnat avgöra om elever kunnat hänga med i undervisningen i modersmålssvenskan eller om de skulle sorteras ut och placeras i stödundervisning (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Dessa språktester hade sitt ursprung i en behavioristisk språk- och kunskapssyn vilken såg andraspråksinlärarens fel som något som måste registreras och korrigeras (Abrahamsson & Bergman, 2005). Enligt behaviorismen ses kunskaper som en uppsättning yttre vanor⁶ och beteenden som ska övas in i

⁶ Avser beteenden som förstärkts av omgivningen och etablerats inom individen. Även kallat habitus (Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004).

små, isolerade delar. Andraspråksinläraren ses som ett ”tomt kärl” och en passiv mottagare av kunskapsstoffet. Läraren fungerar som förmedlaren av kunskaper och kan efter att ha identifierat andraspråksinlärarens bristfälliga kunskaper genom exempelvis ett test, tillföra rätt övningsmaterial för att korrigera felen (Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004; Gibbons, 2006).

Den nya kunskapssynen i Lpo 94 innebar i sin tur en förändrad syn på kunskap och bedömning inom ämnet svenska som andraspråk. Plötsligt ställdes utökade krav på bedömningen inom ämnet. I och med skiftet från den behavioristiska kunskapssynen till den konstruktivistiska på lärande uppstod ett behov av nya bedömningsverktyg. Språktester, vilka summativt mätte isolerade kunskaper med ett visst bestämt omfång, lämpade sig väl som bedömningsinstrument inom Lgr 80. Dessa språktest fokuserade i första hand den formella språkliga kompetensen, det vill säga uttal, grammatik och ordförråd (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Lpo 94s syn på bedömning och lärande söker istället efter bedömningsverktyg som kan synliggöra hela elevens inlärningsprocess, vart eleven befinner sig och vad som ligger närmast att utveckla. Syftet med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är alltså inte att sortera ut elever utan att stödja och forma elevers lärande (Sjöqvist, 2007 i Olofsson, 2007). Det är ur detta behov av att få en helhetssyn på andraspråksinlärares språkutveckling som bedömningsverktyget performansanalys började växa fram (Abrahamsson & Bergman, 2005).

Den konstruktivistiska kunskapssynen i kursplanen för svenska som andraspråk innebär att andraspråksinläraren ses som en aktiv konstruktör i sin egen inlärningsprocess. Denna kunskapssyn är intresserad av de kognitiva, mentala processer som sker inom inläraren. Vad gäller den konstruktivistiska synen på bedömning menar man att den är formativ (Säljö, 2000). I stället för att som den behavioristiska synen på språkinläring nöja sig med att identifiera och korrigera felen i inlärarens utflöde⁷, fokuserar istället den konstruktivistiska synen på att tillföra inläraren rätt inflöde utifrån de fel som syns i utflödet (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Även konstruktivismen tittar alltså på språkfelen i bedömningen, men denna är inte intresserad av att endast rätta till dessa, utan syftet med felanalysen⁸ är bland annat att få syn på de kreativa processer som ligger bakom felen (Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004). Att på detta sätt se andraspråksinläring som en speciell och kreativ process är det synsätt som ligger till grund för dagens moderna andraspråksforskning. Det är även ur denna forskning som performansanalysen som bedömningsverktyg har vuxit fram (Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004).

⁷ Utflöde är inlärarens språkliga produktion, det vill säga både talat och skrivet språk (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001).

⁸ Felanalys är ett sätt att systematiskt undersöka språkfel i inlärares utflöde. Felanalysen brukar ses som förlagan till performansanalysen (Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004).

Metod

En forskare som är intresserad av att undersöka omvärlden lämnar med fördel sitt skrivbord för att samla in data genom verkliga erfarenheter, undersökningar och experiment (Denscombe, 2000). Det finns två övergripande forskningsmetoder för att åstadkomma detta; kvantitativa och kvalitativa metoder. Den mest signifikanta skillnaden mellan dessa två är behandlingen av data. Lite förenklat kan man säga att kvantitet handlar om siffror och att kvalitet handlar om ord. Ytterligare en skillnad är att kvantitativ forskning handlar om att beskriva isolerade faktorer som mängd och storlek, där tester och mätningar är metoder för att få fram data om detta (Larsson, 1986). Kvalitativ forskning riktar istället in sig på att karaktärisera något och att undersöka saker i dess kontext (Denscombe, 2000). ”Det centrala i kvalitativa metoder skulle således vara att man söker finna de kategorier, beskrivningar eller modeller som bäst beskriver något.” (Larsson, 1986:8) Inom den kvalitativa forskningen talar man om olika traditioner, bland annat den hermeneutiska, den etnografiska och den fenomenologiska (Larsson, 1986).

Fenomenografisk ansats

Fenomenologin är en tradition med filosofisk grund vilken syftar till att ”[...] beskriva människors upplevelser av fenomen” (Larsson, 1986:11). ”Fenomenen finns i människans medvetande, inte i omvärlden” (Stensmo, 2002:108). Samtidigt existerar självklart fenomenen/tingen i omvärlden, men ”[...] fenomenologin är läran (logos) om det som framträder/visar sig i människors medvetande” (Stensmo, 2002:108). Analysen kan alltså inte uttala sig om tingen i sig, utan alla slutsatser grundar sig på de olika uppfattningarna. Det kan handla om intellektuella fenomen men även om känslor knutna till ett fenomen. Genom att ringa in det som inte går att tänka bort från en företeelse försöker man komma åt fenomenets kärna. Fenomenologiska analyser blir därmed ett sätt att förstå världen genom de begrepp vi använder i våra beskrivningar av den. Fenomenologin söker innebörden i de olika uppfattningarna av fenomenen, och därmed strävar den efter att beskriva omvärlden utan att säga något om hur den egentligen är (Larsson, 1986).

Den fenomenografiska forskningsmetoden har inspirerats av fenomenologin. Fenomenografen är en beskrivande forskningsansats som utvecklades inom pedagogiken med syfte att studera elevers uppfattningar av kunskapsinnehållet i skolan (Larsson, 1986). Forskningsansatsen avser att kartlägga, kategorisera, granska och analysera människors uppfattningar (Kroksmark, 1987). Fenomenografen syftar inte till att finna rätt eller fel i kartläggandet utan utgår ifrån att olika företeelser ”[...] har olika innebörd för olika människor” (Kroksmark, 1987: 224). Fenomenografen gör heller inga anspråk på att undersökningsresultaten ska kunna renodlas till att gälla en hel grupp (Alexandersson, 1994 i Starrin & Svensson, 1994). Denna undersöknings resultat säger alltså inget om hur lärare i svenska som andraspråk generellt sett erfar performansanalys. Inom fenomenografen använder man termen uppfattningar när man vill försöka få fatt i sådant som uppfattas, men inte ges direkt uttryck åt, det vill säga det som kan ligga under ett uttalande. Larsson (1986) citerar Marton & Svensson (1978) för att belysa termen uppfattningar.

Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlar våra kunskaper eller den grund, på vilka vi bygger våra resonemang. (s. 20)

Enligt vår förståelse ligger fenomenologin och fenomenografi väldigt nära varandra med tanke på att båda syftar till att studera föreställningar om omvärlden. En distinktion värd att nämna är dock att fenomenografin inte delar fenomenologins filosofiska antaganden, utan intresserar sig för mer vardagsnära fenomen som exempelvis kan finnas inom skolans värld (Marton, 1981 i Kvale, 1997).

Denna studie har en fenomenografisk forskningsansats. När man som forskare har en sådan ansats börjar man med att ringa in det fenomen man vill studera. I denna studie är det lärares uppfattningar om performansanalysen, det vill säga lärares sätt att erfara performansanalysen som är i fokus. Inom fenomenografin talar man om andra ordningens perspektiv och menar då hur människor uppfattar sin verklighet, vilken kan sättas i kontrast till första ordningens perspektiv som syftar till att studera hur verkligheten faktiskt är (Marton, 1978 i Larsson, 1986). Fenomenografin stannar inte endast vid att beskriva människors uppfattningar av omvärlden, utan tar också hänsyn till den kontext som den människan som erfar befinner sig i. Detta medför att den uppfattade världen blir föränderlig. Beroende på i vilket ögonblick och i vilket sammanhang en människa skildrar sin omvärld, kommer detta att påverka dennes beskrivning av världen. ”Vi kan återvända till samma objekt men aldrig till samma erfarenhet [...]” (Kroksmark, 1987:232). Undersökningspersonerna i denna studie arbetar båda på samma grundskola, i en kommun som ger lärarna uppdraget att årligen göra performansanalyser. De undersökta lärarnas kontext är något som kommer att beaktas i tillförlitlighetsavsnittet.

Datainsamlingsmetod

Enligt Larsson (1986) är kvalitativ intervju den metod som ofta varit basen inom fenomenografisk datainsamling, ”[...] främst med tanke på syftet att få reda på hur någon föreställer sig sin omvärld.” (Larsson, 1986:26) Med utgångspunkt från Larssons (1986) och Kroksmarks (1987) beskrivningar av den fenomenografiska ansatsen, valdes därför kvalitativa intervjuer som metod. En kvalitativ forskningsintervju är ett sätt att identifiera, upptäcka och utröna företeelser som antingen är okända för intervjuaren eller är något som denne vill skaffa sig en fördjupad förståelse för (Starrin & Svensson, 1994). I denna studie är det lärarnas uppfattningar av performansanalys som är av intresserade att utforska. Performansanalys är som tidigare nämnt en bekant företeelse för oss. Genom lärarnas beskrivningar hoppas vi få en fördjupad förståelse av hur bedömningsverktyget används i skolsammanhang.

Denscombe (2000) presenterar olika typer av forskningsintervjuer. Bland annat beskriver han den semistrukturerade intervjun, vilken bygger på att intervjuaren genom öppna frågor ska ge informanten möjlighet att tydliggöra sina uppfattningar samt utveckla och fördjupa sina synpunkter. Denna öppenhet tog vi fasta på när vi strukturerade våra intervjuer. Vi formulerade ett antal ingångsfrågor (Larsson, 1986) som vi ville att lärarna skulle utveckla sina tankar kring. Dessa frågor beaktar syfte och frågeställningar. Däremot kommer vi, som tidigare nämnt, att beakta relationen mellan lärarnas uppfattningar och det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i diskussionsavsnittet. Ett exempel på en ingångsfråga är: ”Hur arbetar du med performansanalysen?” (Se bilaga nr 8). Ingångsfrågorna är tänka som en gemensam bas att utgå ifrån vid intervjuerna. Den som läser transkriptionerna kommer att märka att ytterligare frågor

ställdes under intervjuerna. Dessa syftade till att fördjupa de resonemang som lärarna gav uttryck för kring det studerade fenomenet.

Intention var, i enlighet med den semistrukturerade intervjun (Denscombe, 2000), att ställa så öppna frågor som möjligt kring performansanalys, det vill säga, frågor som skulle låta informanten "själv formulera svaret, bestämma svarets längd och den typ av innehåll som svaret tar upp". (Denscombe, 2000:122) Enligt den semistrukturerade intervjun strävade vi även efter att undvika "ledande frågor" eftersom vår intention med ingångsfrågorna var att öppna upp för lärarna att kunna ge så autentiska beskrivningar som möjligt (Denscombe, 2000). Stensmo (2002) menar att utgångspunkten för den fenomenologiska intervjun är att undvika att tänka i termer av rätt och fel. Varje människas beskrivning är subjektiv och unik, och detta har beaktats i intervjuerna. Ytterligare en viktig intervjuaspekt som eftersträvats var att följa upp lärarnas beskrivningar med följdfrågor. En intervjuare som lyckas följa upp respondentens utsagor kan leda samtalet till fördjupade resonemang, och en djupare förståelse (Denscombe, 2000).

Tillvägagångssätt

Vi har genomfört två individuella intervjuer vilka tog mellan 40 och 50 minuter. Intervjuerna spelades in med en Mp3-spelare för att sedan kunna transkriberas. Tidsramen var satt från början. De tidsaspekter som beaktades var bland annat med hänsyn till respondenternas tid. De deltagande lärarna hade helt enkelt inte längre tid att avsätta åt oss. Ytterligare en viktig aspekt var att ett längre material än 50 minuter skulle ha blivit för omfattande för att hinna sätta sig in i inom uppsatsens tidsram. Transkriptionerna finns som bilagor sist i uppsatsen (Bilaga 1 & 2).

Inför intervjuerna skickades ett brev till respondenterna med en beskrivning av uppsatsens syfte (se bilaga nr 7). I brevet formulerades även de forskningsetiska principer som är viktiga att beakta och på förhand informera intervjudeltagarna om. Detta beskrivs utförligt i avsnittet etiska aspekter.

Upplägget för intervjusituationerna var sådana att en av oss, växelvis per intervjutillfälle, fungerade som samtalsledare med huvudansvar att följa intervjumallen. Den andre fick agera observatör med viss delaktighet i intervjun. Huvuduppgiften för observatören var att aktivt lyssna och sammanfatta genom att ställa eventuella följdfrågor, samt att hålla tiden. Att som intervjuare på detta sätt, så att säga, få tillgång till "fyra öron", såg vi som något mycket värdefullt; en möjlighet att uppfatta och fånga upp mer under själva intervjun. Att vara samtalsledare är, som vi uppfattar det, en sammansatt uppgift, där man både ska klara av att hålla tråden och driva samtalet framåt, men samtidigt göra pauser, sammanfatta och fördjupa (Denscombe, 2000). Som observatör och ledare såg vi möjligheten att kunna komplettera varandra på ett kreativt sätt och på samma gång undvika att pratat i munnen på varandra. Ytterligare en vinst med att genomföra intervjuerna tillsammans var att vi efteråt kunde jämföra våra uppfattningar av intervjusituationerna och intervjuinnehållet, något som vi ser det, kan ha en positiv effekt på undersökningens reliabilitet.

Materialbearbetning

Materialbearbetningen har inneburit fyra steg: transkription, datareferat i form av citat, meningskoncentrering och analys.

Första steget i bearbetningen av det empiriska materialet var att transkribera intervjuerna. Hur transkriptioner ska gå till råder det delade meningar om. Alexandersson (1994) menar att transkriptionerna bör vara ordagranna och att utskriften ska ligga nära talspråket, det vill säga inkludera mumlanden och pauseringar. Stensmo (2002) menar att transkriptionerna inte nödvändigtvis behöver vara ordagranna när det inte är intervjudeltagarna som personer som är det intressanta för studien. Denna studie, vilken studerar performansanalysen sedd genom undersökningsskildringarnas uppfattningar, följer vi Stensmos (2002) syn på transkriptionen. Transkriptionerna har därför blivit mer skriftspråkliga och utesluter sådant som exempelvis stakningar och felsägningar (Stensmo, 2002). Tekniskt sätt har vi utgått Denscombes (2000:157) mall för transkriptionsutskriften. I enlighet med Kroksmarks (1987) uppfattning att fenomenografien ställer kravet att kategorisystemet ska kunna bestyrkas direkt i rådata, har varje rad i transkriptionerna i denna studie ett bestämt nummer med syftet att kunna härleda de citat som ligger till grund för datarefereringen och meningskoncentreringen.

Att referera det empiriska materialet är ett andra steg i riktning mot analysen. Det man letar efter när man sammanfattar data är kärnan i respondenternas utsagor. Stensmo (2002) talar om att "[...] intervjuaren söker koncentrera intervjutexten [...]" det vill säga, "[...] lyfta fram det som direkt har bäring på de forskningsfrågor [...]" som har ställts (Stensmo, 2002:124). I denna bearbetning reduceras sådant som man anser mindre viktigt för forskningsfrågorna (Larsson, 1986). Ett sätt att göra detta på är att lyfta citat ur transkriptionerna, citat som på olika sätt speglar det man vill koncentrera i uppfattningarna. För att belägga de erhållna uppfattningarna menar Alexandersson (1994) att utdrag ur intervjuerna i form av citat är att föredra. Kravet på att de erhållna uppfattningarna ska kunna bestyrkas hänger samman med frågan om forskningens krav på validitet, möjligheten att värdera forskningsresultatets rimlighet. Detta diskuteras vidare under avsnittet tillförlitlighet. Alexandersson (1994) menar att urvalet av citaten bör kännetecknas av en öppenhet till materialet. Därför bör forskaren inleda bearbetningen med en första genomläsningen för att på så sätt få en känsla för vilka uppfattningar som är särskilt tydliga och framträdande.

När Stensmo (2002) använder uttrycket att "koncentrera intervjutexten" (Stensmo, 2002:124), väljer vi att definiera detta steg i databearbetningen som datareferat i form av citat. Databearbetning som förfaringssätt kan kopplas direkt tillbaka till fenomenografins grundtanke; att identifiera på vilka olika sätt man kan förklara och beskriva uppfattningar om ett visst fenomen (Marton & Wenestam, 1984). Därmed är det inte informanterna som är analysenhet utan det är istället deras uppfattningar av fenomenet som utgör det data som ska analyseras. Att referera, på detta sätt lyfta ut citat, kan vara ett vanskligt steg i bearbetningen. Det är viktigt att som forskare vara uppmärksam på hur man förhåller sig till materialet. Det finns annars risk för att redan här i refereringen bli allt för selektiv, det vill säga att tolka och styra resultatet allt för mycket och därmed påverka studiens validitet. Å andra sidan innebär tolkningen en medveten selektion. Det grundläggande i all datareferering är att forskaren har en medvetenhet om tolkningens selektiva effekter (Stensmo, 2002).

Steg tre i bearbetningen var att kategorisera datamaterialet. Detta steg innebär att man som forskare söker skapa ordning i sitt material genom att bryta ner det till analysenheter (Kvale, 1997). Vi har i vår bearbetning tagit viss inspiration av Larssons (1986) beskrivning av kategorisering men framförallt har vi inspirerats av Kvales (1997:174) meningskoncentrering. I vår databearbetning kommer vi omväxlande använda begreppen kategorisering och meningskoncentrering, och menar då samma sak. Enligt Kvale (1997) innebär meningskoncentrering att

forskaren strävar efter att tematisera informanternas uttalanden för att sedan tolka dessa. Kvaless (1997) meningskoncentreringsmetod är en omfattande procedur vilken innefattar fem steg. Inom ramen för denna studie har vi valt att förenkla proceduren en aning. Det tillvägagångssätt vi har valt innebär följande: Det första steget är datareferering i form av citat som redan redogjorts för. Denna genomläsning leder fram till nästa steg i bearbetningen som innebär att fastställa de meningskoncentreringsmetoder som intervjupersonen uttrycker (se bilaga nr 1 och nr 2). Datareferaten är i form av citat som är direkt lyfta ur transkriptionerna. Citaten har valts ut — i enlighet med utgångspunkt i fenomenografien som forskningsansats — genom att försöka ringa in det centrala i uppfattningen av fenomenet.

Steg tre innebär att intervjupersonernas uttryckta meningar, det vill säga citaten, formulerades mer koncist i form av meningskoncentreringsmetoder, långa uttalanden komprimeras till kortare uttalanden utifrån studiens forskningsfrågor och särskilda syfte. Meningskoncentreringsmetoderna kan ses som argument för hur lärarna uppfattar performansanalysen som bedömningsverktyg. De komprimerade uttalandena har vi fått fram genom en så kallad induktiv ansats. Denna ansats syftar till att materialets innehåll, informanternas uppfattningar, formar meningskoncentreringsmetoderna (Kroksmark, 1987). Uttalandena är inte något som i förväg är bestämda, utan det är ur själva datamaterialet som dessa lyfts. Även meningskoncentreringsmetoderna kan vara ett bräckligt steg i bearbetningen. Här finns det risk för att allt för tidigt tycka sig se strukturer och samband och låsa sig vid dessa. Larsson (1986) rekommenderar att man håller sig kritisk till sin kategorisering. Att man så att säga inte stannar vid ett första försök, utan prövar sig fram genom att omgruppera materialet flera gånger innan man stannar. Att ompröva sina kategorier på detta sätt kan innebära att man upptäcker nya dimensioner och perspektiv i materialet (Larsson 1986). Ett sätt att öka reliabiliteten är enligt Kvale (1997) att kontrollera analysen genom att använda ”flera uttolkare” (Kvale 1997:188). Istället för att genomföra analysen ensam kan en forskare ta hjälp av ytterligare en person för tolkningen. Detta har vi haft som utgångspunkt i vårt analysarbete. I arbetet med meningskoncentreringsmetoderna har vi på varsitt håll gjort koncentrat och sedan jämfört dessa innan dessa fastställts. På så sätt anser vi att det är rimligt att anta att vår studie får en ökad reliabilitet och att vi samtidigt, som vi nämner ovan, undviker risken att låsa våra strukturer vid en allt för tidig och snäv bild. Detta diskuteras ytterligare under tillförlitlighetsavsnittet.

Det fjärde steget, analysen, innebär att tolka materialet, det vill säga sätta det i olika former av relationer. Denna studies analytiska tillvägagångssätt kan beskrivas i tre moment. Det första momentet utgörs av vår tolkningsbas vilken vi relaterade vårt material till (Stensmo, 2002). Tolkningsbasen är de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för performansanalysen som bedömningsverktyg. I analysen har vi därmed gjort en kontextuell tolkning, där studiens forskningsfrågor, syfte och teoretiska perspektiv har relaterats till utfallet. Särskilt intressant har det varit att upptäcka de utsagor som motsäger sig de teorier som ligger till grund för performansanalysen. Det andra momentet i analysen har inneburit att finna underliggande strukturer i meningskoncentreringsmetoderna. Här är det argumenten som var det intressanta, och det fanns en strävan efter att komma längre med svaren än vad undersökningspersonerna uttryckligen hade sagt. Ett tredje moment har varit att sätta utsagorna i förhållande till varandra — jämfört skillnader och likheter — kontrastera variationer i lärarnas uppfattningar mot varandra (Larsson, 1986). Att presentera analysens tillvägagångssätt i termer av moment innebär inte att analysen har styckats upp. De tre momenten har växelvis implementerats i analysen.

En viktig aspekt av analysen är att den fenomenografiska ansatsen beaktas. Fenomenografin begränsas till att endast kunna beskriva hur undersökningspersoner uppfattar en avgränsad del av världen. Detta har vi uppmärksammat genom att de slutsatser och generella resultat som har framkommit har motiveras och argumenteras för inom fenomenografins ram; att endast kunna beskriva lärarnas uppfattningar och variationer av uppfattningar i hur de erfar bedömningsverktyget (Larsson, 1986).

Urval

Alexandersson (1994) menar att det finns vissa kriterier för att öka kvalitén i den fenomenografiska forskningsstudien. Med ökad kvalitet menar han att studiens fokus är att beskriva variationer av uppfattningar och attityder. Bland annat beskriver han att fenomenografin som forskningsansats innebär ett krav på variationsbredd bland undersökningspersonerna. Mot bakgrund av detta anser Alexandersson (1994) att datainsamlingen bör koncentreras till en heterogen undersökningsgrupp och att forskaren med fördel kan handplocka informanter som har olika erfarenheter av den företeelse man vill undersöka (Alexandersson, 1994 i Starrin & Svensson, 1994).

Från början tänkte vi oss en heterogen urvalsgrupp bestående av skilda uppfattningar vad gäller performansanalysen, det vill säga en grupp lärare som både arbetar med analysen och de som inte gör det. En sådan urvalsgrupp antog vi, i linje med Alexanderssons (1994) resonemang, skulle ge intressanta variationer i uppfattningarna. Trots detta valde vi att utgå ifrån en homogen undersökningsgrupp. Inom ramen för den tid som gavs för denna undersökning såg vi ingen möjlighet att genomföra en så omfattande kartläggning som en heterogen undersökningsgrupp skulle innebära. Studien fick därför fokusera enbart undersökningspersoner som explicit arbetar med bedömningsverktyget. Ytterligare ett viktigt kriterium för det subjektiva urvalet var att undersökningspersonerna skulle vara behöriga lärare i svenska som andraspråk. Trots att denna homogena urvalsgrupp inte möjliggjorde särskilt stora kontraster vad gäller attityder till bedömningsverktyget såg vi en möjlighet att upptäcka mer subtila variationer av uppfattningarna lärarna emellan.

I startskedet av projektet fanns en förhoppning om att tre till fyra lärare skulle ingå i studien. Redan några veckor in i undersökningen stod det dock klart att studien endast skulle komma att innefatta två informanter. Det visade sig att, bland de lärare i svenska som andraspråk som vi hade fått kontakt med via e-post, var det endast ett fåtal som explicit uttryckte att de arbetade med performansanalys som bedömningsverktyg. I stort har också tiden varit ett hinder. Många av de lärare som uppfyllde studiens urvalskriterier, svarade med att de tyvärr inte hade tid att ställa upp. Vi tog därför hjälp av de lärare vi haft inom inriktningen svenska som andraspråk vid Stockholms universitet. Genom dessa kontakter fick vi rekommendationer om lämpliga lärare och därmed tag på vår första informant. Med hjälp av det Denscombe (2000) kallar för snöbollseffekt, vilket han också menar är helt i linje med det subjektiva urvalet, bad vi således informanten vid den första intervjun att tipsa om fler lärare som skulle kunna tänkas ställa upp. Detta gav effekt och vi kom i kontakt med ytterligare en lärare som hade möjlighet att medverka. Däremot resulterade detta även i en oönskad effekt av att studiens båda informanter kom att arbeta på samma skola. Nu stod vi alltså här med en homogen undersökningsgrupp bestående av endast två informanter. Med dessa förutsättningar, var det möjligt att genomföra en kvalitativ forskningsstudie med en fenomenografisk ansats, där ökad kvalitet samt variationer

av uppfattningar är ledord för undersökningen? Fanns det möjlighet att dra rimliga slutsatser av det material som uppkommit ur denna informantgrupp med sådan likriktighet och brist på variationsbredd? Efter genomförandet av den första intervjun fick vi emellertid en föraning om att det fanns en intressant möjlighet att studera mer subtila variationer av lärarnas uppfattningar. Det visade sig nämligen att skolan där lärarna arbetar ligger i en kommun som satsar på ämnet svenska som andraspråk. Kommunen har bland annat ett krav på att lärarna årligen ska genomföra och skicka in performansanalyser av samtliga andraspråkselever. Här såg vi en möjlighet att kunna följa upp de resultat som framkommit i tidigare genomförda utvärderingar av Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, utvärderingar som varit inspirationskällor till denna studie. Resultaten från utvärderingarna visade bland annat på att en av förutsättningarna för att få arbetet med performansanalysen att fungera var en förankring av bedömningsverktyget inom skolverksamheten och framförallt hos skolledarna (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005; Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002). Med utgångspunkt i denna studies urval av informanter, skulle denna undersökning komma att se ett liknande samband? Eller skulle den visa på andra faktorer som avgörande för arbetet med performansanalys?

Tillförlitlighet

Här diskuteras tillförlitligheten, det vill säga noggrannhet vid mätning, beträffande urval, metod, resultat och analys. De tillförlitlighetsaspekter som diskuteras är bland annat i vilken mån den valda metoden genererat i data som givit möjlighet att besvara de uppsatta forskningsfrågorna samt täcka in undersökningens syfte. Ytterligare aspekter som resoneras kring är hur urvalet har påverkat resultatet samt i vilken mån intervjusituationen haft inverkan på resultatet.

Den kvalitativa forskningen rymmer vissa tillförlitlighetsproblem. Där den kvantitativa forskningsmetoden bereder plats för att en annan forskare ska kunna genomföra samma undersökning och räkna sig fram till samma resultat, handlar själva den kvalitativa forskningens natur om att diskutera och argumentera, vända och vrida resultaten för att se på dem i olika ljus. Detta metodiska tillvägagångssätt rymmer lika många möjligheter till intressanta resultat som det rymmer fallgropar beträffande forskningens tillförlitlighet. Den kvantitativa forskningsansatsen associeras ofta med objektivitet där forskaren håller sig relativt neutral till materialet. Den kvalitativa forskningsansatsen däremot, lägger större vikt vid forskarens roll så till vida att resultatet måste ses i relation till forskarens inverkan. Det är ju forskaren själv som så att säga konstruerar materialet genom insamling och bearbetning mot dennes bakgrund, värderingar och övertygelser. Subjektiviteten är därmed en viktig aspekt att beakta vid kvalitativ forskning beträffande tillförlitligheten (Denscombe, 2000).

I bakgrundsavsnittet beskriver vi vår förförståelse och intresse för det studerade fenomenet. Bland annat beskriver vi hur vi under våra studier i svenska som andraspråk fått ta del av modern andraspråkforskning som pekar på vikten av att göra performansanalyser. Denna utgångspunkt, vår tilltro till bedömningsverktyget, borde ha haft en påverkan på studiens resultat och analys beträffande tillförlitligheten. Det relativt likriktade resultatet bestående av övervägande positiva uppfattningar av performansanalysen kan ses som en följd av vår aning färgade uppfattning om performansanalysen. Det som däremot stärker studiens tillförlitlighet är, som vi ser det, är att vi medvetet strävat efter att både i resultat och i analys lyfta fram de uppfattningar som motsäger de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för performansanalysen. Genom att på detta sätt balansera de uppfattningar som går i linje med den teoretiska

bakgrunden mot dem som inte gör det, tror vi att detta stärker studiens tillförlitlighet. Vad som däremot framförallt stärker studiens tillförlitlighet är undersökningens strävan efter en genomskinlighet beträffande materialbearbetningens analysiska argumentation.

Vad gäller tillförlitligheten beträffande materialbearbetningsprocessen anar vi att studien eventuellt skulle ha vunnit i tillförlitlighet genom att bearbetas i flera omgångar. Trots att vi strävade efter att inte låsa meningskoncentreringarna i ett för tidigt skede, har vi en misstanke om att meningskoncentreringen etablerades på ett sätt som kan ha utestängt möjligheter till eventuella djupare tolkningar för materialet i analysen. Som tidigare nämnt är användandet av flera uttolkare ett sätt att öka tillförlitligheten. Detta är något som vi har strävat efter genom att vi vid meningskoncentreringen grupperade materialet var för sig och därefter jämförde dessa innan vi skapade våra slutgiltiga koncentrerings. Vid de tillfällen då vi fann olika tolkningsmöjligheter om vad som kunde uppfattas som det centrala i lärarnas utsagor, diskuterade vi detta tills vi enades om en gemensam tolkning. Än en gång landar den kvalitativa forskningsansatsens tillförlitlighetsdiskussionen i en fråga om subjektivitet. Frågan är om våra meningskoncentrerings verkligen representerar undersökningsspersonernas uppfattningar eller om de endast är en konstruktion av oss som forskare (Alexandersson 1994). Som svar på frågan kan vi endast hänvisa till vår strävan av att i möjligaste mån hålla oss kritiska till vår kategorisering genom att använda oss av olika uttolkare.

Tillförlitligheten bör även ses i ljuset av den fenomenografiska ansatsen med tanke på att fenomenografin begränsar studies resultat till att endast kartlägga och beskriva omvärlden. Resultatet bestående av en samling uppfattningar bör, med den fenomenografiska ansatsen som metod, ses helt frikopplat från generaliseringar till den grupp som undersökningsspersonerna ingår i (Alexandersson, 1994). Resultatet i denna studie, vilken beskriver två lärare inom svenska som andraspråks sätt att erfara performansanalysen, säger inte någonting om svenska som andraspråkslärares uppfattningar om bedömningsverktyget i allmänhet. De analytiska resonemang, tolkningar, slutsatser och diskussioner som ändå förs i uppsatsen ses alla i relation till den begränsade ram som den fenomenografiska ansatsen innebär. Detta hänsynstagande präglar studien som helhet, men framförallt analysen och diskussionen.

Kontextualiteten är också något att beakta vad gäller tillförlitligheten. Denna undersökning syftar till att få kunskap om och insikt i lärares uttryckta uppfattningar av performansanalysen, samt att i diskussionskapitlet relatera dessa uppfattningar till den syn på bedömning och lärande som uttrycks i det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Genom vår valda metod borde vi rimligen kunna möjliggöra detta. Däremot kommer undersökningen inte att kunna göra anspråk på att dra några vidare generaliseringar över tid. Det studien kan presentera med tanke på den fenomenografiska ansatsens kontextualitet, är endast uppfattningar baserade på en inblick i lärarnas sätt att vid de direkta intervjutillfällena erfara performansanalysen. Genomförda intervjuer vid en annan tidpunkt hade troligtvis, med tanke på kontextualiteten, resulterat i ett annat utfall. De uppfattningar som lärarna gav uttryck för vid intervjuerna är rimligtvis beroende av själva intervjuögonblicket. Det sammanhang som lärarna precis lämnade när de klev in i intervjusituationen samt det kommande sammanhang som väntade lärarna, har antagligen en inverkan på hur de vid intervjutillfället skildrade sina uppfattningar av fenomenet. Vid analys och diskussion strävar studien efter att uppmärksamma lärarnas kontextualitet.

Under avsnittet urval diskuteras aspekter kring svårigheten att få tag på informanter vilket resulterade i en homogen urvalsgrupp. Utifrån tillförlitlighetsaspekten är det nödvändigt att diskutera undersökningens svagheter i relation till det knappa urvalsunderlaget. Som tidigare

nämnt är strävan i en fenomenografisk undersökning att hitta så många olika uppfattningar av fenomenet som möjligt (Larsson, 1986). Med tanke på fenomenografins huvudsakliga fokus att beskriva variationer av uppfattningar samt kravet på variationsbredd, inser vi så här i efterhand att det hade varit intressant att skapa en urvalsgrupp med större variation, en grupp bestående av lärare som både arbetar med performansanalysen och som inte gör det. Studiens tillförlitlighet hade också vunnit på att utgå ifrån en urvalsgrupp bestående av informanter som arbetar på olika skolor i olika kommuner. Beträffande studiens strävan efter en kontrastiv analys, där likheter och skillnader mellan de två lärarnas uppfattningar skulle synliggöras, resulterade detta i ett otillräckligt utfall. Som en effekt av den homogena urvalsgruppen var lärarnas uppfattningar relativt likriktade. Här ser vi en bristande tillförlitlighetsaspekt. Samtidigt ser vi intressanta tolkningsmöjligheter i den homogena urvalsgruppen beträffande argumentationen kring de olika meningskoncentreringarna, som vi uppfattar det, rymmer en del kontraster. I diskussionen synliggörs också intressanta tolkningar utifrån lärarnas uppfattningar ställda i relation till det mål- och kunskapsrelaterade bedömningssystemets syn på bedömning och lärande. Trots studiens homogena urvalsgrupp fanns det alltså tänkbara slutsatser att dra inom den fenomenografiska ansatsen.

Denscombe (2000) talar om intervjuareffekten som något som kan påverka studiens tillförlitlighet. Intervjuarens identitet kan ha viss inverkan på informanten så till vida att denne kan inta en försvarsställning, eller ge önskvärda svar, det vill säga svar som informanten tror att intervjuaren vill höra. Effekten av önskvärda svar är något som ofta uppkommer då det gäller frågor om yrkesutövande. De frågor intervjupersonen ställs inför kan uppfattas som en kontroll av dennes professionalitet. Intervjusituation kan därmed komma att handla om prestige så till vida att informanten vill visa sin kunnighet inför intervjuaren. Vi anser det rimligt att anta att de svar vi fått av lärarna vid två intervjutillfällen i viss mån har varit präglade av dessa intervjuareffekter. Det som eventuellt har haft inverkan på studiens tillförlitlighet är de urvalskriterier och det introduktionsbrev som lärarna fick skickat till sig inför intervjun. Beskrivningen av vår studiebakgrund i ämnet svenska som andraspråk kan ha påverkat informanterna så till vida att de vid intervjutillfället ville visa sig kunniga i ämnet svenska som andraspråk inför oss, vi som nyligen studerat performansanalysen i relation till modern andraspråksforskning. Sammanfattningsvis är det rimligt att anta att studiens tillförlitlighet blivit påverkad av lärarnas svar vid intervjusituationen dels beträffande önskvärda svar och dels beträffande en vilja att uppvisa yrkesprofessionalitet (Denscombe, 2000).

Ur ett tillförlitlighetsperspektiv är det av vikt att diskutera vilka eventuella effekter en annan eller kompletterande metod skulle ha haft på studiens resultat. Vi ser, så här i efterhand, fördelar med att använda fokusgrupp⁹ som huvudmetod för undersökningen. Med samma urvalskriterier men med en större urvalsgrupp skulle ett samtal kring fenomenet performansanalys i en fokusgrupp kunna öppna upp för ett mer tillförlitligt datamaterial. Vid en fokusgrupp kan man som forskare komma runt problemet med intervjuareffekten. Undersökningsspersonerna kan ges möjlighet att samtala mer öppet i och med att situationen kan uppfattas som mindre styrd än vid en intervju. Vi anar att ytterligare en vinst skulle kunna vara att undersökningsspersonerna

⁹ En form av intervjuteknik som ursprungligen kommer från marknadsförings- och reklamvärlden. Tekniken syftar till att utforska attityder till och uppfattningar av olika ämnen. Fokusgruppen består ofta av mellan sex och nio personer (Denscombe, 2000: 137).

upplever mindre press i en fokusgrupp, vilket troligtvis genererar mindre tillrättalagda och styrda svar, och istället svar av mer ”äkta” karaktär från försökspersonerna (Denscombe, 2000).

Allmänt sätt skulle man kunna förmoda att studiens tillförlitlighet skulle öka med en kompletterande metod för datainsamling. Om denna studie hade rymt mer forskningstid skulle ett enkätutskick troligtvis fungerat som en lämplig metod för att finna informanter. På så sätt hade studien utgått från en mer varierad och en mer omfattande urvalsgrupp, vilket i förlängningen hade ökat studiens tillförlitlighet samt bidragit till en större variation av uppfattningar (Alexandersson, 1994; Denscombe, 2000).

Etiska aspekter

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har fastställt vissa forskningsetiska principer som ska beaktas vid forskning inom humaniora och samhällsvetenskap. Dessa principer innefattar bland annat ett grundläggande individskyddskrav vilket handlar om att de individer som medverkar i en studie inte får utsättas för psykisk eller fysisk skada eller kränkningar. Individskyddet innefattar även anonymitet så till vida att ingen olämplig ska få insyn i den medverkade individens livsförhållanden. Individskyddskravet preciseras i fyra allmänna huvudkrav på forskningen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa fyra huvudkrav har denna studie beaktat genom det informationsbrev och den e-postkorrespondens som vi inför intervjuerna skickade ut till informanterna (se bilaga nr 7).

Informationskravet innebär att ”Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.” (Vetenskapsrådet, 2002:7) Detta krav har vi som forskare beaktat och konkretiserat genom att i brevet informera undersökningsdeltagarna om deras uppgifter i projektet samt deras villkor för deltagandet. I brevet anges tidsramen för intervjun, där anges även att denna kommer att spelas in. I enlighet med informationskravet fick deltagarna även del av forskningens syftesformulering (så som syftet vid tidpunkten för datainsamlingen såg ut, viss revidering och vissa förtydliganden har gjorts sedan dess).

Samtyckeskravet lyder: ”Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.” (Vetenskapsrådet, 2002:9) Mot bakgrund av att denna studie inte fokuserar, som vi uppfattar det, ”känsliga” frågor med personlig koppling till undersökningspersonerna så som exempelvis kriminalitet, sjukdom och personlig kris, utan istället studerar ett fenomen inom ett yrkesutövande, ansåg vi det rimligt att inhämta samtyckeskravet genom ett godkännande via e-post. Samtyckeskrav kan i vissa känsliga fall vara nödvändiga att inhämtas skriftligen (Vetenskapsrådet, 2002). Samtyckeskravet har beaktats genom att i informationsbrevet informera deltagarna om deras rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Vid själva intervjusituationerna var vi noga med att än en gång påpeka denna rättighet.

Konfidentialitetskravet innebär att ”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.” (Vetenskapsrådet, 2002:12) I informationsbrevet beaktas detta krav genom att berätta om förfarandet av det insamlade materialet. Anonymiteten för undersökningspersonerna är viktig. Varken skolan eller enskilda personer kommer att kunna identifieras i studien. I transkriptionerna, där intervjuerna återges i sin helhet, har de deltagande personerna fått fingerade namn.

Nyttjandekravet innebär att ”Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.” (Vetenskapsrådet, 2002:14) Detta beaktas genom att i brevet beskriva att det inspelade materialet kommer att förstöras när arbetet är klart och att ingen annan än vi som forskare kommer att ta del av det.

Resultat och analys

Denna studie har en sammanförd redovisning av resultat och analys. På en beskrivande nivå lyfts direkta citat ur transkriptionerna. På en analytisk nivå tolkas citaten i olika relationer. Med tanke på studiens fenomenografiska forskningsansats och materialbearbetningsmetod i form av meningskoncentrerings, där koncentreringsarna är ett led i analysen, blir det inte meningsfullt att presentera undersökningens resultat i form av rådata som utgörs av de två inspelade och transkriberade intervjuerna. Transkriptionerna ligger trots detta som bilagor sist i undersökningen (bilaga nr 3 och nr 4). Syftet med att presentera intervjuerna i sin helhet är att tolkningarna av lärarnas uppfattningar ska kunna härledas direkt i rådata. Där citat lyfts fram eller där meningskoncentrerings hänvisas till har citaten, för att möjliggöra navigeringen fram och tillbaka i materialet, markerats med tillhörande referatnummer. I bilaga nr 1 och nr 2 har meningskoncentreringsarna placerats intill citat med samma referatnummer med syfte att visa på att ett och samma citat rymmer alternativa tolkningar och därmed flera meningskoncentrerings. Referatnumreringen fyller i och med detta två viktiga funktioner. Dels att kunna åskådliggöra hur citaten har reducerats till meningskoncentrerings för att därmed kunna följa analysens resonemang. Dels fyller referatnumreringen möjligheten att kunna härleda meningskoncentreringsarna till rådata. Analyserna följer således resonemang och argumentationer av växelvis karaktär. De analytiska resonemangen kommer att föras genom en argumentation kring olika tolkningsmöjligheter av lärarnas sätt att erfara performansanalys. I enlighet med fenomenografins förutsättningar strävar analysen efter att beskriva hur lärarna uppfattar en avgränsad del av världen så som den uppfattades av informanterna just vid intervjutillfället. Analysen gör därmed inga anspråk på att dra generella slutsatser utifrån lärares uppfattningar.

Studiens kontextuella analys har två teoretiska utgångspunkter. Dels är det den teori som ligger till grund för den fenomenografiska ansatsen, och dels är det den teoretiska ram som ringar in fenomenet performansanalys. Beträffande studiens delsyfte att sätta lärarnas uttryckta uppfattningar av bedömningsverktyget i relation till det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i fråga om bedömningens inriktning, kommer detta som tidigare nämnt att beaktas i diskussionen. Under tillförlitlighetsavsnittet diskuteras aspekt kring denna undersökningens strävan efter att de analytiska resonemangen ska bli så transparenta som möjligt. Under detta avsnitt nämns bland annat analysens intresse av att spåra och kartlägga det i utsagorna som motsäger undersökningens teoretiska utgångspunkter. Ur tillförlitlighetssynpunkt är det även intressant att i analysen ringa in de aspekter som lärarna inte talar om i beskrivningarna av deras bedömningsarbeten med performansanalys. Studien strävade i ett ingångsskede efter en kontrastiv analys där likheter och skillnader beträffande variationer av de två lärarnas uppfattningar skulle synliggöras. Mot bakgrund av studiens homogena urvalsgrupp blev utfallet bland uppfattningarna relativt likriktat och det framkom inga större variationer. Studien belyser dock några intressanta mer subtila kontraster i uppfattningar vilka visar sig ha påtagliga

konsekvenser för bedömningsarbetet med performansanalys. I viss mån kontrasteras därmed de båda lärarnas uppfattningar. Vidare uppmärksammar analysen frekvenser i uppfattningar, där de erfarenheten som har dominerat materialet lyfts fram.

Lärares sätt att erfara performansanalysen i relation till forskningsfrågorna, tidigare forskning samt teoretiska utgångspunkter

Här följer analytiska resonemang med utgångspunkt från de meningskoncentreringar vi funnit tänkbara att lyfta fram i förhållande till studiens frågeställningar. För att ge en överskådlighet av resultatet har analysen strukturerats genom att lyfta fram en forskningsfråga i taget för att sedan presentera rimliga antaganden kring denna. Den första forskningsfrågan bör ses som en övergripande frågeställning för hela forskningsstudien i och med att den rymmer, som vi ser det, samtliga meningskoncentreringar. Denna fråga rymmer även, enligt vår uppfattning, möjligheten att beskriva det lärarna inte uttrycker i förhållande till performansanalysens teoretiska utgångspunkter. Den argumentation som presenteras under den första forskningsfrågan utgörs därmed till viss del av det som lärarna inte talar om.

- Vilka aspekter säger sig de tillfrågade lärarna urskilja i sitt arbete med performansanalys?

Vad gäller den första forskningsfrågan kan man konstatera att de båda lärarna erfar performansanalysen i enlighet med de teorier som ligger till grund för bedömningsverktyget. En frekvent förekommande uppfattning hos de båda lärarna, vad gäller relationen till dessa teorier, är att performansanalys uppfattas som ett sätt att genom bedömningen ta hänsyn till det speciella som det innebär att tillägna sig ett andraspråk. Ytterligare sätt som lärarna erfar performansanalys på är, enligt vår tolkning, att bedömningsverktyget är ett sätt för eleven att få syn på sin egen andraspråksutveckling, en uppfattning att bedömningsverktyg syftar till att forma lärandet samt att bedömningsverktyg är ett sätt att få syn på och ta hänsyn till den strategiska kompetensen. Dessa fyra sätt att erfara performansanalys är enligt vår tolkning i linje med bedömningsverktygets syfte som detta beskrivs av Abrahamsson och Bergman (2005). I relation till den bedömningsforskning som tidigare presenterats, vilka skiljer på den summativt inriktade bedömningen och den formativt inriktade bedömningen, kan man även konstatera att de uppfattningar som lärarna ger uttryck för går i linje med vad en formativ bedömning syftar till, nämligen att bedömningen bör kommuniceras till eleven med avsikt att denne ska få syn på sin egen läroprocess, samt att bedömningen syftar till att forma lärandet (Korp, 2003; Lindström & Lindberg, 2005).

Enligt Abrahamsson och Bergman (2005) ska performansanalysen även syfta till att ge en allsidig bild av elevens språkliga kompetens, vilken innefattar hela den kommunikativa språkförmågan (se figur 1, sid. 14), det vill säga den organisatoriska kompetensen, den pragmatiska kompetensen och den strategiska kompetensen (Bachman & Palmer och Lindberg, 2003 i Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005). Anmärkningsvärt är att ingen av lärarna i denna undersökning uttrycker att de uppfattar att performansanalysen ger en allsidig bild av elevens kommunikativa språkförmåga. Enligt Abrahamsson och Bergman (2005) är just den allsidiga bedömningen det som utgör performansanalysens huvudsyfte. Bedömningsverktygets tillvägagångssätt handlar förvisso om att bryta ner och analysera språkets olika delar, men

delarna måste i slutbedömningen vägas samman för att performansanalysen ska kunna ge en heltäckande bild av inlärarens språkförmåga (Abrahamsson & Bergman, 2005). Det lärarna uttrycker är att performansanalysen synliggör vissa delar av den kommunikativa språkförmågan. Informant 1 ger återkommande uttryck för att den strategiska kompetensen är det som performansanalysen ger möjlighet till att uppmärksamma och ta hänsyn till vid bedömningen (Se bilaga 1, ref. nr: 10, 16, 18 & 26). Informant 1 talar om att den strategiska kompetensen gynnar andraspråksutveckling. Denne menar att den elev som språkligt vågar tänja på sina gränser och ta risker, det vill säga försöka uttrycka mer än denne ännu fullt ut behärskar, utvecklar sitt andraspråk snabbare än den inlärare som tar det säkra före det osäkra och undviker att använda sig av uttryckssätt som andraspråksinläraren inte helt behärskar. Abrahamsson och Bergman (2005) talar om den strategiska kompetensen som en viktig kompetens för andraspråksinlärare. Denna kompetens är ju det som hjälper inläraren att samordna och kontrollera alla de övriga delarna i den kommunikativa språkförmågan. Abrahamsson och Bergman (2005) menar att när inlärarens "tankar springer före" det som denne språkligt förmår att uttrycka, blir den strategiska kompetensen extra viktig. När detta glapp mellan tanken och språket uppstår kan det bli nödvändigt för andraspråksinläraren att använda strategier och ta språkliga risker för att få fram sitt budskap. Dessa strategier bör ses som något positivt och inte något som bör korrigeras. En risktagande inlärare bör enligt Abrahamsson och Bergman (2005) ses som en kreativ språkkonstruktör vilken i slutänden är den som tidigast når en målspråksnivå. Med andra ord går den uppfattning, som informant 1 ger uttryck för, i linje med det som Abrahamsson och Bergman (2005) beskriver beträffande den del av den strategiska kompetensen som handlar om risktaganden. Grundskolans kursplan i svenska som andraspråk ger även uttryck för att bristande kontroll över språket är någonting som bör tas hänsyn till i undervisningen och bedömningen så till vida att det är viktigare att språket används som tankeinstrument, och särskilt då i en inlärningsfas, än att det ställs för tidiga krav på formell korrekthet (Skolverket, 2000). Därmed kan man sammanfattningsvis säga att den uppfattning som informant 1 ger uttryck för till viss del stämmer överrens med performansanalysens teoretiska utgångspunkter samt att dennes uttrycka uppfattning även går ihop med det kursplanen beskriver beträffande hänsynstagandet till bristande kontroll vid en inlärningsfas av ett andraspråk. Däremot uppfattar vi det påfallande att informant 1 isolerat talar om den strategiska kompetensen som en viktig aspekt vid bedömningen och i stort sätt utesluter de övriga kompetenserna. Med utgångspunkt i hur Abrahamsson och Bergman (2005) poängterar vikten av att genom performansanalys få en heltäckande beskrivning av andraspråksinlärarens språkbehärskning där hela den kommunikativa språkförmågan vägs in, anser vi det anmärkningsvärt att informant 1 aldrig talar om den heltäckande bedömning som performansanalys syftar till. Å andra sidan är enligt Abrahamsson och Bergman (2005) just den strategiska kompetensen angelägen att väga in vid bedömning av andraspråksinlärare. Vi uppfattar att det hade varit betydligt mer anmärkningsvärt om läraren på motsvarande sätt isolerat talat om den organisatoriska kompetensen, med fokus på formell språklig korrekthet, i samband med bedömning. Att avskilt fokusera exempelvis uttal, grammatik och ordförråd vid bedömningen innebär, som vi uppfattar det, en betydligt större risk för andraspråksinlärarens språkutveckling än en isolation av den strategiska kompetensen. Genom att isolera formell språklig kompetens vid bedömning blir det enligt vår uppfattning svårt, om inte omöjligt, att ta hänsyn till den speciella process som det innebär att tillägna sig ett andraspråk genom att det läggs för stor vikt vid formell korrekthet (Skolverket, 2000; Abrahamsson & Bergman, 2005).

Informant 1 beskriver ytterligare aspekter som denne kan urskilja i sitt bedömningsarbete med performansanalys. Informanten uttrycker att genomförda bedömningar genom performansanalys kan fungera som ett underlag för undervisning. Läraren berättar att hon i helklass lyfter fram genom performansanalys bedömda elevtexter, vilka hon menar utgör underlag för grammatiklektioner (Se bilaga 1, ref. nr: 13 & 17). Vi uppfattar detta som ett uttryck för en formativt inriktad bedömning med syfte att forma lärandet, i och med lärarens beskrivning av att bedömningar genom performansanalysen får fungera som ett underlag för undervisning (Korp, 2003). Vid en djupare analys anar vi att lärarens uppfattning rymmer ytterligare tolkningsmöjligheter. Att tala om undervisning i termer av grammatiklektioner väcker tankar kring de diskussioner som förts i fråga om isolerade grammatikinslag skulle vara något att föredra i andraspråksundervisning (Krashen, 1982 i Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Här landar analysen för en stund i resonemang kring undervisningens inriktning. Trots att denna studie fokuserar på lärarens uppfattning av bedömningsarbetet med performansanalys anser vi det rimligt att till viss mån resonera kring undervisning. Vår uppfattning är att bedömningens inriktning speglar lärarens syn på vad kunskap är och hur undervisning bör utformas (Korp, 2003). I informantens sätt att erfara performansanalys som ett underlag för grammatikundervisning, anser vi att man kan spåra en intressant diskussion som förts inom andraspråksforskning beträffande om isolerade grammatikövningar är något som gynnar andraspråksutvecklingen eller inte. I enlighet med Krashen (1982) är det inte särskilt meningsfullt för tillägnandeprocessen att isolerat lära ut grammatiska regler (Krashen, 1982 i Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Å andra sidan kan man enligt processbarhetsteorin (Pienemann, 1998) se det meningsfulla med isolerade grammatikövningar. Så länge grammatikundervisningen utgår ifrån och följer den naturliga inlärningsordning som alla inlärare av ett andraspråk på ett omedvetet plan följer, kan isolerade grammatikövningar gynna andraspråksutvecklingen (Håkansson, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004). Lärarens utsaga ger inget tydligt svar beträffande om dennes grammatikundervisning följer den naturliga inlärningsgång som processbarhetsteorin menar att alla andraspråksinlärare följer. Vi kan endast föra en diskussion med koppling till teoretiska utgångspunkter och den tidigare forskning som ligger till grund för andraspråksinläring, argumentera för rimliga tolkningar samt diskutera eventuella konsekvenser för vad dessa olika tolkningar kan komma att innebära. Även om läraren inte uttryckligen i utsagorna (Se bilaga 1, ref. nr: 13 & 17) talar om vad som står näst på tur att utveckla hos inläraren anser vi att en tolkningsmöjlighet är att läraren uppfattar performansanalys i enlighet med processbarhetsteorin. Mot bakgrund av kursplanens (Skolverket, 2000) beskrivning av ämnets karaktär — vilken beskriver gruppen av andraspråksinlärare som en elevgrupp som ofta rymmer en stor spridning mellan elevernas språkbehärskningsnivåer — kan man uppfatta lärarens uttalande om undervisning i termer av grammatiklektioner som problematisk. Elevgrupper i svenska som andraspråk är sällan på samma nivå i sin språkutveckling och processar därmed, enligt processbarhetsteorin, sällan samma grammatiska strukturer. Mot bakgrund av dessa resonemang kan man alltså se lärarens utsaga kring användningen av performansanalysen i undervisningssammanhang på två övergripande sätt. För det första kan man se att läraren erfår bedömningsverktyget som ett underlag för undervisning i enlighet med vad dess bakomliggande teorier syftar till, att forma lärandet. För det andra kan man säga att läraren erfår performansanalysen på ett sätt som inte överrensstämmer med dess förankring till processbarhetsteorin.

Här återvänder analysen till en diskussion rörande den strategiska kompetensen. Informant 2 ger inte explicit uttryck för att performansanalysen är ett sätt att ta hänsyn till den strategiska

kompetensen. Däremot uttrycker denne, som vi uppfattar det, indirekt nödvändigheten med att ta hänsyn till denna kompetens och att performansanalysen är en möjlig väg för detta. Informant 2 ger återkommande uttryck för att performansanalysen är ett sätt att genom bedömningen se vad eleven kan utan att förblindas av språkliga fel (Se bilaga 2, ref. nr: 2 & 24). Ytterligare en uppfattning som kan tolkas som ett uttryck för den strategiska kompetensen är när informanten vid återkommande tillfällen uttrycker att performansanalys synliggör och tar hänsyn till det glapp som kan uppstå hos en andraspråksinlärare mellan språket och tanken (Se bilaga 2, ref. nr: 6 & 7). Denna uppfattning är intressant att belysa i relation till den forskning som bland annat Sjöqvist (2005) och Abrahamsson och Bergman (2005) presenterar beträffande vikten av att göra performansanalys för att genom denna uppmärksamma eventuella glapp mellan språket och tanken, för att på så sätt ge andraspråksinläraren rätt stöttning (Sjöqvist, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005; Abrahamsson & Bergman, 2005).

Vi har funnit uppfattningar som tyder på att lärarna på övergripande sätt erfar performansanalysen som ett formativt bedömningsverktyget men att de i vissa fall uppfattar att bedömningsverktyget kräver en mer summativt inriktad bedömning. Här skönjer vi ett samband med tidsaspekten, vilken diskuteras i samband med den tredje forskningsfrågan. Vår uppfattning är att bedömning i allmänhet är ett komplext och tidkrävande uppdrag och att den formativa bedömningen kan ses som den mest sammansatta och tidskrävande bedömningen (Korp, 2003; Lindström & Lindberg, 2005). Vi förmodar därför att performansanalysen med sin formativa inriktning i relation till lärarnas ofta snäva tidsram, inverkar på lärarnas uttryckta uppfattningar av hur deras bedömningar med analysverktyget faller ut. Vi har funnit utsagor som tyder på att lärarna omformar delar av performansanalysen, från att som det ursprungligen var tänkt att fungera med ett formativa syfte, till att fungera som ett mer summativt inriktat bedömningsverktyg. Nedanstående datareferat illustrerar detta sätt att erfa bedömningsverktyget.

... Sen har jag ju på sista sidan liksom gjort ... en lathund. Så det är enkelt för mig som lärare att kryssa i ... (Bilaga 1, ref.nr: 27)

Läraren uttrycker att hon gjort en lathund, för att det ska bli enkelt för henne vid bedömningen. Vi uppfattar denna utsaga som ett uttryck för ett behov av att förenkla den bedömningsprocedur som performansanalysen innebär. Detta behov kan ses som en effekt av tidsaspekten som tidigare nämnt. Vi tolkar lärarens utsaga, om användandet av en lathund, som en motstrategi mot det tidskrävande arbete som performansanalysen innebär. Utifrån de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för performansanalysen kan lärarens utsaga tolkas som ett uttryck för en summativt inriktad bedömning. Vi ser en koppling mellan den summativa bedömningens syfte att mäta elevers kunskaper vid ett visst tillfälle och denna lärares beskrivning hur hon har kompletterat performansanalysens bedömningsmall med ikryssningsrutor (för att se hela kontexten, se bilaga 3). Detta sätt att erfa performansanalysen ger enligt vår tolkning effekter på bedömningens avsikt. Från att vara en bedömning i syfte att forma lärandet blir bedömningen något som stannar vid att mäta elever kunskaper. Nästa citat rymmer uppfattningar om komplexiteten med bedömningen av andraspråkselevers språkkunskaper vilken, som vi ser det, har ett tydligt samband med det ovanstående resonemanget kring bedömningens avsikt.

... och det går liksom inte att göra i en testsituation bara men där är dilemmat för att när det kommer en ny elev vill man ju ändå veta vad eleven kan så hur ska man göra? ... (Bilaga 1, ref. nr: 22)

Vi uppfattar att läraren ger uttryck för att den formativa, processinriktade bedömningen är det som ger en tillförlitlig bild av andraspråkselevs språkkunskaper, och att performansanalysen är det bedömningsverktyg som tar hänsyn till det speciella som det innebär att tillägna sig ett andraspråk. Men samtidigt uppfattar vi lärarens utsaga som ett uttryck för en frustration kring bedömning, vilken kan ses som ett behov av ett effektivt mätverktyg för att snabbt kunna skatta en nytillkommen andraspråkselevs språknivå. Sammanfattningsvis uppfattar vi att lärarens utsaga ger uttryckt för en delad syn på bedömningens syfte. Å ena sidan uttrycker hon det nödvändiga med en formativ bedömning. Å andra sidan ser hon ett behov av ett summativt mätinstrument. I ett tidigt skede av analysen uttryckte vi en förmodan om att tidsaspekten skulle kunna vara en avgörande faktor för att performansanalysen ska fungera som ett formativt bedömningsverktyg. Än en gång landar analysen i en argumentation kring tidsaspekten. En rimlig konklusion mot bakgrund av detta skulle kunna formuleras som att tiden är den faktor som på ett avgörande sätt både hjälper och stjälper arbetet med performansanalys. Vi har funnit ytterligare exempel på kontraster vad gäller lärares sätt att erfara performansanalysens som bedömningsverktyg. Följande datareferat belyser intressanta motsatser beträffande samma lärares sätt att erfara performansanalysens bedömnings syfte.

... om man säger att man gör en performans i slutet av terminen och bedömer en text då blir det ju underlag för betyg det är klart, jag tycker att jag sätter ett mer rättvist betyg om jag gör en performans därför att det är man kan ta fel alltså, man kan bedöma upp och ner fel ofta ner faktiskt för man ser som lärare då som kan svenska så ser man ju felen dom sticker ju i ögonen och man tränar upp sitt öga att se kvalitéerna, att se svårighetsgraden att se komplexiteten liksom ... (Bilaga 2, ref. nr: 24)

I likhet med informant 1 (Se bilaga 1, ref. nr: 22) uppfattar vi att informant 2 även ger uttryck för bedömningens komplexitet (ovanstående citat). Vår uppfattning är att lärarens sätt att erfara performansanalysen som bedömningsverktyg har både en summativ och en formativ inriktning. Lärarens beskrivning av situationen kring bedömning och betygsättning väcker funderingar runt performansanalysens funktion som underlag för betyg. När läraren ger uttryck för att performansanalysen möjliggör en rättvisare bedömning ställer vi oss frågan, mot bakgrund av de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för performansanalysen, om performansanalysens formativa syftet är förenligt med den summativa bedömning som ett betyg innebär.

- Vilka möjligheter uttrycker de tillfrågade lärarna att bedömningsarbetet med performansanalys genererar?

Vi anser det rimligt att dra den sammanfattande slutsatsen att den tidigare forskning, de två utvärderingarna gjorda av Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002; Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005), visar på ett liknande resultat som denna studie. Utvärderingarna är dock betydligt mer omfattande och täcker in större urvalsgrupper än denna småskaliga fenomenografiska studie. Men anledningen till att vi anser oss kunna göra en jämförelse är att de två kartläggningarna, i enlighet med denna studie, syftar till att ge en bild av hur pedagoger använder performansanalysen. Rosanders (2005) studie visar bland annat på det nödvändiga i att genomföra performansanalyser, eftersom analysen ger ”en tydlig bild av barnens andraspråksutveckling” (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005:185). Följande citat illustrerar, enligt vår uppfattning, på ett klart sätt nödvändigheten av att genomföra performansanalyser och att bedömningsverktyget genererar möjligheten att kunna följa elevens andraspråksutveckling med

syftet att framförallt se vad eleven kan och inte fokusera allt för mycket på språklig inkorrekthet.

... men det känns ju naturligt att få följa elevernas språkutveckling och att titta på vad eleverna kan, så ska man ju göra en performansanalys ... (Informant 1, ref. nr: 1)

Därmed kan citatet ses som ytterligare ett argument för att denna studies resultat liknar det resultat som Rosanders (2005) studie visar på. I lärarens utsaga kan man tydligt se de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för performansanalysen. I citatet kan man urskilja Abrahamsson och Bergmans (2005) beskrivning av ett av bedömningsverktygets viktiga syften, som är att beskriva hur ett andraspråk växer fram och därmed synliggöra vad eleven kan. Detta citat fungerar enligt vår uppfattning som ett ledmotiv för undersökningen och därmed utgör en del av detta citat titeln för undersökningen. Denna studies material rymmer ytterligare en uppfattning som, enligt oss, går att relatera till Rosanders (2005) studie. Informant 2 uttrycker bland annat att hon har jobbat länge med performansanalysen vilket enligt henne gör att hon har lättare att bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling mer direkt i undervisnings-situationerna (Se bilaga 2, ref. nr: 16 & 26). Rosanders (2005) studie visar i likhet med vad denna lärare uttrycker, att arbetet med performansanalysen kan göra att pedagogen övar upp en lyhördhet inför elevernas språkproduktion (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005). Även Abrahamsson och Bergman (2005) menar att en stor vinst för pedagoger som arbetar med performansanalys är att de utvecklar en "röntgenblick" vilken gör det lättare att upptäcka kvalitéer i andraspråksinlärares textproduktion, framförallt den muntliga (Abrahamsson & Bergman, 2005).

Informant 2 ger återkommande uttryck för att performansanalysen är ett sätt att synliggöra och ta hänsyn till de eventuella glapp som kan uppstå mellan språket och tanken hos en andraspråksinlärare (Se bilaga 2, ref. nr: 6 & 7). I samband med den första forskningsfrågan redovisas detta genom att relatera denna uppfattning till de teorier som beskriver och definierar den kommunikativa språkförmågan och då med särskild fokusering på den strategiska kompetensen. Sjöqvist (2005) betonar vikten av att ta hänsyn till detta eventuella glapp som kan uppstå mellan språket och tanken genom att vid bedömningen väga in den innehållsliga kvalitén (Sjöqvist, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005). Enligt Sjöqvist (2005) men även Abrahamsson och Bergman (2005) är performansanalysen ett möjligt verktyg för att se bakom de språkliga bristerna och istället uppmärksamma den innehållsliga kvalitén och komplexiteten i andraspråksinlärares språkliga produktion (Sjöqvist, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005; Abrahamsson & Bergman 2005). Sammanfattningsvis kan man säga att lärarens sätt att erfara performansanalysens möjligheter beträffande att synliggöra andraspråksinlärares ofta förekommande glapp mellan språk och tanke går att härleda till den forskning och de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för performansanalysen.

Båda lärarna uttrycker att bedömningsarbetet med performansanalys genererar möjligheter att kunna skatta andraspråkselevens språkbehärskningsnivåer vilket är ett viktigt led i undervisningen (Se bilaga 1, ref. nr: 4, 21, 24 & 33; bilaga 2, ref. nr: 2 & 12). Informant 1 beskriver även att performansanalysen är ett sätt att bedöma vilka elever som är i behov av svenska som andraspråk (Se bilaga 1, ref. nr: 4 & 33). Dessa erfarenheter uppfattar vi som ett uttryck för att läraren ser performansanalysen som ett formativt bedömningsverktyg i syfte att se vad eleverna kan som ett viktigt led i kommande undervisning. De båda lärarna uttrycker inte enbart att nivåskattningen är ett led i undervisningen. De uttrycker också att nivåskattningen i förlängningen syftar till att kunna tillhandahålla kommunen ett underlag som beskriver elevernas

språkbehärsknin. Lärarna beskriver att kommunen har en begäran om att alla undervisande lärare inom svenska som andraspråk årligen ska genomföra performansanalyser och rapportera in denna bedömning av elevernas språkbehärskningsnivåer till kommunen. Dessa inrapporteringar är enligt lärarna ett underlag för kommunens fördelning av ekonomiska resurser till ämnet svenska som andraspråk. Informant 2 ger, i likhet med informant 1, uttryck för att performansanalysen är ett sätt att bedöma vilka elever som är i behov av svenska som andraspråk (Se bilaga 2, ref. nr: 10, 11 & 16). Men här uppfattar vi en intressant nyansskillnad i uppfattningar lärarna emellan. Vi tolkar att det som informant 2 ger uttryck för är ett resultat av kommunens begäran om inrapportering av elevers språkbehärskningsnivåer. Uppfattningarna lärarna emellan skiljer sig därmed åt vad gäller bedömningens syfte. Informant 1 ger uttryck för uppfattningen att bedömningen av vilka elever som är i behov av svenska som andraspråk genom performansanalysen fungerar som ett viktigt led i undervisningen, medan informant 2 ger uttryck för att inrapporteringen till kommunen är det som utgör bedömningens syfte.

Abrahamsson och Bergman (2005) beskriver att denna bedömning av elevers språkbehärskningsnivåer är ett delsyfte för performansanalysen, men författarna varnar för att användandet av nivåskattningen inte bör nyttjas för syften den inte är tänkt för. Abrahamsson och Bergman (2005) nämner att bedömningens syfte kan komma att förändras genom en felaktig tillämpning av språkbehärskningsnivåerna. Om nivåerna utgör grunden för stödundervisning eller jämförelse med betygskriterier menar Abrahamsson och Bergman (2005), som vi uppfattar det, att performansanalysens bedömningssyfte kan komma att förändras från ett formativt inriktat bedömningsverktyg, som den är tänkt att fungera, till ett summativt bedömningsverktyg som liknar de äldre språktest som performansanalysen uppkom som en reaktion mot. Vi uppfattar att om performansanalysen används som ett summativt bedömningsverktyg kommer detta resultera i att bedömningens fokus flyttas från att främja lärandet till att mäta lärandet, i syfte att sortera elever. Vår uppfattning är att en sådan förskjutning av bedömningens syfte i ett förlängt perspektiv kan ses som en förändrad kunskapssyn. Detta resonemang landar som vi ser det i en diskussion kring de teoretiska utgångspunkter som presenteras beträffande den förskjutning av kunskapssyn som övergången från Lgr 80 till Lpo 94 medförde, vilket bland annat hade stor inverkan för ämnet svenska som andraspråk. Resonemangen kring kommunens begäran om att alla undervisande lärare inom svenska som andraspråk årligen ska genomföra performansanalyser och rapportera in dessa bedömningar av elevers språkbehärskningsnivåer, är något som kommer att beaktas och fördjupas i diskussionen. Genom att där relatera de tillfrågade lärarnas uppfattningar, om att performansanalys genererar möjligheter att kunna skatta andraspråks- elevers språkbehärskningsnivåer, till det mål- och kunskapsrelaterade bedömningssystemet, anar vi att denna relation kan synliggöra aspekter som är ett viktigt led i tolkningen av hur lärarna uppfattar performansanalys.

- Vilka svårigheter uttrycker de tillfrågade lärarna att bedömningsarbetet med performansanalys resulterar i?

Resultatet visar att performansanalys uppfattas som ett tidkrävande bedömningsverktyg. De båda lärarna ger vid upprepade tillfällen uttryck för detta (Se bilaga 1, ref. nr: 19 & 32; bilaga 2, ref. nr: 15 & 30). Trots detta uttrycker lärarna att det borde ges möjlighet till att genomföra performansanalyser mer än en gång per år (Se bilaga 1, ref. nr: 6; bilaga 2 ref. nr: 9). Detta tolkar vi som ett uttryck för att den formativa bedömningen är nödvändigt. Detta resultat kan ställas i relation till den tidigare forskning, de två utvärderingarna som gjorts bland annat av Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, där verksamma lärare i svenska som andraspråk delgett

sina uppfattningar och erfarenheter av performansanalysen (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002; Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005). I dessa utvärderingar framkommer bland annat ett resultat som pekar på att performansanalys uppfattas som ett tidskrävande bedömningsverktyg. Axelsson, Lennartson-Hokkanen och Sellgrens (2002) utvärdering presenterar även en sammanfattande kommentar kring vilka aspekter som är viktiga att beakta för att få arbetet med performansanalys att fungera. Dessa aspekter kommer att diskuteras under den sista forskningsfrågan.

Ytterligare uppfattningar som de båda lärarna återkommande ger uttryck för är att bedömningsarbetet med performansanalys innebär ett praktiskt och tekniskt arbete (Se bilaga 1, ref. nr: 7, 9, 11, 12 & 13; bilaga 2, ref.nr: 1). Detta tolkar vi som ett uttryck för att performansanalys innebär vissa svårigheter. Denna uppfattning ser vi som en tydlig följd av att den även uppfattas som tidskrävande. Abrahamsson och Bergman (2005) beskriver även de att performansanalysens tillvägagångssätt är något praktiskt, tekniskt och tidskrävande. Samtidigt menar de att för att få en helhetlig bedömning av andraspråkselevens kommunikativa språkförmåga, krävs ett bedömningsverktyg som kan täcka in alla språkets kompetenser genom att se till språkets olika delar och på samma gång väga in dessa som en helhet vid bedömningen. Denna helhetliga bedömning är viktigt enligt Abrahamsson och Bergman (2005) för att undvika risken med att bedömningen av andraspråksinlärares språkförmåga blir allt för enkelriktad och snäv. Ett bedömningsverktyg som syftar till att bedöma elevens hela kommunikativa språkförmåga över tid med syfte att främja lärandet, innebär och förutsätter ett omfattande och tidskrävande bedömningsförfarande. Ett formativt, omfattande, tekniskt och praktiskt bedömningsförfarande i likhet med det som performansanalys innebär, bör därför inte ses som brist och en svårighet, utan som en förutsättning (Korp, 2003; Abrahamsson & Bergman, 2005).

- Vilka förutsättningar uttrycker de tillfrågade lärarna att det krävs för att deras arbete med performansanalys ska möjliggöras?

Här återvänder analysen till de aspekter som, enligt en av utvärderingarna Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm genomfört, anser viktiga att beakta för att få arbetet med performansanalysen att fungera (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002). Av utvärderingen framkommer att två aspekter är extra viktiga: det måste ges tid för arbetet och arbetet med performansanalysen måste få en förankring inom skolledningen. Utvärderingen förklarar detta med att arbetsbördan för pedagoger i allmänhet redan är stor och därför är det viktigt att det ges specifikt avsatt tid för arbetet med performansanalysen. Resultatet från de uppfattningar som framträder i denna studie tyder på ett liknande resultat. Både informant 1 och 2 talar, som tidigare nämnt, om vikten av att det ges tid för arbetet med performansanalysen, men de talar även om, i likhet med utvärderingen, att skollärans uppfattning om vikten av att genomföra performansanalyser är något som skapar goda förutsättningar för att lärarnas arbete med performansanalysen ska möjliggöras (Se bilaga 1, ref.nr: 34 & 36; bilaga 2, ref.nr: 30). Intressant att nämna utifrån denna studies resultat, vad gäller vilka förutsättningar de tillfrågade lärarna uttrycker krävs för att deras arbete med performansanalys ska möjliggöras, är att trots att det i denna studie finns en medvetenhet hos skolledningen på informanternas skola — det ligger ju ett krav från kommunen om årliga performansanalyser — uppfattar lärarna svårigheter med att möjliggöra det praktiska arbetet med analysverktyget. Resultatet visar att, trots att det finns en medvetenhet hos skolledningen, det sällan ges tid för det praktiska arbetet på den skola där informanterna arbetar. De båda lärarna uttrycker att de är i behov av specifik tid för arbetet med performansanalysen och gör en

jämförelse med den öronmärkta tid som ges till rättningen av de nationella proven (Se bilaga 1, ref. nr: 34; bilaga 2, ref. nr: 30). Vår uppfattning är därmed att det inte räcker med att det finns en medvetenhet om performansanalys och dess nödvändighet hos skolledning och kommun. För att det praktiska arbetet med performansanalysen ska fungera måste det vid sidan av medvetenheten ges tid till arbetet. Vi anar att tidsaspekten är den avgörande faktorn som får arbetet med performansanalys att fungera. Vår tolkning är sammanfattningsvis att de båda lärarna genom deras beskrivningar lyckas med att genom sina bedömningar uppfylla många aspekter av performansanalysens syften. Men vi anar att det finns en stor brist vad gäller att i vissa fall uppfylla bedömningsverktygets formativa syfte, och att det finns en avgörande koppling mellan bedömningsverktygets formativa syfte, tidsaspekten och kommunens styrning.

Vår uppfattning är att även informant 2 gör denna koppling då hon uttrycker uppfattningen av att inrapporteringen av språkbehärkningsnivåerna till kommunen är något som inte är helt oproblematiskt (Se bilaga 2, ref.nr: 11 & 12). Vår tolkning är att läraren uppfattar att inrapporteringen får felaktiga effekter för bedömningens syfte. Läraren ger uttryck för att kommunens krav på inrapporteringar formar performansanalysen till något testliknande. Hon gör jämförelsen med de språktest som tidigare genomfördes, innan ämnet svenska som andraspråk fick egen kursplan och officiell status, för att skatta elevers språkbehärskning med enda syfte att avgöra vilka elever som var i behov av stödundervisning (Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung, 2001). Från att språkbehärkningsnivåer skattas, genom performansanalys, i syfte att kunna möjliggöra en andraspråksundervisning på lämplig nivå för elevers andraspråksutveckling — det vill säga placera undervisningen i den brytpunkt som Cummins (1996) beskriver vara mellan vad eleverna språkligt och kognitivt klarar av — blir nivåskattningen någonting testliknande och ett underlag för resursfördelning (Sjöqvist, 2005 i Lindström & Lindberg, 2005; Abrahamson & Bergman, 2005). Nivåskattning med huvudsyfte att ge underlag för resurser är något som Abrahamson och Bergman (2005) å det bestämdaste varnar för (Abrahamson & Bergman, 2005). I lärarens uttryckta uppfattning, beträffande bedömningens syfte att fördela resurser, där denne gör en jämförelse mellan nivåskattningen och de tidigare språktesten, ser vi en koppling till en behavioristisk kunskapssyn. Enligt denna studies teoretiska utgångspunkter är detta anmärkningsvärt på två punkter. För det första för att performansanalysen skapades och började växa från som en reaktion på de tidigare språktesten vilka hade sitt ursprung i en behavioristisk språk- och kunskapssyn (Abrahamson & Bergman, 2005). För det andra är det påfallande eftersom det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har en kunskapssyn vilken beskriver kunskaper i form kvalitéer där inläring ses som en pågående process och därmed ett behov av en bedömning, i likhet med performansanalys, som kan stödja och forma lärandet (Säljö, 2000; Korp, 2003). Att de båda lärarnas uppfattningar av performansanalysens bedömningssyfte emellanåt landar i en summativ bedömningsinriktning har enligt vår tolkning, som tidigare nämnt, ett samband med tidsaspekten och kommunens styrning.

Sammanfattning – resultat och analys

Sammanfattningsvis kan man säga att undersökningens resultat och analys pekar på att de båda lärarna har relativt liknande uppfattningar av bedömningsverktyget performansanalys. De båda lärarna ger uttryck för att bedömningsverktyget är omfattande och tidskrävande men att performansanalysen samtidigt genererar många möjligheter. Bland annat uttrycker de att performansanalysen är ett formativt inriktat bedömningsverktyg vilket syftar till att forma lärandet samt att det innebär ett sätt för eleven att få syn på sin egen andraspråksutveckling.

Vidare uttrycker lärarna att performansanalysen möjliggör ett sätt att beakta det speciella som det innebär att tillägna sig ett andraspråk i och med att bedömningsverktyget tar hänsyn till den strategiska kompetensen. De båda lärarna påpekar explicit nödvändigheten av att bedömningsarbetet ges specifikt avsatt tid. Genom denna studies koppling till tidigare forskning, beträffande tidsaspekten, framträder ett samband mellan tidsaspekten och performansanalysens förankring hos kommun och skolledning, där vi anar att tidsaspekten framförallt är avgörande för bedömningsverktygets syftesimplementering. Denna slutsats görs mot bakgrund av studiens urvalsgrupp, att lärarna arbetar på samma skola i en kommun som har en begäran om årliga performansanalyser. Lärarna uttrycker att arbetet med performansanalys inte riktigt faller ut som de vill, trots att kommunen och skolledningen tror och satsar på performansanalysen. Dessa ger återkommande uttryck för att de önskar att de hann genomföra performansanalyser med tätare intervaller än endast en gång per år. Vi uppfattar att de svårigheter vad gäller tidsaspekten som lärarna ger uttryck för vid arbetet med performansanalysen är intressanta. Vi uppfattar att den tidsbrist som lärarna ger uttryck för påverkar performansanalysens bedömningssyfte. Från att vara det formativa bedömningsverktyg som performansanalysen är tänkt blir de årliga performansanalyser som lärarna uttrycker att de genomför mer summativt inriktade. Vår tolkning är att förändringen av performansanalysens bedömningssyfte är någon form av motstrategi från lärarnas sida för att få arbetet med performansanalysen att fungera. Vi anar att det finns ett samband mellan lärarnas motstrategier, tidsaspekten och kommunens styrning över arbetet med performansanalysen.

Diskussion

Utifrån undersökningens huvudsyfte, att beskriva de uppfattningar av bedömningsverktyget performansanalys som uttrycks av två lärare i svenska som andraspråk, kan man dra slutsatsen att de uppfattningar som kom till uttryck kan förstås på två övergripande sätt, där det ena sättet rymmer ett relativt entydigt undersökningsresultat, och där det andra ger plats för intressanta tolkningsmöjligheter. Under nästa rubrik kommer dessa tolkningsmöjligheter att beaktas genom att analysen ställs i relation till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Detta görs i enlighet med studiens delsyfte.

De två lärarnas uttryckta uppfattningar av performansanalys visar på en likriktning i sätten att erfarar bedömningsverktyget, där uppfattningarna inte rymmer några påtagliga kontraster lärarna emellan. Beträffande lärarnas erfarenheter av analysverktyget i relation till de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för performansanalysen som bedömningsverktyg, visar även analysen på en likriktighet utan större variationer. Med tanke på studiens fenomenografiska ansats, vilken strävar efter att syliggöra just variationer i uppfattningar, kan man se resultatet och analysen som en aning magert. Här finner man en viss bristande tillförlitlighet i och med att studiens analytiska kvalitéer inte lyckats beskrivas i form av de variationer som metodavsnittets fenomenografiska ansats gör anspråk på. Denna studies småskalighet beträffande urvalsgrupp har resulterat i en begränsad kvalitativ kartläggning. Det som däremot stärker forskningens tillförlitlighet är att det insamlade materialet samt resultat och analys svarar mot undersökningens syfte och frågeställningar. Studiens största förtjänst med tanke på den

valda metoden är framför allt att undersökningen strävat efter en transparens genom argumentation kring varje steg i analysen.

Analysen i relation det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Kunskapssynen i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet kräver dels en bedömningsinriktning av formativ karaktär för att kunna stödja och främja kunskapsutveckling hos elever, och dels en bedömningsinriktning av summativ karaktär för att kunna mäta i vad mån elever har uppnått de uppställda kunskapsmål som finns beskrivna i respektive ämnes kursplaner. Men angeläget är att den summativa bedömningen enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ska rymma hela det mångfasetterade kunskapsbegreppet; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, och inte isolerat mäta någon enskild del av begreppet (Carlgren, 2002 i Skolverket, 2002; Skolverket, 2000). Kunskap, enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, är omfattande och komplext och rymmer kunskapsrelaterade kvalitéer som inte låter sig mätas i en enkel form. Den summativa bedömningen vid exempelvis betygsättning ska därmed bygga på den formativa bedömningens processinriktning, vilket enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, ska ske löpande (Korp, 2003). Med utgångspunkt i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets syn på kunskap, som något sammansatt och processinriktat, ser man en tydlig koppling till hur andraspråksforskning beskriver språkförmåga som en helhetlig och sammansatt kompetens (Bachman & Palmer och Lindberg, 2003 i Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005). Denna sammansatta kommunikativa språkförmåga är något som i likhet med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets kunskapsbegrepp förutsätter en formativt inriktad bedömning. Tydligt framträdande i denna relation blir att performansanalys är ett bedömningsverktyg som syftar till och rimligen borde möjliggöra för denna processinriktade bedömning.

Undersökningens analys visar på att de tillfrågade lärarna uttrycker att de emellanåt använder performansanalysen i ett summativt syfte. Vår tolkning av detta som en motstrategi från lärarnas sida kan, som tidigare nämnt, förstås i skenet av kommunens styrning över förfarandet med analysverktyget. Att kommunen har ett krav på årliga performansanalyser kan ses som någonting positivt i det avseendet att arbetet med performansanalys och skattning av elevernas språknivåer är en satsning från kommunens sida beträffande att andraspråkslever ges stöd i att klara sin skolgång. Vi förmodar att detta är kommunens avsikt med den årliga inrapporteringen. Här ser vi en koppling till de utredningar som Viberg (1996) omnämner där dystra trender presenteras beträffande hur andraspråkslever klarar sin skolgång. Utredningarna visar på ett samband mellan skolframgång och satsning på ämnet svenska som andraspråk. Kommunens krav om inrapportering kan mot bakgrund av Vibergs (1996) artikel därmed ses som en satsning med god avsikt.

I relation till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet uppfattar vi dock att kommunens goda intentioner utifrån andraspråkslevers perspektiv i förlängningen kan bli något som stjälpjer elevernas andraspråksutveckling i stället för att gynna den. Kommunens begäran om inrapportering av andraspråkslevers språkbehärskningsnivåer gör att performansanalysen tenderar att få en språktestliknande funktion med rangordnande avsikter. Med en tillbakablick på de tidiga språktesten som utgjorde grunden för placering och sortering av andraspråkslever i stödundervisningsgrupper ser vi beröringspunkter till en behavioristisk kunskapssyn, en

kunskapssyn som motsäger det kunskapsbegrepp och den syn på bedömning som det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet rymmer.

Trots att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet innefattar en summativ bedömningsinriktning, uppfattar vi att det finns vissa risker med lärarnas sätt att erfara performansanalys som något summativt. Om performansanalysen förlorar sitt formativa syfte och i stället får karaktären av ett språktest, riskerar den processinriktade synen på lärande och kunskaper att gå förlorad. I relation till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet kan detta ses som en tillbakagång i synen på kunskap då bedömningen inriktas mot att mäta kunskaper i form av kvantitet i stället för kvalitet som är det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets syfte. Denna tillbakagång kan ses ett kliv tillbaka in i det relativa betygssystemets syn på kunskaper och lärande. Den tidigare kursplanen (Lgr 80) beskrev kunskaper som något objektivt och mätbart och bedömning som normrelaterad (Lindström & Lindberg, 2005). Skiftet från det relativa betygssystemet till det mål- och kriterierelaterade betygssystemet, är något som undersökningen beskrivit som ett skifte som haft stor relevans för ämnet svenska som andraspråk. När vi genom analysen uppfattar tendenser till en tillbakagång i performansanalysens bedömningssyfte ser vi detta som något som rymmer risker för andraspråkselevers språkutveckling. Detta perspektiv kommer att diskuteras under nästa rubrik.

Analysen i relation till andraspråksforskning

Modern andraspråksforskning beskriver interimspråket som ett naturligt och systematiskt språkssystem vilket förklaras genom den utveckling som inläraren både medvetet och omedvetet processar på sin väg mot målspråket. Denna väg mot målspråket är något som vi enligt interimspråksteorin finner ytterst intressant, i och med att utvecklingen av ett andraspråk ses konstruktivistisk så till vida att andraspråkinläraren är en aktiv konstruktör (Ellis, 1997; Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004). Den äldre andraspråksforskningen vilken präglades av en behavioristisk kunskapssyn, hade en annan syn på denna väg mot målspråket. Inlärarens fel skulle korrigeras och vägen mot ett korrekt målspråk var genom imitation (Hammarberg, 2004 i Hyltenstam & Lindberg, 2004). Vägen mot målspråket ses, mot bakgrund av dagens andraspråksforskning, som det som utgör grunden för ämnet svenska som andraspråk. Lärare i ämnet har därmed den viktiga uppgiften att stötta och vägleda andraspråkselever i deras språkutveckling och bedömningen av elevernas andraspråksutveckling ska utgöra kärnan för hela den fortsatta undervisningen (Gibbons, 2006). De tillfrågade lärarna i denna studie uttrycker uppfattningar beträffande performansanalysens bedömningssyfte vilka vi tolkar som uttryck för en summativt inriktad bedömning. Kommunens uppgift att fördela resurser inom ämnet svenska som andraspråk, utifrån de skattade språkbehärskningsnivåer som lärarna rapporterar in efter de årligen genomförda performansanalyserna, resulterar, enligt vår analys, i problematiska följder för eleverna. Mot bakgrund av den moderna andraspråksforskningens syn på lärande och språkutveckling kontra den behavioristiska språk- och kunskapssynen, kan man dra slutsatsen att en summativ bedömning av språktestliknande karaktär inte rymmer de möjligheter som behövs för att skapa en undervisning som gynnar andraspråkutveckling.

Analysen visar att en av de tillfrågade lärarna uttrycker att kommunens krav på inrapporterade performansanalyser är något som påverkar bedömningens syfte. Vi uppfattar denne lärares utsaga som en vaksamhet mot liknande risker som denna forskning uppmärksammar, beträffande performansanalysens förändrade syfte och funktion. Analysen skönjer en

uppfattning hos läraren av att performansanalysen genom kommunens påverkan får en språktestliknande funktion, vilken denne ställer sig tveksam mot. Däremot kan undersökningen, inom ramen för den fenomenografiska ansatsen, inte svara på om läraren ser sambandet mellan performansanalysens förändrade syfte och en tillbakagång i kunskapssyn, från en konstruktivistisk kunskapssyn till en behavioristisk kunskapssyn.

Avslutande reflektioner

Om performansanalysen förlorar sitt formativa bedömnings syfte är detta anmärkningsvärt på en övergripande punkt. Den mål- och kunskapsrelaterade bedömningssystemets komplexa kunskapsbegrepp kräver en formativ bedömning. Hur ska annars läraren kunna bedöma och se vad som står på tur för varje enskild elev att utveckla? Hur ska läraren kunna forma en undervisning som möjliggör för lärande? Och hur ska annars eleven själv kunna få syn på sin kunskapsutveckling? (Måhl, 1998; Gibbons, 2006)

Den formativa bedömning är en förutsättning för alla elevers kunskapsutveckling, men kanske framförallt för andraspråkslevers språkutveckling. Bedömning inom svenska som andraspråk är ett särskilt sammansatt uppdrag vilket ska väga in en mängd aspekter som i förlängningen ska ligga till grund för undervisningen. En andraspråksundervisning som bygger på en summativ bedömning med en behavioristisk kunskapssyn kan inte ta hänsyn till ”den speciella inlärningsprocess som det innebär att tillägna sig ett andraspråk” (Skolverket, 2000) och därmed inte heller forma en undervisning som främjar andraspråksutveckling.

Å andra sidan kan man fundera över den formativa bedömningens omfattning. Lärarnas utsagor landar återkommande i synpunkter på performansanalysen som ett tekniskt och tidskrävande bedömningsverktyg. Vi anser det rimligt att dra en parallell mellan dessa utsagor och den formativa bedömningen i allmänhet. Är den formativa bedömningen möjlig att rymma inom skolvärldens ofta snäva tidsramar? Skulle man på något sätt kunna förenkla den formativa bedömningsproceduren utan att förlora dess syfte och bärande element? Vår analys visar på liknade försök från lärarnas sida, det vi tolkar som motstrategier, för att klara av det tidskrävande och omfattande arbetet med performansanalys. Abrahamsson och Bergman (2005) tar upp aspekter kring det omfattande arbete som performansanalys innebär och presenterar möjliga sätt att i vissa sammanhang använda specifika delar av analysverktyget. Författarna poängterar dock att dessa mer summativt inriktade inslag endast får användas som ett komplement och inte ta den helhetliga bedömningens plats. En bedömning som täcker in hela den kommunikativa språkförmågan, vilken är en nödvändig förutsättning för andraspråksundervisning, kräver enligt Abrahamsson och Bergman (2005) ett omfattande bedömningsarbete.

Mot bakgrund av de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för interimspråksteorin och performansanalysen finner vi det dock orimligt med en andraspråksundervisning som saknar en formativt inriktad bedömning. I enlighet med den konstruktivistiska kunskapssynen blir det uppenbart att en formativt inriktad bedömningen i likhet med performansanalys får en angelägen funktion i andraspråksundervisningen. Uppföljning av elevers andraspråksutveckling är viktig eftersom den ska utgöra kärnan för hela andraspråksundervisningen. Om denna uppföljning och bedömning uteblir, hur ska då undervisningen kunna möjliggöra för lärande och andraspråksutveckling?

Upprinnelsen till denna undersökning är funderingar kring performansanalysens möjligheter, svårigheter och förutsättningar. Dessa funderingar är framkomna ur tidigare forskning vilken visar på vikten av att i andraspråksundervisning genomföra en formativ heltäckande bedömning och att performansanalys är en rimlig metod för detta. Undersökningens problemformulering är delvis uppkommen ur egna erfarenheter kring bedömningsverktyget och är framför allt gällande tidsaspekten. Undersökningen strävade efter att, genom svenska som andraspråklärares uttryckta uppfattningar av performansanalysen, bidra till betydelsefulla kunskaper för lärare inom svenska som andraspråk. Vår mening är att undersökningen har synliggjort uppfattningar beträffande möjligheter, svårigheter och förutsättningar i arbetet med performansanalys, där de tillfrågade lärarnas uttryckta uppfattningar beträffande tidsaspekten och kommunens inverkan har varit intressanta aspekter att diskutera.

Som snart yrkesverksamma lärare i svenska som andraspråk ser vi däremot inte hur denna studie ska kunna bidra till betydelsefulla kunskaper för vårt kommande yrkesutövande inom ämnet. Studien har förvisso synliggjort viktiga aspekter men vi önskar en fortsatt fördjupning inom ämnesområdet. Beträffande vårt kommande, rent praktiska arbete, önskar vi fortsatt forskning kring performansanalys. Skulle man exempelvis kunna förenkla performansanalysens bedömningsprocedur utan att den förlorar sitt formativa syfte? Eller skulle lärare inom svenska som andraspråk rent av kunna ges mer tid för arbetet med performansanalys?

Referenser

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (2005). *Tankarna springer före... Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Stockholm: Retro Print AB.
- Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Stockholm: Retro Print AB.
- Bergman, Pirkko, Bülow, Kerstin, Ljung, Birgitta & Sjökvist, Lena (2001). *Två flugor i en smäll – Att lära på sitt andraspråk*. Falköping: Liber.
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, Catarina (2007). *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Malmö: Holmbergs.
- Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hyltenstam, Kenneth (1996). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Danmark: Studentlitteratur.
- Kroksmark, Thomas (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborgs universitet: Studies in Educational Sciences 63. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) (2005). *Pedagogisk bedömning. Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Linnarud, Moira (1995). *Språk - utvärdering – test. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad, 10-14 november 1994*. Uppsala: ASLA och författarna.

- Marton, Ference & Wenestam, Claes-Göran (red.) (1984). *Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. Kristiansstad: AWE/Gebers/Norstedts.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Rapport Dnr 2003:757. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Måhl, Per (1998). *Vad krävs nu? En bok om hur skolan kan se ut och fungera*. Stockholm: HLS Förlag.
- Naucélér, Kerstin (red.) (2001). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- OECD (2005). *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD: Centre for Educational Research and Innovation.
- Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt – lärarens sätt att erfara betygssystem och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Skolverket (2004). *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket.
- Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Skolverket (2000). *Kursplanen i svenska som andraspråk för gymnasieskolan*. Hämtat 13 februari 2007, från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3891&extraId=2087>
- Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Hämtat 15 april 2008, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=933>
- Skolverket (2006). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad den 30 mars 2008, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet

Bilagor

Bilaga 1

Datareferat i form av citat och meningskoncentrering av intervju 1

<i>Referatnummer</i>	<i>Datareferat i form av citat</i>	<i>Meningskoncentrering</i>
1	"... men det känns ju naturligt att få följa elevernas språkutveckling och att titta på vad eleverna kan, så ska man ju göra en performansanalys ..." (rad 68-70)	Ett sätt att se elevens språkutveckling
2	"... och kommunen hade då ett beslut om att alla lärare ska göra en performansanalys årligen, därför att de vill ha inrapporterat hur många elever som ligger på respektive nivå. Sedan använder de då den nivån, alltså nybörjar, mellan och avancerad, och antalet där, och då använder de den, liksom det resultatet för sin fördelning av pengar ..." (70-75)	Ett sätt att fördela pengar på systemnivå Ett sätt att skatta elevernas språkbehärskningsnivåer
3	"... redovisa den då kanske för eleverna ..." (84-85)	Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling
4	"... när eleverna lämnar femman och kommer hit, då har jag kontakt med tidigarelärarna och så frågar jag då lärarna vilken nivå ligger den eleven på och så där och så får jag rapport om det plus att jag får ett papper där elevernas språknivåutveckling, kan man följa liksom, så här låg den på nybörjare när den gick i förskolan, sen är det mellan- en går den uppåt här, och sedan är det liksom att när den lämnar nian så kanske den är på avancerad då och det där pappret det får jag när eleverna börjar sexan ..." (117-125)	Ett sätt att se elevens språkutveckling Ett sätt att skatta elevernas språkbehärskningsnivåer

5	<p>”... och det är ju jättebra, dels för föräldrarna och för eleverna, för eleverna har ju fått se det där pappret förut och då relaterar ju jag till någonting som eleverna känner till från innan ...” (125-127)</p>	<p>Ett sätt för läraren att beskriva för föräldrarna var eleven befinner sig i sin språkutveckling</p> <p>Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling</p>
6	<p>”... man gör det ju bara en gång per år ...” (142)</p>	<p>Ett tidskrävande bedömningsverktyg</p>
7	<p>”... niorna gör vi det alltid i samband med det nationella provet i februari ... jag tar bedömningsunderlaget för svenska som andraspråk ur häftet för nationella provet och så sitter jag med det framför mig och så har jag en blankett som jag har vidareutvecklat utifrån Bergman och Abrahamssons bilaga längst bak ...” (143-144; 152-156)</p>	<p>Uppfattar analysverktyget som något praktiskt och tekniskt</p> <p>Uppfattar performansanalysen som ett summativt bedömningsverktyg</p>
8	<p>”... det första jag får ta ställning till är, det är ju innehållsfrågorna, tycker jag att eleven följer ämnesvalet har den en röd tråd? Men oavsett, om det är en elev som inte har följt ämnet så kan jag göra en performansanalys ...” (158-161)</p>	<p>Performansanalysen tar hänsyn till och utgår från det speciella det innebär att utveckla ett andraspråk</p>
9	<p>”... för det handlar ju om att man plockar isär hela texten, eller en del av texten Och då brukar jag ta 100 ord ungefär ...” (161-163)</p>	<p>Uppfattar analysverktygen som något praktiskt och tekniskt</p>
10	<p>”... då tar jag ett ställe av texten som är ganska intressant, där det visar sig att eleven tänjer på sina gränser lite och tar risker och att det blir några fel ...” (163-165)</p>	<p>Ett sätt att få syn på och ta hänsyn till den strategiska kompetensen</p>
11	<p>”... är det korrekt så lämnar jag inga markeringar är det inkorrekt då gör jag en stjärna eller en asterisk, precis som i <i>Tankarna springer för ...</i>” (176-178)</p>	<p>Uppfattar analysverktyget som något praktiskt och tekniskt</p>

12	”... sen vill jag även titta på de specifika orden, och då tar jag hela texten och så skriver jag ord som jag tycker är avancerade och specifika för den åldern ...” (178-181)	<p>Uppfattar analysverktyget som något praktiskt och tekniskt</p> <p>Ett sätt att relatera språkutveckling till den kognitiva åldern</p>
13	”... vilka verbformer kan eleven, kan den futurum preteritum, hur många partiklar har eleven. Är det så att den här eleven har ganska många partikelverb: Bra! då har den ett ganska stort passivt ordförråd, då behöver den här eleven kanske uppmuntras till att använda fler specifika ord i sina texter ...” (191-195)	<p>Uppfattar analysverktyget som något praktiskt och tekniskt</p> <p>Ett sätt att se elevens språkutveckling</p> <p>För att se vad som ligger närmast att utveckla</p> <p>Som ett led i undervisningen</p> <p>Som ett led i en forminriktad undervisning med isolerade grammatikinslag</p>
14	”... du vet man pratar ju illa om Svantestet ...” (229)	<p>Ser performansanalysen som ett formativt bedömningsverktyg</p>
15	”... jag ska rapportera in vilken nivå eleverna är på, men också för att eleverna själva gärna vill se vilken nivå de är, för de älskar ju att se sin egen utveckling ...” (233-135)	<p>Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling</p> <p>Ett sätt för eleven att få syn var de befinner i sin språkutveckling</p>
16	”... och sedan också huruvida de är risktagare eller undvikare, och då förklarar jag att risktagare, det, ska man helst va, för då utvecklar man sitt språk. Så går det till ...” (237-239)	<p>Performansanalysen tar hänsyn till och utgår från det speciella det innebär att utveckla ett andraspråk</p> <p>Ett sätt att få syn på och ta hänsyn till den strategiska kompetensen</p>

17	<p>”... Så går vi igenom en performansanalys på tavlan och det blir ju liksom som en grammatiklektion ...” (247-249)</p>	<p>Som ett underlag för undervisning</p> <p>Ser performansanalysen som ett formativt bedömningsverktyg</p> <p>Som ett led i en forminriktad undervisning med isolerade grammatikinslag</p>
18	<p>”... när jag frågar dem, vad har vi lärt oss av det här, jo, det är bra att våga skriva lite svårare än vad man redan kan var det en elev som sa faktiskt ...” (258-259)</p>	<p>Ett sätt för eleven att få syn var de befinner i sin språkutveckling</p> <p>Ett sätt för eleven att få syn på och utveckla den strategiska kompetensen</p>
19	<p>”... det svåra är att få tid till det eller att ta sig tiden ...” (272)</p>	<p>Ett tidskrävande bedömningsverktyg</p>
20	<p>”... det var tre förmågor och nu pratar vi bara om den skriftliga grejen, bara den skriftliga kunskapen ...” (290)</p>	
21	<p>”... vi får hit sexor och så ska vi göra performansanalys på dem, det första vi gör då har jag ingen relation till eleven...”(292-293) ”... så jag vet inte vad eleven klarar ... man måste nog göra en performansanalys på elever, man måste veta vilket sammanhang man gör det ...” (299-300)</p>	<p>Ett sätt att skatta elevernas språkbehärskningsförmågor</p> <p>Ett sätt att relatera bedömning till sammanhanget</p>
22	<p>”... och det går liksom inte att göra i en testsituation bara men där är dilemmat för att när det kommer en ny elev vill man ju ändå veta vad eleven kan så hur ska man göra? ...” (301-302)</p>	<p>Ser performansanalysen som ett formativt bedömningsverktyg</p> <p>Ett sätt att se fördelar med en summativ bedömning</p>

23	<p>”... det handlar om att det här är en progression och du kan ju, det kan ju vara så att du är på ett tidigt stadium när det gäller verbfraserna, men att du, du tar mer risker när gäller till exempel nominalfraserna och ändå kan meningsbyggnaden vara varierad, ofta så hänger det ihop. Men ibland så kan man ha kommit längre när det gäller adverbialfraser än när det gäller någon annan ordklass...” (332-336)</p>	<p>Ett sätt att ta hänsyn till det speciella det innebär att utveckla ett andraspråk</p>
24	<p>”... Det (användandet av begreppen nybörjar- mellan- och avancerad nivå) sporrar eleverna, det är tydligt för eleverna också och vi använder det när eleverna går ut från förberedelseklassen i storklass, då pratar då pratar vi om att den här eleven kommit upp på mellannivå, säger ansvarig lärare. Ja, vad bra, då vet vi vad den behärskar. Och också vad den behöver ha stöttning i ...” (353-350)</p>	<p>Ett sätt att skatta elevernas språkbehärskningsnivåer</p> <p>Som ett led för vidare stöttning</p>
25	<p>”... då hade vi en del möten med föräldrar och då hade man ju gjort performansanalys på en elev och när man satt där med det här analysverktyget och visade på eleven vad den kunde men också vad den hade kvar att utveckla då blev det väldigt tydligt ...” (377-379)</p>	<p>Ett sätt för läraren att beskriva för föräldrarna var eleven befinner sig i sin språkutveckling</p> <p>Ett sätt att se elevens språkutveckling</p> <p>Som ett sätt för att se vad som ligger närmast att utveckla</p>
26	<p>”... Och så kan jag genom performansanalys visa på att jag besitter en kompetens som inte svensklärarna besitter och det här får du hos mig, det får du inte där, för där så räknar man inte utvecklingsfelen som nån utveckling utan där ska du skriva rätt. Hos oss är du liksom risktagare ...” (380-382)</p>	<p>Ett sätt att se vad eleven kan och inte förblindas av språkliga fel</p> <p>Ett sätt att få syn på den strategiska kompetensen</p>
27	<p>”... Sen har jag ju på sista sidan liksom gjort ... en lathund. Så det är enkelt för mig som lärare att kryssa i ...” (411)</p>	<p>Uppfattar performansanalysen som ett summativt inriktat bedömningsverktyg</p>

28	<p>”... skulle de skriva en text om mina framtidsdrömmar och då var det jätteläge för att gå igenom performansanalysen precis lektionen innan för att dom sen skulle skriva specifika ord hitta uttryck, bygga ut nominalfraserna istället för att bara skriva ”min dröm” utan ”min allra bästa framtidsdröm ...” (428-431)</p>	<p>Som ett underlag för undervisning</p> <p>Som ett led i en undervisning som syftar till att forma lärandet</p> <p>Ser performansanalysen som ett formativt bedömningsverktyg</p>
29	<p>”... Det finns en sak som jag inte blir klok på med performansanalysen [...] alltså vilket ordförråd kan man förvänta sig av en förstaklassare, av en andraklassare, av en tredjeklassare. Problemet är ju att man kan inte se på elever med svenska som andraspråk för alla har ju olika förutsättningar men man kan ju inte bara nöja sig med att en elev har en utvecklad meningsbyggnad och ett liksom många utbyggda nominalfraser om det bara är vardagsord när eleven går i åttan. Så att där skulle det vara intressant att ha någon form av progression med vad är liksom utbyggda ord för den här årskursen ...” (440-449)</p>	<p>Performansanalysen synliggör svårigheterna med att bedöma elevers ordförråd</p>
30	<p>”... men det här är ju egentligen inget test samtidigt är det ju någon form av analys som visar på vad du kan i ditt språk ...” (501-502)</p>	<p>Uppfattar performansanalysen som ett summativt inriktat bedömningsverktyg</p>
31	<p>”... så vi kan ju använda performansanalysen som ett argument emot föräldrarna till att ha SVA eller inte ha SVA och rektor, det står ju i skollagen att det är rektor som ska bestämma huruvida eleven ska ha SVA eller inte, om så behövs, och då har rektorn delegerat det till oss lärare i svenska som andraspråk och då är det här vårt redskap för att ta reda på huruvida en eleven ska ha SVA eller inte, så de det väger ju väldigt tungt, vid behov, alltså när det behövs ...” (503-507)</p>	<p>Som ett sätt för att kunna bedöma vilka elever som är i behov av att läsa svenska som andraspråk (SVA)</p>

32	<p>”... för det är inte någon dröm heller att sitta i 40-minuter per elev då skulle man ha någon uppföljningsmall...” (528) [...]</p> <p>”... Risken med checklistor är att det blir väldigt check-listigt alltså det blir väldigt så där bi bi bi ...” (532)</p>	<p>Uppfattar att det skulle kunna finnas fördelar med summativa inslag i bedömningsverktyget</p> <p>Ett tidskrävande bedömningsverktyg</p>
33	<p>”... kunde hålla det här i huvudet hela tiden, det gör man ju i och för sig, nu vet jag att den här eleven i femman hon är på mellannivå det hade jag ju en aning om innan också, men nu ser jag ju mer vad hon kan, så när hon nu verkligen lägger dit en bisats till, då blir jag ju nöjd, då ska jag ju uppmuntra det när hon skriver, och så liksom påminner jag ju dom då när jag går runt och liksom tittar på deras texter ...” (536-541)</p>	<p>Ett sätt att se elevens språkutveckling</p> <p>Ett sätt att skatta elevernas språkbehärskningsnivåer</p> <p>Som ett led i en undervisning som syftar till att forma lärandet</p>
34	<p>”... för man har ju ingen speciell tid, och där kan man ju önska att rektorn sa det att hon såg den här tiden att ”du behöver inte vara med på den här friluftsdagen, utan ta och gör lite performansanalyser...” (554-555) [...] ”... så det bygger på att rektorn är medveten om att det här är viktigt ...” (570)</p>	<p>Ser analysen som något som borde ingå i tjänsten, vilket borde innebära speciell tid för att arbeta med verktyget</p> <p>Uppfattar skollära medvetenhet om analysen som något som möjliggör arbetet med bedömningsverktyget</p>
35	<p>”... det man skulle kunna utveckla som jag tänkte på häromdan är att man kanske mer skriver med också omdömen, att ”du ligger nu på mellannivå i språket, och för att utvecklas ska du göra det här”, man skriver ju mer om uppgifter nu, man skriver ju inte om språket som helhet ...” (630-633)</p>	<p>Uppfattar performansanalysen som en summativ bedömningsmetod vilken borde utvecklas mer åt det formativa hållet</p>
36	<p>”... det är väldigt viktigt att skollärarna tänker på att man har den här boken <i>Tänkarna springer före</i> och att skollärarna påpekar för sina medarbetare att det är viktigt att man gör performansanalysen ...” (703-705)</p>	<p>Uppfattar skollära medvetenhet om analysen som något som möjliggör arbetet med bedömningsverktyget</p>

Datareferat i form av citat och deras meningskoncentreringar (Kvale, 1997: 176).

Bilaga 2

Datareferat i form av citat och meningskoncentrering av intervju 2

<i>Referatnummer</i>	<i>Datareferat i form av citat</i>	<i>Meningskoncentrering</i>
1	”... allt det är ju performans, men det man liksom förknippar med performansanalys är väl just den här språkliga bedömningen, det som ni har sysslat med då man plockar isär och tittar på nominalfrasen och så vidare ...” (rad 76-77)	Uppfattar analysverktygen som något praktiskt och tekniskt Uppfattar performansanalysen som ett summativt inriktat bedömningsverktyg
2	”... att man får ett ... mer exakt, man kan uttrycka sig mer exakt och man märker också att man kan skatta eleven lite lägre eller lite högre om man inte gör den här analysen ...” (79-80)	Ett sätt att skatta elevernas språkbehärskningsnivåer Ett sätt att se vad eleven kan och inte förblindas av språkliga fel
3	”... Men språket är ju viktigt när man bedömer och ligger det, det kan ju skilja från om man sätter ett starkt G eller ett VG – ...” (83)	Den formella språkliga kompetensen är viktig vid bedömning med hjälp av performansanalys
4	”... jag tänker bara i själva uppsatsen då när man skriver. Då kan det ju vara så att man har väldigt bra struktur och man har, att innehållet är på hög kognitiv nivå och så, men att just själva formuleringsförmågan då tittar man ju på och hur man bygger sina meningar och hur mycket ja, missar då i förhållande till komplexitet då, och så där, så där får man ju liksom ett mer exakt redskap för annars är det ju lätt att man tittar på stavfel. Och så tittar man inte på att man faktiskt har använt ett mer komplicerat språk, mer komplicerade konstruktioner ...” (89-94)	Performansanalysen tar hänsyn till och utgår från det speciella det innebär att utveckla ett andraspråk

5	<p>”... däremot så tycker jag att det jag har mött, framför allt i de tidigare åren, så tycker jag väl fortfarande att det är ju rätt vanligt att man till exempel gör sådana här (Stanay) test ...” (102-103) [...] ”... Det är sådana här som läser läsförståelse. Det är för svenska barn då ...” (106) [...] ”... är ju inte det avpassat för barn med svenska som andraspråk ...” (113)</p>	<p>Ser performansanalysen som ett formativt bedömningsverktyg</p>
6	<p>”... Och sedan om man just kanske fokuserar mycket på stavning, och sedan att man rättar för mycket helt enkelt för tidigt i stället för att uppmuntra flödet. Så det kan jag väl tycka är, ja och det pratade vi också mycket om på de här bedömningsseminarierna, just det här när man är på en mellannivå, när man håller på att formulera alla sina tankar att man liksom inte ska rätta ner då så att man stoppar produktionen. Och där finns det väl det här gamla att det ska vara rättstavat, att det är jätteviktigt ...” (115-120)</p>	<p>Performansanalysen tar hänsyn till och utgår från det speciella det innebär att utveckla ett andraspråk</p> <p>Ett sätt att synliggöra och ta hänsyn till det eventuella glapp som kan uppstå mellan språket och tanken</p> <p>Uppfattar performansanalysen som något som ska forma lärandet</p>
7	<p>”... Och det är många elever som själva frågar väldigt mycket efter stavning och vill ha rättat och man märker att när man kommer till den nivån att de blir inte knäckta av att man rättar, utan de har själva förstått att jag är jätteduktig, men jag kan bli ännu lite bättre, och jag kan formulera mig ännu lite mer korrekt. Du ligger här på ett VG och det är jättebra och nu jobbar du med korrektheten. Men man måste vara väldigt tydlig med det. Och man måste titta på vad det är för elev också. För stoppar man dem då blir det här, att det bara blir mindre och mindre ord ...” (125-132) [...] ”... Nä, just det, att man inte vågar uttrycka alla sina tankar ...” (136)</p>	<p>Performansanalysen tar hänsyn till och utgår från det speciella det innebär att utveckla ett andraspråk</p> <p>Ett sätt att synliggöra och ta hänsyn till det eventuella glapp som kan uppstå mellan språket och tanken</p> <p>Ett sätt att få syn på var den enskilde eleven befinner sig i sin språkutveckling</p>

8	<p>”... jag gör alltid performansanalys när jag rättar nationella prov i nian, och då gör jag det här vanliga att jag tar en bit i texten som jag tycker verkar representativ där man visar på, där man använder svåra konstruktioner och så, och så gör jag den här, och som ni säkert också gör med nominalfraser och verbfraser och olika bisatser och så där ...” (183-187)</p>	<p>Uppfattar analysverktyget som något praktiskt och tekniskt</p> <p>Ett sätt att se performansanalysen som ett summativt inriktat bedömningsverktyg</p>
9	<p>”... tyvärr så hinner man ju inte göra performansanalyser så ofta som man, man skulle egentligen vilja göra det två gånger om året eller någonting, försöker göra så gott man kan då varje år ...” (188-190)</p>	<p>Ser performansanalysen som ett formativt bedömningsverktyg</p> <p>Ett tidskrävande bedömningsverktyg</p>
10	<p>”... För vi ska ju rapportera in också vilken nivå våra elever ligger på och då gör jag en sådan där skriftlig performansanalys ...” (191)</p>	<p>Uppfattar performansanalysen som ett summativt inriktat bedömningsverktyg</p> <p>Som ett sätt för att kunna bedöma vilka elever som är i behov av att läsa svenska som andraspråk (SVA)</p>
11	<p>”... det är väl att se behovet av SVA-undervisning, och så ser man om det är elever som befinner sig på nybörjarnivå så tror jag man får mera pengar. Det är någon sådan här resursfördelning ...” (196-197)</p>	<p>Som ett sätt för att kunna bedöma vilka elever som är i behov av att läsa svenska som andraspråk (SVA)</p> <p>Ett sätt att fördela pengar på systemnivå</p>
12	<p>”... inrapporteringen är väl både och, för det är väl dels en sorts, att man ska få en överblick över hur det ser ut. Men sen är det också att folk aktivt ska arbeta med instrumentet. Att man ska ha kunskaperna ute på skolorna och att det är angeläget att man arbetar med det ...” (205-207)</p>	<p>Ett sätt att skatta elevernas språkbehärskningsnivåer</p> <p>Uppfattar att performansanalysen resulterar i kunskaper om det speciella som det innebär att utveckla ett andraspråk</p>

13	<p>”... så brukar jag försöka visa eleverna resultatet då och prata om det och tala om vad det visar för någonting. Det kanske visar att, om man ska ta något väldigt enkelt då att man kanske använder samma ord väldigt mycket, att man inte varierar ordförrådet, och då blir det ju ett sätt att också skriva när man ska förklara för eleverna: Vad är kvalitet i en text? ...” (208-211)</p>	<p>Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling</p> <p>Uppfattar performansanalysen som något som ska forma lärandet</p>
14	<p>”... när de märker att det här ger kvalitet då satsar de för det och då blir de ju duktigare i och med att de får en medvetenhet ...” (216-217)</p>	<p>Ett sätt för eleven att få syn var de befinner i sin språkutveckling</p>
15	<p>”... Sedan ska inte jag säga att man gör det hela tiden, att man använder det här redskapet jämt, för det hinner man inte. Det tar så pass mycket tid att sitta och göra de här performansanalyserna ...” (239-240)</p>	<p>Ett tidskrävande bedömningsverktyg</p>
16	<p>”... Men sedan tycker jag ändå att man har, eller jag har det som har jobbat med det så länge, tror att jag har lite lättare att se ...” (241-242) [...] ”... att ja, den här eleven har inga bisatser, eller har kanske bara relativ bisats. Sedan är det ju också ett sätt att titta om eleven inte ska läsa svenska som andraspråk om man liksom är färdig då ...” (248-249)</p>	<p>Ett sätt att öva upp en lyhördhet inför elevers språkproduktion</p> <p>Som ett sätt för att kunna bedöma vilka elever som är i behov av att läsa svenska som andraspråk (SVA)</p>
17	<p>(”... <i>Ingrid</i>: Fördelarna med performansanalysen. Du har ju pratat en del om det. Du nämnde att man kan kommunicera för eleverna och visa, så att de förstår sin egen språkutveckling ...”) (286-287). ”... Och föräldrarna ...” (289)</p>	<p>Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling</p> <p>Ett sätt att för läraren att beskriva för föräldrarna var eleven befinner sig i sin språkutveckling</p>

<p>18</p>	<p>”... att det blir tydligt vad man ska jobba med när man pratar och skriver, därför att man kan visa på att de här bitarna är som jag sa ...” (295-296) [...] ”... man ska använda mer orsakssamband till exempel när man skriver så ger ju det mer bisatser, och då blir det samtidigt att man använder ett mer komplicerat språk i och med att man förklarar mer vad man menar och så. Och då kan ju det bli ganska tydligt ...” (301-303)</p>	<p>Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling</p> <p>Performansanalysen tar hänsyn till och utgår från det speciella det innebär att utveckla ett andraspråk</p> <p>Uppfattar performansanalysen som något som ska forma lärandet</p> <p>Uppfattar att performansanalysen tydliggör vad som ligger näst i tur att utveckla</p>
<p>19</p>	<p>”... jag brukar ofta ta elevexempel och så kan man diskutera utifrån dem om hur man kanske kan förändra texter och förbättra. Om man får en text där varje mening börjar med han, han, han eller sen, sen, sen så kan man ju sitta i grupper då till exempel och fundera på hur man kan arbeta om texten så att det blir mer varierad meningsbyggnad då ...” (311-313)</p>	<p>Som ett underlag för undervisning</p> <p>Som ett led i en undervisning som syftar till att forma lärandet</p>

20	<p>”... Det finns ju många fördelar med performansanalysen, sedan finns det ju hela tiden ett problem när man undervisar i SVA och det är det här att de har en bild av att de har ett sämre språk, och då frågar ju de, framför allt i nian då när man gör ett nationellt prov som är samma för svenska och SVA. Vad sätter du för betyg på oss? Vad grundar du det på? Och då är det ganska komplicerat att förklara, för då säger man, struktur, innehåll, svårighetsgrad, allting det ska vara samma. Men det är just den här formuleringen som får, att man kan ta sig fram på lite andra vägar man får förklara ett begrepp med några fler ord om man inte har det exakta och så och det är svårt att förstå och det är svårt att förstå för föräldrar också och vuxna för det är farligt om dom får känslan att vi är lite dummare är dom som läser svenska ...” (315-323)</p>	<p>Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling som ett led i att eleven ska förstå det speciella som det innebär att lära sig ett andraspråk</p> <p>Uppfattar performansanalysen som ett led i att höja statusen för SVA</p> <p>Ett sätt att beskriva för föräldrarna var eleven befinner sig i sin språkutveckling</p>
21	<p>”... Ja det är lättare för mig att förklara för eleverna tycker jag, sätta fingret exakt på vad det är det handlar om” (329)</p>	<p>Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling</p>
22	<p>”... men mest handlar det om tycker jag att få redskap att bearbeta texter själv och liksom ta reda på och lära sig att använda ord lära sig fråga, lära sig att det är bra att försöka liksom, det är det stora tycker jag ...” (341-342)</p>	<p>Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling som ett led i att eleven ska förstå det speciella som det innebär att lära sig ett andraspråk</p>
23	<p>”... just det här att det inte är en slutlig bedömning utan att det är en bedömning för att undervisa vidare, det är ju fördelen och det att man kan hålla med det hela tiden ...” (368-369)</p>	<p>Ser performansanalysen som ett formativt bedömningsverktyg</p>

24	<p>”... om man säger att man gör en performans i slutet av terminen och bedömer en text då blir det ju underlag för betyg det är klart, jag tycker att jag sätter ett mer rättvist betyg om jag gör en performans därför att det är man kan ta fel alltså, man kan bedöma upp och ner fel ofta ner faktiskt för man ser som lärare då som kan svenska så ser man ju felen dom sticker ju i ögonen och man tränar upp sitt öga att se kvalitétéerna, att se svårighetsgraden att se komplexiteten liksom ...” (383-388)</p>	<p>Ett sätt att se performansanalysen som både ett summativt och formativt inriktat bedömningsverktyg</p> <p>Ett sätt att se vad eleven kan och inte förblindas av språkliga fel</p> <p>Performansanalysen tar hänsyn till och utgår från det speciella det innebär att utveckla ett andraspråk</p>
25	<p>”... jag gör mest skriftliga performans, sen så jag ska inte säga att gör en muntlig performans, det är klart att jag hör vad eleverna säger och på nåt sätt överför det, men det gör jag inte på ett strukturerat sätt, det kan jag inte säga att jag gör, jag har väl hänt nån gång, men det finns liksom inte utrymme för det, däremot så kan jag ju kommunicera till eleven ...” (395-398)</p>	<p>Uppfattar performansanalysen som något som ska innefatta både muntlig och skriftlig produktion</p> <p>Uppfattar att performansanalysen övar upp en förmåga att göra direkt muntlig bedömning</p>
26	<p>(”... <i>Eva</i>: Ja jag tänkte väl egentligen på det här att när du beskriver den här performansen du gör i klassrummet där du pekar på att ”här kanske du ska inleda med ett annat ord, ”här behöver du en annan sambandsmarkör” eller så då är det performansen du använder? ...”) (408-410) [...] ”... Ja då har jag gjort den i bakhuvudet ...” (412)</p>	<p>Ett sätt att öva upp en lyhördhet inför elevers språkproduktion</p>
27	<p>”... jag tror att jag skulle vara mycket mer omedveten om vad jag skulle och hur jag skulle prata med eleverna om deras texter om jag inte hade gjort performansanalys, om jag inte var van med det, då skulle jag nog inte veta vad jag skulle säga, det blir lite vagt, det blir ju ett sätt att uttrycka kvalitet ...” (417-419)</p>	<p>Uppfattar att performansanalysen tydliggör vad eleven kan</p> <p>Ett sätt för läraren att beskriva för eleven var den befinner sig i sin språkutveckling</p>

28	”... sen så är det ju också väldigt bra att sitta med kollegor och bedöma tillsammans, just det här när man letar nivåer, och då är det ju väldigt bra att man har samma syn på en skola ...” (431-432)	Uppfattar performansanalysen som ett underlag som möjliggör för diskussioner och samarbete med kollegor
29	(”... <i>Ingrid</i> : Om du fick konstruera din vad ska man säga drömsituation, för att arbeta med svenska som andraspråkelever för att få till det här med performansanalysen ordentligt? ...”) (465-467) [...] ”... Liten grupp ...” (469)	Uppfattar att en liten grupp är något som möjliggör arbetet med performansanalysen
30	”... Sen är det ideala tycker jag att lägga tid alltså ge lärare, vi får ju tid att rätta nationella prov, men vi får ingen tid att göra performansanalyser, och det kan man ju också, man skulle ju kunna få en vecka på ett år och dra igenom alla elever det tar ju faktiskt, det tar ju i alla fall, ja det tar ju en timme per elev om man ska göra det ordentligt och dra några slutsatser ...” (502-506)	Ser analysen som något som borde ingå i tjänsten, vilket borde innebära speciell tid för att arbeta med verktyget Uppfattar skollära medvetenhet om analysen som något som möjliggör arbetet med bedömningsverktyget Ett tidskrävande bedömningsverktyg

Datareferat i form av citat och deras meningskoncentreringar (Kvale, 1997: 176).

Bilaga 3

Intervju 1

Utskrift av intervju 1 med en lärare i svenska som andraspråk, skolår 6-9. Vi har valt att kalla henne Karin.

Radnr:

Kommentarer:

1. *Eva:* Först så hade vi, skulle vi att du berättade hur det kom sig att
2. du blev lärare i svenska som andraspråk?
3. *Karin:* Ja, först så gick jag ju på svenska, eller först så tänkte jag så
4. här: Varför ska jag bli lärare? Jo, jag ville till Stockholm. Eh...och jag
5. ville egentligen bli SO-lärare, men jag hade tvåa i matte från gymnasiet
6. och då så gick ju inte det, och då hade jag valt språklärare, och
7. så kom jag in där som någon form av reserv. Men så var jag väldigt
8. skeptisk till lärarutbildningen men så tyckte jag att de satsade väldigt
9. mycket på oss, vi fick ha kultur och kommunikation och sådant
10. och det var jättekul, och så var det svenska. Man fick jobba mycket
11. med reflektioner och så där och det var jättekul. Och skönlitteratur,
12. så då var det, svenskan var given. Och sedan var vi på mellanpraktik
13. och jag hade tänkt att bli tysklärare, men så hamnade jag på en skola
14. ute i Norsborg och fann liksom det här livet och motståndet och
15. rörelsen, och utmaningen i språket hela tiden, så då gick jag faktiskt
16. till expeditionen och bytte från tyska till svenska som andraspråk
17. och nu undervisar jag ju endast i svenska som andraspråk.
- 18.
19. *Eva:* Okej. Har...alltså, du började jobba här då för sju år sedan.
- 20.
21. *Karin:* Mm
22. *Eva:* Kan du berätta mer om liksom, hur det kom sig att du kom hit.
- 23.
24. *Karin:* Ja, det var att, eh, man sökte en lärare i svenska två.
- 25.
26. *Eva:* Mm

Yviga rörelser med
händerna.

27. *Karin:* För att den gamla läraren som hade stödundervisning hon ville
28. då ta sig till ett annat land, och då sa ju hon upp sig. Och själv blev
29. jag samtidigt uppsagt ute i Botkyrka på grund av övertalighet,
30. så jag sökte tjänster som låg närmre mitt hem, för jag bor i Bromma
31. eh...och jag sökte helt enkelt andra tjänster.

32. *Eva:* Mm.

33.

34. *Karin:* Det var lite också, lite för tufft för mig också ute i Botkyrka.
35. Och då blev jag kallad till anställningsintervju, och då så sa de att
36. de ville ha en lärare i svenska två. Och då sa jag att svenska två finns
37. det inget som heter. Men däremot svenska som andraspråk. Och jag kan
38. mycket väl tänka mig att vara med och utveckla det ämnet på
39. skolan, men jag tänker inte gå med på att ha det som ett stödämne
40. för det är ett eget ämne sedan 1995. Så rektorn, den dåvarande rektorn
41. hon liksom modifierade mitt uppdrag lite, så det blev lite större än att
42. bara vara lärare eller så, så jag fick liksom jobba med att höja statusen på,
43. för ämnet då på skolan under de första åren ganska mycket, och fick det
44. mandatet ifrån rektorn.

45. *Eva:* Jaha, spännande...

46. *Karin:* Mm.

47.

48. *Eva:* Var du ensam då, undervisande lärare i svenska som andraspråk?
49.

50. *Karin:* Ja, då jobbade jag heltid, och sedan fanns det på 25% en lärare
51. som hade svenska A spec och han var inte utbildad lärare men han
52. var ändå som någon form av min, min närmaste kompanjon, så vi
53. samverkade kring sexorna ... eh...de sexor som fanns då...men jag var den
54. enda utbildade svenska som andraspråkläraren sen fick jag ju hjälp av
55. *tidigarelärarna* i området och det började vi då också och få upp ett samarbete,
56. så med mina tankar från den nya utbildningen så kunde de liksom stärka, stärkas
57. i sina roller, och arbetet för oss på *senaredelen* blev mycket lättare när de liksom
58. redan från början redan har svenska som andraspråk parallellt med svenska
59.

60. *Eva:* Ja, ja, just det

Kortare tystnad

62. Och performansanalysen när... kan du berätta om hur du började arbeta med den?

63.

64. *Karin:* Ja, det var ju att vi fick den i utbildningen, och då var det ju

65. Pirkko Bergman och Patrik Forshage, tror jag att det var som utbildade

66. oss i performansanalysen, och sedan var det givetvis Nordiska språk-

67. institutionen, ja, Gunilla Jansson och de som hade lärt oss grunden

68. med grammatiken då...(harklinga)...men det känns ju naturligt att få

69. följa elevernas språkutveckling och att, titta på vad eleverna kan,

70. så ska man ju göra en performansanalys. Och kommunen hade då

71. ...ett beslut om att alla lärare ska göra en performansanalys

72. årligen, därför att de vill ha inrapporterat hur många elever som

73. ligger på respektive nivå. Sedan använder de då den nivån, alltså

74. nybörjar, mellan och avancerad, och antalet där, och då

75. använder de den, liksom det resultatet för sin fördelning av pengar...

76.

77. *Eva:* Um.

78.

79. *Karin:* ...och det kan man ju tvista om huruvida det är bra eller ej. I

80. *Tankarna springer före* då, av Abrahamsson och Bergman, så menar

81. man ju på att det är ju inte riktigt bra att använda performansanalysen

82. för fördelning av pengar, men jag kan tycka att det finns två poänger

83. med att göra så, därför att, dels så tvingar det oss pedagoger att

84. göra en performansanalys årligen, och så redovisa den då kanske

85. för eleverna, eller ja, det blir ju bonus, det måste man ju inte göra.

86. Och det andra är ju, det kräver mer att jobba med en elev som är på

87. en nybörjarnivå i alla ämnen och det kräver liksom lite mindre jobb

88. kanske med en elev på mellannivå, men de eleverna som är på

98. avancerad nivå de ser jag, att de klarar sig oftast även i So och Nv

90. och så där. Det hänger ihop, med hur långt de har kommit i språket.

91.

92.

93. *Ingrid:* Men är det just bara den här kommunen som beslutade det

94. här med att det måste vara en årlig performansanalys som skulle in?
95.
96. *Karin:* Eh, det här gällde våran kommun (kommunens namn är borttaget)
97.
98. *Ingrid:* Ja, just det, för jag tänker att det här är ju ingenting som vi
99. har hört talas om ...skulle vara nationellt, på något sätt...
100.
101. *Karin:* Nää.
102.
103. *Ingrid:* Nä., det kommunen, bara här...
104.
105. *Karin:* Ja. Och det var våran utvecklingschef, som valde liksom att
106. bestämma det. Och det har fortsatt...och det som händer då
107. det är ju att skolledarna måste ju var väl insatta i det här
108. så att...nu visar det sig att då att jag var barnledig förra året,
109. och så har jag väl liksom inte pratat tillräckligt mycket om hur viktigt
110. det är att man kan göra en performansanalys, man kanske har gått en
111. svenska som andraspråkutbildning där man kanske inte har fått göra det
112. och då kan man inte det, då tänker man på ett annat sätt...och då visar
113. det sig att de anställer en person som inte kan det. Hon är jättebra
114. på en massa andra saker, men hon kan inte göra en performansanalys...
115. då faller liksom hela, jag blir jätteirriterad, då ska vi liksom lämna 25
116. elever utan nivå då, eller inte följa upp dem, och de har inte rättigheten
117. till att få ett nytt språk uppföljt. För grejen är den att när eleverna lämnar
118. femman och kommer hit, då har jag kontakt med tidigare-lärarna och
119. så frågar jag då lärarna vilken nivå ligger den eleven på och så där
120. och så får jag rapport om det plus att jag får ett papper där elevernas
121. språknivåutveckling, kan man följa liksom, så här
122. låg den på nybörjare när den gick i förskolan, sen är det mellan sen
123. går den uppåt här, och sedan är det liksom att när den lämnar nian
124. så kanske den är på avancerad då och det där pappret det
125. får jag när eleverna börjar sexan, och det är ju jättebra, dels för föräldrarna
126. och för eleverna, för eleverna har ju fått se det där pappret förut och

127. då relaterar ju jag till någonting som eleverna känner till från innan.
- 128.
129. *Eva*: Mm.
- 130.
131. *Karin*: Så det där att de, några försöker testa så ba, a men ja ska ha svenska Med förställd
röst.
132. för att det är någon kompis som tycker att det är högre status att ha svenska,
133. det kan de ju liksom bara glömma då, det är ju svenska som andraspråk de ska
134. ha, och som de har rätt till. För det är ju då som deras språk utvecklas maximalt.
- 135.
136. *Eva*: Mm. Om man går över till liksom, när du sitter och gör performansanalysen,
137. arbetar med den, kan du beskriva liksom att...att liksom det typiska
138. scenariot, eller arbets...arbetsättet..?
- 139.
140. *Karin*: Mm, antingen sitter jag hemma eller så bokar jag det här rummet
141. och så sitter jag och så tar det ungefär 40 minuter per analys, så man
142. gör det ju bara en gång per år om man säger och då handlar
143. det om att man får titta på varje årskurs. Niorna gör vi det alltid i samband
144. med det nationella provet i februari.
- 145.
146. *Ingrid*: Innan eller?
- 147.
148. *Karin*: Nej, när de har skrivit skrivuppgiften del C på nationella provet...
- 149.
150. *Ingrid*: Ja, ja. Mm.
- 151.
152. *Karin*: ...så ska ju jag bedöma varje elevs text, och då gör jag så att jag tar Tar upp en
perfor-
153. bedömningsunderlaget för svenska som andraspråk ur häftet för nationella mansanalys och
154. provet och så sitter jag med det framför mig och så har jag en blankett visar.
155. som jag har vidareutvecklat Bläddrar och visar.
156. utifrån Bergman och Abrahamssons bilaga längst bak. Det jag gör då
157. är att jag läser igenom elevens text en gång och så kollar jag: Har eleven

158. en röd tråd? Och det första jag får ta ställning till är, det är ju innehålls-

159. frågorna, tycker jag att eleven följer ämnesvalet har den en röd tråd

160. och så vidare. Men oavsett, om det är en elev som inte har följt ämnet

161. så kan jag göra en performansanalys, för det handlar ju om att man

162. plockar isär hela texten, eller en del av texten. Och då brukar jag ta

163. 100 ord ungefär, och då tar jag ett ställe av texten som är ganska

164. intressant, där det visar sig att eleven tänjer på sina gränser lite och

165. tar risker, och att det blir några fel. Antingen i meningsbyggnad eller

166. kanske använder de en kommunikationsstrategi som en omskrivning

167. eller nybildning eller så där. Och så väljer jag ett stycke då på ungefär

168. 100 ord och så gör jag en markering att det är därifrån och dit som jag

169. har mätt. Och så tar jag då alla nominalfraser, och då sitter jag så här:

170. Okej, (läser ur elevtexten) ”Det var en kall vinterkväll”. ”Det”, pronomen, skriver in i
analys-

171. ”en kall vinterkväll”, (läser vidare i texten) ”den tjugofemte december”. schemat.

172. Är det en egen nominalfras, nä det måste ju hänga ihop med huvudordet.

173. ”Den tjugofemte december tjugohundra fem”. Och jag skriver rätt så

174. slarvigt för det är främst till för min del, och det viktiga med nominal-

175. fraserna är om det är framförställda bestämningar, är det efterställda.

176. Finns det prepositioner. Är det korrekt så lämnar jag inga markeringar,

177. är det inkorrekt då gör jag en stjärna eller en asterisk, precis som i

178. *Tankarna springer före*. Och så kör jag alla nominalfraser. Sen vill jag

179. även titta på de specifika orden, och då tar jag hela texten och så

180. skriver jag ord som jag tycker är avancerade och specifika för den

181. åldern. Och i det här fallet blev det (läser ur analysen) ”vinterkväll”, ”kosta bläddrar i
analys-

182. någon livet”, ”operera”, ”religiös”, ”relation”, ”misslyckats”. Det kan vara schemat.

183. både verb och ...alltså oavsett ordklass. Sen går vi vidare till verbfraserna

184. och då...tar jag samma stycke en gång till.(läser ur analysen) ”Det var en

185. kall vinterkväll”. ”var”, finit verb. (läser vidare) ”den tjugofemte december

186. tjugohundra fem”. Okej, det är, då går vi vidare, (läser ur analysen)

187. ”Min pappa hade varit med om en olycka”. ”Hade varit med”, ”med”,

188. en partikel, vara med om någonting. Då fyller jag i partikel, nu ser jag

189. att jag har gjort fel där faktiskt, men vara med om någonting....Och då ser
190. jag också sen när jag tittar, kan eleven...eh...sammansatta verbformer
191. eller är det bara preteritum, bara presens. Vilka verbformer kan eleven,
192. kan den futurum preteriti, hur många partiklar har eleven. Är det så att
193. den här eleven har ganska många partikelverb: Bra! då har den ett ganska
194. stort passivt ordförråd, då behöver den här eleven kanske uppmuntras
195. till att använda fler specifika ord i sina texter, för det är det som också
196. leder till ett högre betyg och så adverbialfraserna som är jättesvåra, men
197. som jag tycker att jag har faktiskt klurat ut i den här modellen, så att analys- bläddrar i
198. en adverbialfras kan komma inledningsvis, initialt, den kan komma i schemat.
199. mitten som inte eller faktiskt eller ju, och den kan också i slutet, och
200. då ser man hur eleven utvecklas när det gäller ordföljd och så där...
201. och att det både är partikel eller idiom, spela fotboll eller åka hem då kan
202. jag skriva fotboll eller hem där. Det liksom hör ihop, det är som en verbfras.
203. Kort tystnad. Bläddrar i
- pappren.
204. *Karin*: Textbindningen är jätte viktig, för det är den som avgör hur sen
205. meningsbyggnaden blir... och då ser vi att en elev som lyckas få bra
206. meningsbyggnad, den behärskar liksom underordnanden, och det här
207. blir ju då pronomen, men vad å vilket, men den använder flera olika
208. konnektorer som binder ihop texten och satserna. Och där brukar jag ju
209. också undervisa... a nu svarar jag ju inte på frågan, nu börjar jag spåra
210. ur lite här. Sen är det meningsbyggnaden, och då tar jag varje mening igen
211. från början: ”Det var en kall vinterkväll”. ”Det var en kall”, okej, det var
212. bara huvudsats. Nästa, ”Min pappa hade varit med om en olycka som kunde
213. ha kostat honom livet”. Okej, relativ bisats. Och så tittar jag undertiden jag
214. håller på, då tittar jag, då har jag utvecklat den här blanketten lite mer, och det analys- bläddrar i
215. ser ut som om jag bara har gjort det för det här ändamålet, men det har jag schemat.
216. inte. Eh...men då har jag utvecklat då, här, då kan jag anteckna bistatstypen
217. relativ, nominell, tidsadverbiell och vilken underordningsgrad, så är det
218. till exempel andra underordningsgraden. (läser ur analysen)”Om jag skulle
219. ringa min pappa som bor i Stockholm. ” Då är ju det mer komplicerat än

220. å bara skriva första underordningsgraden och blir det dessutom rätt ord-

221. följd så är ju det väldigt avancerat. Och då vill jag ...eh...visa på det.

222. Här har vi en elev som till och med har tredje underordningsgraden och

223. det är ju sånt som ska berömmas...verkligen.Och sedan när jag har

224. gjort klart de tre momenten, då tittar jag på, då sammanställer jag lite kort

225. vart språkligkvalitet. (Läser ur analysen): ”Bygger ut en hel del nominalfraser

226. men det blir inte alltid korrekt”. Eh...”Klärar både enkla och sammansatt verb-

227. former.” ”Få partikelverb.” Eh...”Avancerad meningsbyggnad, tack vare många

228. konnektorer.” ”Språklig nivå”. Och då kör jag fortfarande, då är jag lite så där, Slår handen
i

229. du vet man pratar ju illa om **Svantestet**, och det ...är inte bra med Svantestet... bordet!

230. eh...så klart, men alltså i *Tankarna springer före* så står det egentligen inte att

231. man ska bestämma nivå, steget innan *Tankarna springer före*, var ju nybörjare,

232. mellan, avancerad. Jag är ju lite kvar i det jag lärde mig på Lärarhögskolan, så

233. jag brukar ju fortfarande ge dem en nivå. Dels för att jag ska rapportera in

234. vilken nivå eleverna är på, men också för att eleverna själva gärna vill se

235. vilken nivå de är, för de älskar ju att se sin egen utveckling och springer

236. omkring i sexan och frågar så här: Är jag på avancerad? Är jag på avancerad? Med förställd
röst.

237. Och sedan också huruvida de är risktagare eller undvikare, och då

238. förklarar jag att risktagare, det, ska man helst va, för då utvecklar man

239. sitt språk. Så går det till.

240.

241. *Eva*: Sen efter, det här är alltså nationella proven ...eh...får...på vilket sätt

242. eller hur ger du gensvar till eleverna?

243.

244. *Karin*: Mm. Då får eleverna titta på det här först, och då, det första var ju att då

245. tittar man på om de nådde målen eller inte, och sen så brukar jag kopiera upp

246. en elevtext, då har jag frågat en elev. Får jag kopiera upp din performansanalys?

247. Så går vi igenom en performansanalys på tavlan och det blir ju liksom som en

248. grammatiklektion, och sedan får de liksom se sina egna. Med femmorna härom

249. dagen då var det ju också på deras nationella prov, för jag har femmor, åttor och

250. nior i år. Då var det också deras nationella prov och då så fick var och en sin text

251. först och så, och sin performansanalys, och så sa jag att nu kommer ni inte förstå

252. mycket, men titta på det här först och sen ska vi gå igenom en grej i taget. Och då
253. var de ju lite så här. Aha, mm, vad är det här? Vad är det här? Då blev de jätte-
254. nyfikna, och sen så när vi gick igenom en grej i taget då förstod de ändå
255. att det är bra att göra, att bygga ut nominalfraserna. Det var bra att ha, liksom på verb-
256. fraserna ha markeringar på olika ställen här för då hade man skrivit lite svårare.
257. Och meningsbyggnaden var ju bra om den var lite mer varierat...eh...så...och det
258. när jag frågar dem, vad har vi lärt oss av det här, jo, det är bra att våga skriva
259. lite svårare än vad man redan kan var det en elev som sa faktiskt.
- 260.
261. *Eva:* Om du...(harkling) om du skulle kunna tänka så där, du sa att du gör
262. det här en gång per år, vad är det som gör, om det inte fungerar hur ...
263. hur...är det då? (våldigt tyst) Det kanske var en svår fråga...
- 264.
265. *Karin:* Jo, men så här, jo alltså, så kommer jag tillbaka från barnledighet och
266. så börjar jag inte göra performansanalyser det första jag gör utan man
267. skjuter ju lite på det. Så nu står jag ju där med rumpan bar och måste
268. ju göra tjugo till liksom hemma, alltså då är det ju att man inte planerar
269. för man måste planera så att man gör först sjuorna i början av hösten där och
270. så gör man åttorna och sen gör man niorna i samband med nationella provet
271. så att det kommer, man får portionera upp det. Och det svåra är att få tid till det
272. eller att ta sig tiden, för att de andra lärarna har ju inte det på sina bord. Så att
273. om jag plötsligt då försvinner från mitt arbetsrum för att jag måste låsa in
274. mig, för det är svårt att sitta och göra en analys och så knackar det på dörren
275. och då jaha, och sen ba, och nu börjar jag om, så...det är det svåra.
- 276.
277. *Eva:* Finns det några andra liksom...kan du tänka dig några andra nackdelar
278. eller problem med performansanalysen? En kort tystnad.
- 279.
280. *Karin:* Ja, det är väl att eh...alltså...till en början så gjorde man ju performansanalys
281. också att man tittade på läskapacitet och muntliga kapaciteten, så att man vägde in
282. dem. I det här referensmaterialet från skolverket från nittiofyra, vet ni vad jag pratar
283. om? Att undervisa elever i svenska som andraspråk, ett referensmaterial.
- 284.

285. *Eva*: Nej.

286.

287. *Ingrid*: Nej, inte hört om det.

288.

289. *Karin*: Jag kan visa er det sedan, och då stod liksom att det var tre förmågor

290. och nu pratar vi bara om den skriftliga grejen. Bara den skriftliga kunskapen

291. så problemet är att, när vi har bestämt att okej, vi får hit sexor och så ska vi göra

292. performansanalys på dem, det första vi gör då har jag ingen relation till eleven

293. så jag vet inte vad eleven klarar, och då gör jag, då har jag faktiskt placerat

294. in eleven på nybörjarnivå, och sedan upptäcker jag efter fyra veckor när

295. jag känner eleven och när jag har liksom någonting att relatera till och

296. vet hur mycket jag kan peppa den här eleven och vad den kan, då kan

297. den ju mer och då betyder ju det att den där första performansanalysen

298. den var ju inte rättvisande, så att man måste nog göra en performans-

299. analys på elever, man måste veta vilket sammanhang man gör det, och

300. det går liksom inte att göra i en testsituation bara. Men där är dilemmat

301. för att när det kommer en ny elev vill man ju ändå veta vad eleven kan så

302. hur ska man göra? Visst man kan småprata lite med eleven och man kan

303. också låta eleven skriva en text för då får man ändå ett hum om vad eleven

304. kan.

305.

306. *Eva*: Men du är ensam lärare med att göra performansanalys?

307.

308. *Karin*: Nej, vi är tre. I år.

309.

310. *Eva*: Just det.

311.

312. *Karin*: Så att det är jag och sedan är det då...ja, två lärare till.

313.

314. *Eva*: Har ni något samarbete kring performansanalyserna?

315.

316. *Karin*: Eh, ja, det är när vi skickar in, alltså vi har ju försökt

317. det var när, det var en elev i en annan kollegas grupp som skulle,

318. ville byta till svenska, och egentligen ska man ju va på förstaspråksnivå
319. för att ha svenska, men då var ju de på hög, avancerad nivå och då
320. tittade vi lite grand på den, på de performansanalyserna, och vad vi såg
321. och att de kunde och så där. Så det kan man säga att vi har, ett samarbete.
322.
323. *Ingrid*: Jag skulle vilja återvända till ... jag har en fråga, om jag uppfattade
324. rätt när du pratade om arbetet med performansanalysen så kom du in på det
325. här med skolverkets, de här tre nivåerna, nybörjare, mellan, avancerad nivå.
326. Förstod jag dig rätt då, att du pratade om att det här är inget som gäller längre
327. eller ...nä... att man inte kan prata om det på det sättet?
328.
329. *Karin*: Nä, det känns, eller jag tycker att om man läser *Tankarna springer före* som ju är
330. den senaste boken som beskriver performansanalysen, där finns det ett schema
331. på sida, jag kommer inte ihåg, på sida 29 eller nåt, där finns ett schema om att det
332. handlar om att det här är en progression och du kan ju, det kan ju vara så att du är på ett
333. tidigt stadium när det gäller verbfraser, men att du, du tar mer risker när gäller till-
334. exempel nominalfraser och ändå kan meningsbyggnaden vara varierad, ofta så hänger
335. det ihop. Men ibland så kan man ha kommit längre när det gäller adverbialfraser
336. än när det gäller någon annan ordklass.
337.
338. *Ingrid*: Att man, att elever så att säga, om jag förstår dig rätt då att eleverna kan ju befinna sig
339. beroende på vad det gäller för liksom bit av performansen så kan man befinna sig
340. på nybörjar ändå upp till avancerad nivå inom samma utvecklings... (blir avbruten)
341.
342. *Karin*: Ja, det är ju därför som, vissa elever kanske har ett väldigt bra flyt i språket
343. men så har de inga specifika ord, alltså de undviker det, de tar inga risker och då
344. och då kanske det inte är så, då kanske det främst är huvudsatser och så där.
345.
346. *Ingrid*: Men använder du ändå de här, den här terminologin av nivåerna ändå
347. när du sitter och beskriver? Ni pratar om det så?
348.
349. *Karin*: Ja. Därför att det sporra eleverna, det är tydligt för eleverna också och vi
350. använder det när eleverna går ut från förberedelseklassen i storklass, då pratar

351. då pratar vi om att den här eleven kommit upp på mellannivå, säger ansvarig
352. lärare. Ja, vad bra, då vet vi vad den behärskar. Och också vad den behöver ha
353. stöttning i.
354. *Ingrid*: Men då är det någon sammanvägning, antar jag då, utav performansen?
355. Eftersom den kan innehålla så stor spännvidd?
356.
357. *Karin*: Mm. Ja, för det är ju inte bara så här. Ja, nu kan du fem adverbialfraser.
358. Eller nu använder du det. Eller nu, ja! nu har du andra gradens bisatser nu ska du Slår handen
359. ut i storklass. Utan ofta handlar ju det om ordförrådet och möjligheterna att i bordet.
360. kommunicera....är det ofta.
361.
362. Längre tystnad
363.
364. *Ingrid*: Ja, men jag tänker att vi återvänder kanske till det här med fördelarna. Det
365. har du pratat en hel del om det, det bästa på något sätt med att använda den här
366. analys, det här analysverktyget. Så har du nämnt mycket det här med
367. för elevernas skull framför allt. Är det det du ser som den största fördelen
368. det här att det över huvudtaget, att det är ett sätt att kommunicera för eleverna
369. vad de kan för att de ska se sin egen utveckling i det här..?
370.
371. *Karin*: Och, också ett sätt att motivera mot föräldrar. Det blir proffsigt, för att i början
372. när jag började jobba här då var det ju det att då hade ju på tidigare delen
373. hade de haft med stödundervisning och föräldrarna fatta inte varför
374. man skulle ha svenska som andraspråk som eget ämne och man
375. såg att det var låg status och så där och då hade vi en del möten
376. med föräldrar och då hade man ju gjort performansanalys på en elev
377. och när man satt där med det här analysverktyget och visade på eleven vad den
378. kunde men också vad den hade kvar att utveckla då blev det väldigt tydligt och
379. föräldrarna känna en trygghet för att den här lärare hade koll. Och så kan jag genom
380. performansanalys visa på att jag besitter en kompetens som inte svensklärarna besitter och
381. det här får du hos mig, det får du inte där, för där så räknar man inte utvecklingsfelen
382. som nån utveckling utan där ska du skriva rätt. Hos oss är du liksom risktagare
383. utvecklingsfelen om man då inte i vårterminen i nian pratar om MVG målen för då

384. är det liksom en korrekthet man ska ha kommit fram till. Kanske inte om man inte
385. om man uttrycker komplicerade tankegångar, men, än dock. Och **ända** fram till nian
386. betoning så är det möjligt och att göra de här utvecklingsfelen och dom ses som en
387. resurs men framförallt för eleverna då.

388.

389. *Ingrid*: och som du då, som du uttryckte det innan om jag förstår rätt, så upplever du
390. verkligen att dom förstår

391.

392. *Karin*: hm

393. *Ingrid*: att dom är med är i det här sättet att tänka, de lär dig det från femman

394. här då, på den här skolan

395.

396. *Karin*: För tidigare för de andra för jag på den här skolan jag är ju hos sexorna

397. och jag går ner till femman i år, men då visade sig att när jag visa dom här

398. ”ja jag just det” jag kommer ihåg trianglarna, då blir de påminda om att deras

399. tidigare lärare hade visat detta redan i ettan.

400.

Kort tystnad

401. *Ingrid*: Ja, jag tänker, på om du skulle,på något sätt,

402. om du fick konstruera, eller förändra eller förbättra, det har ju du i och för sig gjort,

403. eller känner du att du har liksom att du fått till det här? Eller skulle du vilja förändra

404. nånting? Som du känner fattas. Eller att det finns luckor i vad den kan visa på? Eller?

405.

406. *Karin*: Jag måste tänka... (tystnad) jag tycker att det här med meningsbyggnadsschemat

407. har ju blivit bättre och enklare, för i förra skulle man ju skriva bisatser i högerfält,

408. oavsett att det var initial eller final. Så det tycker jag är bättre eller så vill jag gärna

409. ange bisatstypen. Underordgraden kanske man kunde skriva där, men jag brukar

410. också gör det med en färgpenna så kan man markera, eh... Hm. (tystnad) Sen har jag ju på

411. sista sidan liksom gjort ...en lathund. Så det är enkelt för mig som lärare att kryssa i,

412. istället för att skriva röd tråd, så röd tråd ja. Kronologi ja, det är ju inte alltid som

413. man har så om det i en berättelse, om det är en krönika kanske det inte är en

414. kronologi men eller ja så egna reflektioner ja, här skriver jag dialog i dom tillfällen

415. som de det blir frågetecken vid dom tillfällen som det inte är någon dialog som förekommer,

416. här har jag olika kommunikationsstrategier ja eller nej och så anger jag exempel

417. där men där blir jag lite ledsen för då ser man elever som inte haft så
418. många kommunikationsstrategier i femman då var jag ju tvungen att liksom
419. ta upp det. Eh.. vänta nu ska vi se. Nu vad det något jag tänkte på
- 420.
421. *Ingrid*: men om vi stannar där vid det du sa precis nu om kommunikationsstrategier,
422. då utifrån performansanalysen och sammanvägningen av klassen då så ser
423. du att klassen i stort på något sätt det här är en lucka, vad vi behöver vi
424. träna på då tar du in det i undervisningen? Är det så du gör?
- 425.
426. *Karin*: Aa, ja precis och på samma sätt som ja när jag hade gått igenom
427. de här texterna med femmorna så skulle de skriva en text om mina
428. framtidsdrömmar och då var det jätteläge för att gå igenom
429. performansanalysen precis lektionen innan för att dom sen skulle
430. skriva specifika ord hitta uttryck, bygga ut nominalfraserna
431. istället för att bara skriva ”min dröm” utan ”min allra bästa framtidsdröm” kan
432. dom skriva istället och också att man lånar uttryck och utvecklingsfel ur
433. deras texter ”får jag låna ditt fel” liksom ”en eget stol” eller ”en bra jobb
434. ”och ”bra att du skrev så här” varför skrev han då? Jo för han har liksom
435. skrivit bra där också istället för ett jobb. Det är bättre å utveckla
- 436.
437. *Ingrid*: då lyfter du det i hela klassen och diskuterar med alla eller?
438. *Karin*: Ja om stämningen är så, så att det inte de inte börjar hacka på
439. varandra och så där (tystnad). Men det var något jag tänkte. Det finns en sak betonar ”en sak”
440. som jag inte blir klok på med performansanalysen. Och då har jag varit också ute
441. jag har föreläst lite i Örebro för lärare om performansanalysen och om svenska
442. som andraspråk och det är det här med specifika ord, alltså vilket ordförråd kan
443. man förvänta sig av en förstaklassare, av en andraklassare, av en tredjeklassare.
444. Problemet är ju att man kan inte se på elever med svenska som andraspråk
445. för alla har ju olika förutsättningar men man kan ju inte bara nöja sig med betonar ”men”
446. att en elev har en utvecklad meningsbyggnad och ett liksom många
447. utbyggda nominalfraser om det bara är vardagsord när eleven går i åttan. betonar ”åttan”
448. Så att där skulle det vara intressant att ha någon form av progression med

449. vad är liksom utbyggda ord för den här årskursen. Det kan ju inte vara ett
450. ord vi pratar om för det är ju inte samma sak att läsa ord som att använda
421. orden själv, och där och ... (paus) det, det kom jag fram med egentligen i ett samtal
452. med Pirkko Bergman som jag fick förmånen att ha Pirkko Bergman som mentor
453. faktiskt här på skolan och min rektor betalade, det var ett år som jag var helt själv
454. här med svenska som andraspråk, för några år sen, och då satt vi med
455. performansanalysen och så tyckte vi ”jo men det här är ju bra”, åh liksom risken
456. är att allt är så ska vara så bra, sa ”oh vad duktig den här eleven är” och så här,
457.
458. vi var inne i en sån flow, och så hon bara ”nääh man kan inte nöja sig med det
459. här ordförrådet, den här eleven är inte på avancerad nivå oavsett om han liksom
460. har flyt eller meningsbyggnad för han använder vardagliga ord, han går i sjuan
461. den här eleven”. Ja just det... men vad kan jag då förvänta mig?
462.
463. *Ingrid*: hm det här är något som du då letar efter, alltså, finns det ingen
464. forskning eller uttryckt i några böcker om det här med ord?
465.
466. *Karin*: inte vad jag vet, det är ju alltså Åke Viberg forskar ju kring med
467. sitt med olika ord och så där men inte liksom vad är (ohörbart) och det tror
478. jag skulle vara en styrka om man hade några exempel för jag vecklade in
479. mig med det här med de där lärarna i Örebro i nåt resonemang och dom bara
480. ”jaha men är det i alla fall då en moders- svenskelev som du jämför med?” betonar citat
481. och då liksom ja på nåt sätt gör jag gör jag det?
482.
483. *Ingrid*: Varför gör du det då liksom? Eller hur tänker, asså?
484.
485. *Karin*: Ja, då tänker jag såhär det handlar ju om, eh, ... för att klara, stark, hög röst
486. ja för att klara av liksom dom texter man läser, dom texter man förväntas
487. läsa, och den nivå man förväntas ligga på rent språkligt, då behöver man
488. ju ändå hänga med med ordförrådet och då kan man inte prata med
489. vardagsord i nian när man ska till gymnasiet nästa år. Så. Men samtidigt
490. känner jag att det snurrar lite huvudet för att jämföra med modersmåselever det
491. är inte riktigt okej heller liksom men nån stans aa, vill jag att forskning

492. ja jag vet inte

493.

494. *Eva*: ja, eh, vad har vi med, om man går till, går till förutsättningar att

495. arbeta om det här på skolan, kan du beskriva det lite mer om det? Du har

496. alltså fått stöd från rektorn att liksom arbeta med performansanalysen.

497

498. *Karin*: Um, ja så fick jag också tid på ett möte en timma att berätta om

499. performansanalysen för övriga lärare och det gjorde ju att de lärarna insåg

500. vad det här var. Alltså, ibland uttrycker man sig att ”okej nu ska du göra ett

501. test och så ska vi se liksom”, men det här är ju egentligen inget test samtidigt

502. är det ju någon form av analys som visar på vad du kan i ditt språk, så vi kan

503. ju använda performansanalysen som ett argument emot föräldrarna till att ha SVA

504. eller inte ha SVA och rektor, det står ju i skollagen att det är rektor som ska

505. bestämma huruvida eleven ska ha SVA eller inte, om så behövs, och då

506. har rektorn delegerat det till oss lärare i svenska som andraspråk och då är det

506. här vårt redskap för att ta reda på huruvida en eleven ska ha SVA eller inte,

507. så de det väger ju väldigt tungt, vid behov, alltså när det behövs, så.

508.

509. *Eva*: Gör du performansanalys vid andra tillfällen än nationella proven?

510.

511. *Karin*: Ja, för sjuorna och åttorna, så blir det ju, för åttorna jag behöver ha

512. performansanalyser, eh och så då skulle de skriva uppsatser, eh och då tyckte

513. jag att det kunde vara ett bra tillfälle att ta in dom texterna att göra performansanalys

514. på dem. Och då hade vi precis arbetat med argumenterande text, så här är

515. nstruktionerna för åttornas liksom uppgift, sjuorna har jag inte i år, men

visar en
instruktion

516. annars är ju hösten en bra tid för sjuan, de har ju inte heller betyg, för då

517. påminner man dom ju om att vi går ju här för att utvecklas och ta tillvara

518. all tid och utveckla vårt ordförråd, så att så att så här ser det ut nu nångång

519. i september där.

520.

521. *Ingrid*: Skulle du, eftersom du gör performansanalysen som du beskriv

522. en gång per år, skulle du, eh om du hade tid, skulle du vilja göra det på
523. hösten och sen innan de slutar för att dom verkligen tydligen liksom ska
524. se hur långt de har kommit? Eller? Skulle det vara drömbilden av det? Eller?
525.
526. *Karin:* Nej, då tror jag att det skulle finnas något slags uppföljningsprotokoll Starkt nej
527. i såna fall, för det är inte någon dröm heller att sitta i 40-minuter per elev,
528. då kulle man ha någon uppföljningsmall, eller liksom där man tar en annan
529. elevtext och så tar man nyheterna vad elever, kanske att ”här såg jag att du ännu
530. inte hade börjat använda pluskvamperfekt, men i den nya texten så gör du det”.
531. Risken med checklistor är att det blir väldigt check-listigt alltså det blir väldigt
532. så där bi bi bi, men äh om man kanske kunde göra på något annat sätt, alltså
533. det roligaste är ju att ha undervisning, jag vill inte sitta flera veckor och göra
534. performansanalyser heller ... däremot om man kan, om man hade på något sätt,
535. om man kunde hålla det här i huvudet hela tiden, det gör man ju i och
536. för sig, nu vet jag att den här eleven i femman hon är på mellannivå,
537. det hade jag ju en aning om innan också, men nu ser jag ju mer vad
538. hon kan, så när hon nu verkligen lägger dit en bisats till, då blir jag
539. ju nöjd, då ska jag ju uppmuntra det när hon skriver, och så liksom
540. påminner jag ju dom då när jag går runt och liksom tittar på deras
541. texter när som sitter och skriver att ”kanske bra där tar du en risk, titta”,
542. eller ”titta en bisats där, bra”, och bra och sådär så jag påminner dom
543. om trianglarna eller om performansanalysen ändå
544.
545. *Eva:* Um just det, utan att göra nya analyser, utan att du har med dig dem?
546.
547. *Karin:* Jag ja tror det, mm
548.
549. *Ingrid:* Så då bär du med dig analysen för varje elev i liksom, i undervisningen?
550. *Karin:* Mm, Ja det försöker jag. Det är därför det blir lite olyckligt som när
551. man nu dröjer med det här och gör det inte förens nu, femmorna borde jag
552. egentligen redan i början av hösten och sen så nu men på nåt sätt blir det
553. att det hänger över en lite också, för man har ju ingen speciell tid, och där
554. kan man ju önska att rektorn sa det att hon såg den här tiden att ”du behöver

555. inte vara med på den här friluftsdagen, utan ta och gör lite performansanalyser”,
556. så gör jag hälften liksom på tid jag får från henne och hälften hemma eller så där,
557. men jag har ju inte lyft frågan heller, eh, men utan grejen var den att när jag
558. anställdes så liksom då tyckte jag att då förhandlar man ju om en lön, och
559. då så menade jag på att jag ska ha en hög lön för jag ska ju ändå göra
560. performansanalyser av eleverna när det gäller nationella proven då får vi
561. ju tid för att rätta och göra analyser men inte de andra analyserna då,
562. och det därför nån kollega tycker att det tar så mycket tid och hon kan inte
563. det här, och hon bara, men det tar så mycket tid spå ”jag gör någon liten
564. bedömning så”, och då blir jag lite ledsen för då får ju inte alla elever
565. möjligheten heller.
566.
567. *Eva*: Och det var en lärare i svenska som andraspråk?
568.
569. *Karin*: Ja, ... det var det. ... Så det bygger på att rektorn är medveten om
570. att det här är viktigt ... och att det ska en lärare kunna och, ja, är man
571. hemma ett år, så får man liksom då har man inte jobbat med rektorn,
572. tillräckligt för det ingår i vår uppgift i som svenska som andraspråklärare
573. att hela tiden också utbilda rektorer, även om våra rektorer är välutbildade,
574. de har gått en kurs som Aina Bigestam och dom har hållit i och så,
575. *Ingrid*: Det låter ju så som att ni ändå har, som att du känner att du har
576. stöd ändå uppifrån i det här
577.
578. *Karin*: Ja det har jag,
579.
580. *Ingrid*: Och att de lyssnar och så här, och de är ganska insatta och så
581.
582. *Karin*: Ja, men det är klar att dom glömmer, det är ju så mycket som
583. dom ska tänka på så vad som är viktigt
584.
585. *Eva*: Om du jämför, eller, ja jag tänkte om man jämför med annat ämne,
586. hur bedömningen går till i dom ämnena? Vad det gäller tid och så?
587.

588. *Karin*: ja, det vet jag inte

589.

590. *Eva*: Hur är ni organiserade i arbetslag?

591.

592. *Karin*: Ja det är en ny organisation i år så att nu är vi, i vårt arbetslag är

593. vi tre åttondeklasser, två sexor och en nia, så att det är väldigt stora arbetslag.

594. Förut så var vi årskursvis, men jag undervisade alltid i flera arbetslag där

595. ag var placerad, men eftersom elevantalet minskar blir det ju ah, mindre

596. arbetslag liksom, de är fler som arbetar deltid, och då mäktade inte alla med

597. och så där, plus att det kom nya lärare och då där, men vi är i alla fall en lärare betonar "är"

598. i svenska som andraspråk i varje arbetslag nu, så kompetensen finns ju i varje

599. arbetslag, så det är bra

599.

600. *Eva*: Hmm

601.

602. *Ingrid*: På skolan är det många elever som inte har svenska som modersmål, här eller hur? Eller?

603.

604. *Karin*: Ja det är ju då, i nian är det väl en fjärde del som har svenska som

605. andraspråk, i åttan är det ungefär hälften som har svenska som andraspråk.

606. Det är tre grupper och så är det två svensk-grupper, men då är ju svenska

607. som andragrupperna mindre, jag har 16 elever i min grupp, ...och sen är

608. det i sjuan är det två grupper så där tror jag också att det är ungefär hälften

609. och även i sexan, ...sånt är läget.

610.

611. *Ingrid*: Just det

612.

613. *Karin*: Och så har vi förberedelseklasser på skolan så att det ökar ju hela tiden,

614.

615. *Eva/Ingrid*: Mm

616.

617. *Karin*: så vi är vi i god arbetsmiljö möjlighet så liksom också lite likvärdigt

618. med svensklärarna. ... För när jag kom var lite mer att då var det inte så vanligt,

618. så då var det lite mindre viktigt så där, men nu om vi samverkar med
619. svensklärarna, så då kan vi hålla samma status
620.
621. *Eva*: Om du skulle se liksom framåt i tiden, vad tror du om ämnets status
622. och det här utrymmet som performansanalysen har nu?
623.
624. *Karin*: Just för skolan?
625.
626. *Eva*: ja
627.
628. *Karin*: Jag tror och hoppas att man fortsätter på samma sätt, att man liksom
629. använder performansanalysen som ett redskap, och att det man skulle kunna
630. utveckla som jag tänkte på häromdan är att man kanske mer skriver med också
631. omdömen, att ”du ligger nu på mellannivå i språket, och för att utvecklas ska
632. du göra det här”, man skriver ju mer om uppgifter nu, man skriver ju inte om
633. språket som helhet, och också när vi uttrycker oss i arbetslagen så tänkte jag
634. på här om dagen att det är sällan att vi relaterar dom här tvåspråkiga eleverna
635. till vilken nivå dom befinner sig på, utan det är med så här ”han är svag” och
636. det är, och ”är han det” undrade jag, eller är det mer att han att vi borde uttrycka
637. så att ”den här eleven är på en mellannivå” så han har behov av studiehandledning,
638. och har ditten och datten, han klarare det och det och han måste berika sitt ordförråd.
639. Att vi får tillbaka det till den nivån igen, på nåt sätt, för det var så att när man bytte
640. kollegor, och vi hade svenska och svenska som andraspråk på samma
641. ämneskonferens, och då pratade vi liksom om båda ämnena samtidigt
642. och då kanske ja vi måste prata ihop oss och dra åt samma håll
643.
644. *Ingrid*: Hur är det med fortbildningen? Rektorn verkar ju vara ganska så
645. här stöttande, och pengar verkar det ju ha i alla fall kommit till för ämnet
646. och så för er, men hur ser det ut finns det pengar och tid för fortbildning eller?
647.
648. *Karin*: Ja det tycker jag att hon är väldigt ganska generös med, alltså, dels
649. då när min kollega sa att hon inte klarar performansanalysen, ja men då ska
650. du få gå en utbildning hade rektorn sagt, och då kommer det vara så om rektorn

651. säger att man får gå en utbildning kommer det att vara så att då får man vikarie,
652. och då får man åka bort med betalt, liksom man har lön den dan, och jag kommer
653. att åka till Göteborg bort i maj, på den här kursen med John Polias och dom,
654. cirkelmodellen, och då betalar kommer jag tågbiljetten själv och jag betalar liksom,
655. ja jag bor hos min farmor, eh, men jag har lön och sen så får jag vikarie. Så att vi
656. dealar lite så där då . Så jag tycker det är bra, men dom tycker ju själva då, att jag
657. tror att det var 35 000 det fanns till fortbildning på hela skolan, men det var också
658. för alla fester och grejer, så och då tyckte rektorn att det var mycket pengar, och jag
659. bara tittade på henne såhär, för att 35 000 om vi är 45 lärare är inte mycket,
670.

671. *Ingrid*: Hm

672. *Karin*: Men det gäller att ta för sig, och det gäller att ställa en fråga till skolledningen
673. för att då kan man få ja eller nej

674. *Eva*: Hmm.. Tror du att det är så för alla ämnen och för alla lärare?

675.

676. *Karin*: Mm det är det. Men det gäller att komma med en fråga och så gäller
677. det att ge och ta lite grann också tror jag, så att, man kan ju liksom inte bara
678. som arbetare kräva och kräva hela tiden, man måste ju tänka att det är andra
679. som måste få utrymme med.

680.

681. *Karin*: Sen går vi ju då, Marianne och jag, vi går för Carin Rosander på
682. nån sån här handledarutbildning i kommunhuset då en gång i månaden, och
683. sen håller vi i en kurs för lärarna här på skolan, då en gång i månaden också,
684. så vi har grupperat upp det som i fyra grupper, vi har NO-lärarna, SO-lärarna
685. då körde vi tre gånger med dom, vardera, och sen kör vi jag har språklärarna,
686. så har Marianne matte och praktisk-estetiska ämne lärarna, så kör vi tre gånger
687. med dom, så pratar vi om utifrån Gibbons bok, om språk- och kunskapsutvecklande
688. arbetssätt, och testar lite olika metoder och så här, som det här med svenska A
689. som vi kallar det, SVA, det är ett ämne man satsar på, och man inser att vi ska
690. höja målen i alla ämnen, då är det liksom kärnan att språket och kunskaperna
691. hänger ihop.

692.

692. *Karin*: Och det är jättebra. ...Men nästa steg blir ju att få högre status för

693. modersmåslärarna och få in dom i verksamheten, ...där vi redan nu gjort
694. så att eleverna kan på elevens valtid läsa modersmål, även om det inte
695. är exakt den tiden som modersmåslärarna kan så får dom en håltimme
696. dom eleverna då så får dom gå på onsdagar klockan fyra, ...men att det liksom
697. syns att dom eleverna får cred för de som gör ändå
698.
699. *Eva*: Ja, men... då kan vi ta och avrunda helt enkelt, finns det nånting som
700. du vill tillägga så som du känner att du inte, fundera
701.
702. *Karin*: Mm, om performansanalysen.. hmm ...nä men det är väldigt viktigt
703. att skollära tänker på att man har den här boken *Tänkarna springer före*
704. och att skollära påpekar för sina medarbetare att det är viktigt att man
705. gör performansanalysen därför att man då på bästa sätt får syn på vad eleverna
706. kan och få syn på elevernas språkutveckling och det måste ligga på dom att
707. dom har den kunskapen
708.
709. *Ingrid*: Det börjar där på nåt sätt?
710.
711. *Karin*: Mm och i vårt fall började ju i kommunen, på kommunnivå, så, ja, och
712. sen att lärarna på nåt sätt ges tid till att göra det här, för det är tidskrävande,
713. men det är väldigt roligt, det vill jag lägga till.
714.
715. *Eva/Ingrid*: Mm... men tack så mycket då

Bilaga 4

Intervju 2

Utskrift av intervju 2 med en lärare i svenska som andraspråk, skolår 6-9. Vi har valt att kalla henne Anna.

Radnr:

Kommentarer:

1. *Ingrid*: Den första frågan är: Berätta hur det kom sig att du blev lärare i svenska som andraspråk?
- 2.
3. *Anna*: Jo, det va så att jag började jobba i Flemingsberg i Huddinge
4. 1988, och då fick jag helt enkelt en tjänst i svenska som andraspråk
5. fast jag inte var utbildad i det, för det fanns behov och det var ju ganska
6. svårt att få jobb på den tiden. Och då började jag jobba på den skolan
7. och där jobbade Lena Sjöqvist som också jobbar på Nationellt centrum nu.
8. Och då började det med att vi hade intern fortbildning med henne i
9. överhuvudtaget ämnet alltså, att man jobbar med det här med ordföljden
10. och hur man bygger upp språket och så. Och sedan så småningom då
11. så ... och det var anledningen till att jag började med SVA då. Och
12. så småningom så har jag läst in 20, 25 poäng under tiden som jag har arbetat
13. och har haft ett stort intresse, jag har tyckt att det har varit väldigt intressant
14. och roligt att jobba med de här eleverna ... så det är anledningen.
- 15.
16. *Ingrid*: Då läste du på Stockholms universitet?
- 17.
18. *Anna*: Mm, och lite, någon kurs, och sedan har jag då haft det ganska Nickar
19. förspänt eftersom Lena då arbetade med Pirkko Bergman som sen också
20. har skrivit den här *Tankarna springer före*, så fick väldigt mycket
21. fortbildning där under årens lopp så att jag har ju fortfarande bara 25
22. poäng, men jag har fått liksom indirekt fortbildning under tiden så att
23. jag tror att jag har rätt mycket av kunskaperna. Och jag har själv också
24. undervisat i performansanalys bland kollegor.
- 25.

26. *Ingrid*: Här på skolan?
- 27.
28. *Anna*: Ja, här i kommunen gjorde jag det tillsammans med en annan
29. kollega för ett par år sedan då. Sedan har jag faktiskt jobbat något
30. tillfälle tillsammans med Lena Sjöqvist med bedömning av nationella
31. prov i årskurs nio. Och just nu så har jag faktiskt en FLIS-kurs på ...
- 32.
33. *Ingrid*: Vad betyder det?
- 34.
35. *Anna*: Flerspråkighet i skolan. Det är sju och halvpoängskurs för
36. olika lärarkategorier då, hur man arbetar språkutvecklande då med
37. barn som har flera språk.
- 38.
39. *Ingrid*: Finns det att läsa om på någon hemsida? Den här kursen alltså?
- 40.
41. *Anna*: Ja, det är Göteborgs universitet som ger kursen så det gör det ju
42. säkert. Och Nationellt centrum har ju information. Det är ju någon sorts
43. uppdragsutbildning då. Så att jag håller väl på och kvackar kan jag säga
44. lite grand med saker som, jag har ju väldigt lång erfarenhet. Jag har ju
45. jobbat sedan 88 ihållande, alltid med elever med svenska som andraspråk.
46. Jag har franska också i min utbildning, men det har jag mer eller mindre
47. släppt kan man säga, för jag tyckte att det var en sådan bra kombination
48. att ha svenska och svenska som andraspråk. Jag har alltid haft svenska
49. också. Så det är väl skälet.
- 50.
51. *Ingrid*: Spännande. Det här du nämnde om bedömningen där, när du jobbade
52. tillsammans med Pirkko Bergman, eller var det Lena Sjöqvist?
- 53.
54. *Anna*: Ja, Lena Sjöqvist.
- 55.
56. *Ingrid*: Kan du återgå till det. Det gällde bedömningen för nationella
57. proven?
- 58.

59. *Anna*: Ja, det gällde framför allt bedömning av uppsatser i årskurs nio.

60.

61. *Ingrid*: Och vad gjorde ni då?

62.

63. *Anna*: Det vi gjorde var att vi ja, det är ju ganska länge sedan det här men

64. åkte ut och föreläste lite grand kring de olika delarna i bedömningen och gav

65. exempel och sedan så tror jag att de fick sitta med texter och själva göra lite

66. performans tror jag. Det var en sådan där, en dag var det. Men det handlade

67. om ... och så hade jag med mig då eftersom jag var verksam lärare hade jag

68. med mig då olika formuleringar som var på lite olika nivåer, så tittade vi

69. lite på det utifrån språktriangeln då. Lite mer vad är en utvecklad kommentar,

70. liksom hur ska den vara och så.

71.

72. *Ingrid*: Men då är ju alltså performansanalysen ett bra bedömningsverktyg

73. kan man säga det även när man bedömer nationella provet då?

74.

75. *Anna*: Som jag ser det då så är det ju, allt det är ju performans, men det man liksom

76. förknippar med performansanalys är väl just den här språkliga bedömningen, det som

77. ni har sysslat med då man plockar isär och tittar på nominalfrasen och så vidare. Och

78. det är väl där som jag tycker att man får ett ... mer exakt, man kan uttrycka sig mer

79. mer exakt och man märker också att man kan skatta eleven lite lägre eller lite

80. högre om man inte gör den här analysen. Och den språkliga delen är ju ändå en ...

81. vet inte om den kommer, längst ner i bedömningsmallen kommer väl stavning tror

82. jag och interpunktion ... Men språket är ju viktigt när man bedömer och ligger

83. det, det kan ju skilja från om man sätter ett starkt G eller ett VG — .

84.

85. *Ingrid*: När säger du språket ... jag menar alla de delarna ingår väl, eller hur definierar

86. du språket? Tänkte du det muntliga eller skriftiga?

87.

88. *Anna*: Nej, jag tänker bara i själva uppsatsen då när man skriver. Då kan det ju vara

89. så att man har väldigt bra struktur och man har, att innehållet är på hög kognitiv nivå

90. och så, men att just själva formuleringförmågan då tittar man ju på och hur man

91. bygger sina meningar och hur mycket ja, missar då i förhållande till komplexitet då,

92. och så där, så där får man ju liksom ett mer exakt redskap för annars är det ju
93. lätt att man tittar på stavfel. Och så tittar man inte på att man faktiskt har använt
94. ett mer komplicerat språk, mer komplicerade konstruktioner.
- 95.
96. *Ingrid*: Har du någon uppfattning om, för det är ju jätteintressant med din
97. långa erfarenhet, att bedömningen och vad man tittar på, om det har förändrats
98. mycket sedan 80-talet till nu?
- 99.
100. *Anna*: Alltså jag har så jättesvårt att bedöma det eftersom jag har jobbat på en
101. skola då där det hela tiden har varit i framkant. Men däremot så tycker jag
102. att det jag har mött, framför allt i de tidigare åren, så tycker jag väl fortfarande
103. att det är ju rätt vanligt att man tillexempel gör sådana här (Stanay?) test
102. och sådant där och man jobbar med
- 103.
104. *Ingrid*: Vad är det för test?
- 105.
106. *Anna*: Det är sådana här som läser läsförståelse. Det är för svenska barn då.
107. Stanay, tror jag det heter.
- 108.
109. *Eva*: Är det jämförbart med Lus?
- 110.
111. *Anna*: Nej, det är det inte riktigt. Det är ett test och så kommer man på ett
112. visst poäng i läsförståelse. Och då är ju inte det avpassat för barn med
113. svenska som andraspråk, så vad ger det för resultat, liksom? Så det är
114. väl sådana saker. Och sedan om man just kanske fokuserar mycket på
115. stavning, och sedan att man rättar för mycket helt enkelt för tidigt i stället
116. för att uppmuntra flödet. Så det kan jag väl tycka är, ja och det pratade vi
117. också mycket om på de här bedömningsseminarierna, just det här när man
118. är på en mellannivå, när man håller på att formulera alla sina tankar att man
119. liksom inte ska rätta ner då så att man stoppar produktionen. Och där finns det
120. väl det här gamla att det ska vara rättstavat, att det är jätteviktigt.
- 121.
122. *Ingrid*: Ja, för stavningen är ju en ganska liten del av hela den språkliga förmågan.

123.

124. *Anna:* Ja, precis, och det kan man ju hålla på med. Och det är många elever som
125. själva frågar väldigt mycket efter stavning och vill ha rättat och man märker att
126. när man kommer till den nivån att de blir inte knäckta av att man rättar, utan
127. de har själva förstått att jag är jätteduktig, men jag kan bli ännu lite bättre, och
128. jag kan formulera mig ännu lite mer korrekt. Du ligger här på ett VG och det är
130. jättebra och nu jobbar du med korrektheten. Men man måste vara väldigt tydlig
131. med det. Och man måste titta på vad det är för elev också. För stoppar man dem då
132. blir det det här, att det bara blir mindre och mindre ord.

133.

134. *Ingrid:* Att man inte vågar. Inte vågar ta språnget.

135.

136. *Anna:* Nä, just det, att man inte vågar uttrycka alla sina tankar.

137.

138. *Ingrid:* Men det är intressant det här du säger att, här i kommunen, att det
139. satsas på det här ämnet, att man...

140.

141. *Anna:* Mm, jag tycker att det gör det faktiskt. Nu tycker jag att man kan säga
142. att när vi jobbade i Huddinge så hade vi kommit mycket, mycket längre än
143. i den här kommunen, men man har ändå tagit det på allvar och haft mycket
144. fortbildning, och man har mycket kontakt med Nationellt centrum och haft
145. studiedagar och just nu så har faktiskt jag och Karin en lärarfortbildning här
146. om språkutvecklande arbetssätt i och med här är det ju väldigt mycket elever
147. som inte har svenska som modersmål, och då är det svårt med, ja det här har
148. säkert Karin pratat med er om, No och So. Det blir väldigt svårt. Mycket
149. text, svåra begrepp och man måste liksom arbeta så att man får stöttning i
150. inlärningssituationerna och få tillfälle att producera långa yttranden
151. för annars är det lätt att spiralen går neråt så att lärarna sammanfattar korta
152. anteckningar och så lär man sig bara dem och så säger man så lite som möjligt.
153.

154. *Ingrid:* Men det är jätteintressant det här med kommunens satsning. Vi har ju
155. funderat mycket kring, och läst rapporter Skolverket från 2004. Ämnet har ju
156. på något sätt haft det, det har ju gått upp och ner på hur man ser på ämnet.

157. Och det verkar lite som att det nu igen finns vissa som tycker att ämnet kanske
158. borde försvinna.
159.
160. *Anna:* Ja, det finns ju en stark trend, bland, vad heter han nu då ... (ohörbart)
161. och vad heter hon nu då. Ja, det har i alla fall skrivits en hel del om
162. att man vill att det ska vara ett ämne.
163.
164. *Ingrid:* Ja, precis, att gå tillbaka till det.
165.
166. *Anna:* Fast jag tror det är borta nu.
167.
168. *Ingrid:* Det är så? Ja, och då var det så intressant att få prata med dig och
169. hamna här i den här kommunen där det verkar som att rektorerna och hela
170. kommunen tar ämnet på allvar.
171.
172. *Anna:* Och framför allt vår utvecklingschef här, hon har ju drivit väldigt
173. hårt och haft ständiga möten och samlat ihop alla som jobbar mer SVA och
174. de som jobbar i förberedelseklasser, vi är tre förberedelseklasser här också, och
175. just att det har varit en stor invandring här i kommunen, man har vetat att det bara
176. sväller så här, och så har man ju satsat på att ha en beredskap för det. Så det
177. tycker jag är väldigt bra.
178.
179. *Ingrid:* Då kanske det är dags att landa lite i performansanalysen och då
180. undrar vi om du skulle kunna berätta hur du arbetar med analysen.
181.
182. *Anna:* Och då kan jag ju säga så här att jag gör alltid performansanalys
183. när jag rättar nationella prov i nian, och då gör jag det här vanliga att jag tar
184. en bit i texten som jag tycket verkar representativ där man visar på, där
185. man använder svåra konstruktioner och så, och så gör jag den här, och
186. som ni säkert också gör med nominalfraser och verbfraser och olika bisatser
187. och så där. Och sedan så försöker jag, tyvärr så hinner man ju inte göra
188. performansanalyser så ofta som man, man skulle egentligen vilja göra det
189. två gånger om året eller någonting, försöker göra så gott man kan då

190. varje år. För vi ska ju rapportera in också vilken nivå våra elever ligger på
191. och då gör jag en sådan där skriftlig performansanalys.
- 192.
193. *Ingrid*: Hur används det av kommunen sen?
- 194.
195. *Anna*: Det används, ja jag vet inte riktigt egentligen, det är väl att se behovet av
196. SVA-undervisning, och så ser man om det är elever som befinner sig på
197. nybörjarnivå så tror jag man får mera pengar. Det är någon sådan här resursfördelning.
198. Som förr, för länge sedan använde man sig av någonting som kallas för Svantest
199. det var från A till F och så fick man så att säga mer pengar ju mindre de kunde.
- 200.
201. *Ingrid*: Så egentligen är det någon sorts, kan man säga det, att det är någon sorts
202. testfunktion som inrapporteringen från performansanalysen blir?
- 203.
204. *Anna*: Just inrapporteringen är väl både och, för det är väl dels en sorts, att man
205. ska få en överblick över hur det ser ut. Men sen är det också att folk aktivt ska
206. arbeta med instrumentet. Att man ska ha kunskaperna ute på skolorna och
207. att det är angeläget att man arbetar med det. Och sedan så brukar jag försöka
208. visa eleverna resultatet då och prata om det och tala om vad det visar för någonting.
209. Det kanske visar att, om man ska ta något väldigt enkelt då att man kanske använder
210. samma ord väldigt mycket, att man inte varierar ordförrådet, och då blir det ju ett
211. sätt att också skriva när man ska förklara för eleverna: Vad är kvalitet i en text?
212. Jo, det är till exempel att du kan välja på många ord, att du kan visa att du kan
213. variera ordvalet. Och det är faktiskt ganska bra för det brukar man förstå och då
214. kan eleverna kunna komma igång och sitta och ... Ja, vad kan man säga i stället
215. för jättesnygg då? Och så kan de hjälpas åt att komma på. Och när de märker att det
216. här ger kvalitet då satsar de för det och då blir de ju duktigare i och med att de får
217. en medvetenhet. Sedan så har jag väl tagit också då den där språktriangeln och ...
- 218.
219. *Ingrid*: Språktriangeln? Vilken syftar du på då?
- 220.
221. *Anna*: Ja, den här, den finns i Pirkko Bergmans bok, *Tankarna springer före*,
222. och jag kan inte just nu på rak arm säga vem...

223.

224. *Ingrid*: Men det är de här tre delarna?

225.

226. *Anna*: Ja, just det.

227.

228. *Ingrid*: Ja, vi vill bara försäkra oss om att vi tänker på samma triangel.

229.

230. *Anna*: Det är väl tankeformulering, korrekthet? Och då brukar jag också visa

231. eleverna, jag hade ett exempel där man formulerade sig kring vad jag vill bli när

232. jag blir stor, vilket yrke man skulle vilja ha. Jag vill bli guldsmed för det verkar

233. kul, liksom det är mer på lägre nivå. Och sedan, därför att det är ett yrke där man

234. får arbeta med händerna, och jag tycker om att göra saker med händerna, jag

235. har gjort det och det i slöjden, man visar hur man kan utveckla texten och sedan

236. på korrektheten går in på hantverksyrket är ett yrke som jag ... alltså att man

237. visar på saker som ger kvalitet, att det inte bara handlar om att säga mer ord

238. utan att det också finns, man kan generalisera och så. Sedan ska inte jag säga att

239. man gör det hela tiden, att man använder det här redskapet jämt, för det hinner man

240. inte. Det tar så pass mycket tid att sitta och göra de här performansanalyserna. Men

241. sedan tycker jag ändå att man har, eller jag har det som har jobbat med det så länge,

242. tror att jag har lite lättare att se ... ja.

243.

245. *Ingrid*: Se direkt i situationen?

246.

247. *Anna*: Ja, precis och direkt i texter. Att man ser att ja, den här eleven har inga

248. bisatser, eller har kanske bara relativ bisats. Sedan är det ju också ett sätt att

249. titta om eleven inte ska läsa svenska som andraspråk om man liksom är färdig då.

250.

251. *Ingrid*: Blir man någonsin färdig?

252.

253. *Anna*: Nej, men det blir man ju inte.

skratt

(alla)

254.

255. *Ingrid*: Vi har ju också pratat om det där. För det står ju första.

- 256.
257. *Anna*: Förstaspråksnivå ja, det är ju ett väldigt svårt begrepp.
- 258.
259. *Ingrid*: Väldigt svårt begrepp. På något sätt är man väl, alla som inte har
260. svenska som modersmål har rätt till det här ämnet.
- 261.
262. *Anna*: Absolut, men sedan vill de ju inte alltid ha ...
- 263.
264. *Ingrid*: Jo, precis, den biten finns ju men när blir man klar?
- 265.
266. *Anna*: Nej, men man har ju egentligen inte rätt till det om man har nått
267. förstaspråksnivå.
- 268.
269. *Ingrid*: Har du varit med om att det är någon elev som gör det?
- 270.
271. *Anna*: Äh, det är ju faktiskt inte speciellt vanligt, men däremot så har
272. jag haft elever, jag hade bland annat en elev som, en kille som gick ur för
273. några år sedan som var från Eritrea, och han hade MVG i mitt ämne, och det var väl i
274. princip, han hade SVA för att han inte tyckte om sin svensklärare, men det var ju inget
275. fel han var ju, men han fick alltså MVG i ettan på gymnasiet också, och han hade nog
276. nått förstaspråksnivå. Han kunde göra små genusfel och så där, men alltså hans
277. formuleringar och hans ordförråd var ju excellent. Men samtidigt kan man ju inte, det
278. där är ju svårt, man kan ju inte läsa SVA på högskolan till exempel, då är man ju klar.
279. Eller hur? Och någonstans når man ju en gräns då man ändå har den språkbehärskning
280. som är tillräcklig för att klara, jag brukar säga för att man ska kunna läsa vad som helst
281. på universitetet och inte hindras av språket, men det är ju rätt så sällsynt. Och i sådan
282. här områden är det ju andra problem också. De svenska eleverna har ju kanske inte heller
283. så rikt språk. Och får kanske inte tillgång till en särskilt rik språkmiljö varken hemma eller
284. med kompisar. De fastnar ju också i någon sorts lite begränsad uttrycksförmåga.
- 285.
286. *Ingrid*: Fördelarna med performansanalysen. Du har ju pratat en del om det. Du nämnde
287. att man kan kommunicera för eleverna och visa, så att de förstår sin egen språkutveckling.
- 288.

289. *Anna*: Och föräldrarna.

290.

291. *Ingrid*: Och föräldrarna förstås. Det är en viktig bit i det som jag förstår det. Finns det

292. andra fördelar som du kan nämna.

293.

294. *Anna*: Mm, jag tror just det här som jag sa att man kan ... att det blir tydligt

295. vad man ska jobba med när man pratar och skriver, därför att man kan visa på

296. att de här bitarna är som jag sa.

297.

298. *Ingrid*: Kan du ge ett exempel?

299.

300. *Anna*: Ja, det kan ju vara att man inte ska, om man tar att man ska använda mer

301. orsakssamband till exempel när man skriver så ger ju det mer bisatser, och då blir

302. det samtidigt att man använder ett mer komplicerat språk i och med att man förklarar

303. mer vad man menar och så. Och då kan ju det bli ganska tydligt. Om du använder sådana

304. här meningar där du börjar med eftersom och därför att, då får du in den här mer

305. förklarande resonerande texten.

306.

307. *Ingrid*: Och då kan man förklara för, då får eleven syn på det själva, varpå de kan

308. ... och du kan i undervisningen kanske ... Är det så? Varefter de börjar förstå?

309.

310. *Anna*: Ja, jag brukar ofta ta elevexempel och så kan man diskutera utifrån dem om hur

311. man kanske kan förändra texter och förbättra. Om man får en text där varje mening

312. börjar med han, han, han eller sen, sen, sen så kan man ju sitta i grupper då till exempel

313. och fundera på hur man kan arbeta om texten så att det blir mer varierad meningsbyggnad då.

313. Att man kanske kan börja med tidsadverbial i stället då och så vad som händer med ordföljden

314. då. Det finns ju många fördelar med performansanalysen, sedan finns det ju hela tiden ett

315. problem när man undervisar i SVA och det är det här att de har en bild av att de har ett sämre

316. språk, och då frågar ju de, framför allt i nian då när man gör ett nationellt prov som är samma

317. för svenska och SVA. Vad sätter du för betyg på oss? Vad grundar du det på? Och då

318. är det ganska komplicerat att förklara, för då säger man, struktur, innehåll, svårighetsgrad,

319. allting det ska vara samma. Men det är just den här formuleringen som får, att man kan

320. ta sig fram på lite andra vägar man får förklara ett begrepp med några fler ord om

321. man inte har det exakta och så och det är svårt att förstå och det är svårt att förstå
322. för föräldrar också och vuxna för det är farligt om dom får känslan att vi är
323. lite dummare är dom som läser svenska.
324.
325. *Ingrid*: ja det är jätteviktigt, men performansanalysen gör då på nåt sätt att du
326. känner att dom kommer in i det här sättet att tänka?
327.
328. *Anna*: Ja det är lättare för mig att förklara för eleverna tycker jag, sätta fingret
329. exakt på vad det är det handlar om.
330.
331. *Ingrid*: och i undervisningen där som du nämnde då, för det är ju också ganska
332. omtvistat och omdiskuterar det där med form och innehåll, och grammatikundervisning,
333. liksom var är det lönt och jobba med på nåt sätt för de här bitarna alltså att kunna ett
334. språk är så mycket och då tänker jag om man får syn på de här du behöver jobba med
335. de här bitarna, är det, kan du se resultat hos eleverna om du går in och?
336.
337. *Anna*: Ja jag tycker mest att det handlar om en medvetenhet och att dom sätter igång
338. och jobbar med språket så då kan man ju göra enstaka övningar om man nu inte kan
339. preteritum av en massa verb så är det ju klart att man kan jobba med det, skriva om
340. texter från presens till preteritum eller nåt sånt mer så här riktade övningar eller jobba
341. med lucktexter eller vad man nu gör men mest handlar det om tycker jag att få
342. redskap att bearbeta texter själv och liksom ta reda på och lära sig att använda ord,
342. lära sig fråga, lära sig att det är bra att försöka liksom det är det stora tycker jag.
343.
344. *Ingrid*: Att över huvudtaget hålla igång så där?
345.
346. *Anna*: ja sen tror jag mycket på att jobba, det har inte så mycket med performans att göra,
347. men liksom att jobba med tematiskt, där man får liksom ett sammanhang och där man får
348. använda språket i liksom flera sammanhang och det återkommer och så det tycker
349. jag är det absolut bästa.
350.
351. *Ingrid*: mm just det
352.

353. *Anna:* sen så tror jag mycket på det här som också kommer också starkt nu som ni också
354. säkert vet med genrerskolan, att jobba i genrer och det är ju också då att man ger
355. exempel på hur exempel på hur texter kan skrivas och vad som är typiskt för
356. olika texter och att man ger liksom stödstrukturer och det gör ju också att man
357. får in en massa både ordförråd och formuleringsförmåga.
358.
359. *Ingrid:* och det är ju mycket av vad nationella provet också handlar om.
360.
361. *Anna:* ja precis det har ju blivit väldigt inriktat på det.
362.
363. *Ingrid:* å det är ju något man måste jobba för då på nåt sätt, det är sant,
364. ja fördelar, är det nåt du vill tillägga där angående med performansen som
365. du känner så där.
366.
367. *Anna:* ja det är naturligtvis mycket som kanske är självklart, men just det
368. här att det inte är en slutlig bedömning utan att det är en bedömning för att
369. undervisa vidare, det är ju fördelen och det att man kan hålla med det hela tiden,
370. att det inte är ”nu är terminen slut och nu bedömer jag dig” utan att man kan
371. bedöma varje text.
372.
373. *Ingrid:* men performansen är den del i mot betyget ändå underlag för att sätta
374. betyg eller sårar du på dom sakerna på nåt sätt, kan man göra det?
375.
376. *Anna:* Hur då, för att sätta betyg?
377.
378. *Ingrid:* Nä men alltså att det ska leda mot ett betyg och som du sa att det
379. handlar mycket om utvecklingen och så.
380.
381. *Anna:* Det ska leda mot utveckling ser jag det nog som men sen är det mer om
382. man säger att man gör själva om man säger att man gör en performans i slutet av
383. terminen och bedömer en text då blir det ju underlag för betyg det är klart, jag tycker
384. att jag sätter ett mer rättvist betyg om jag gör en performans därför att
385. det är man kan ta fel alltså, man kan bedöma upp och ner fel ofta ner faktiskt för

386. man ser som lärare då som kan svenska så ser man ju felen dom sticker ju i ögonen
387. och man tränar upp sitt öga att se kvalitéerna, att se svårighetsgraden att se
388. komplexiteten liksom.
389.
390. *Eva:* Men i den här löpande performansen som du gör då i undervisningen,
391. är det en muntlig performans då, där du i kontakt med eleven visar på eller så att säga
392. inte skriftligen?
393.
394. *Anna:* Ja jag gör mest skriftliga performanser, sen så jag ska inte säga att gör
395. en muntlig performans, det är klart att jag hör vad eleverna säger och på nåt sätt
396. överför det, men det gör jag inte på ett strukturerat sätt, det kan jag inte säga att
397. jag gör, jag har väl hänt nån gång, men det finns liksom inte utrymme för det,
398. däremot så kan jag ju kommunicera till eleven.
399.
400. *Eva:* Just det precis.
401.
402. *Anna:* Och också under skrivandet, att man återkommer, ”hur börjar du dina meningar
403. har du tänkt på det här”, att man hela tiden försöker ha i huvudet vad det är den här
404. eleven jobbar med, medan en annan elev kanske jobbar med att hålla sig till rätta
405. tempusformerna så får man liksom påminna om det. Men jag vet inte vad du menade
406. med det här med muntligt?
407.
408. *Eva:* Ja jag tänkte väl egentligen på det här att när du beskriver den här performansen
409. du gör i klassrummet där du pekar på att ”här kanske du ska inleda med ett annat ord,
410. här behöver du en annan sambandsmarkör” eller så då är det performansen du använder?
411.
412. *Anna:* Ja då har jag gjort den i bakhuvudet.
413.
414. *Eva:* Dom glasögonen på nåt sätt?
415.
416. *Anna:* Ja det gör jag, för jag tror att jag skulle vara mycket mer omedveten om vad jag skulle
417. och hur jag skulle prata med eleverna om deras texter om jag inte hade gjort
418. performansanalys, om jag inte var van med det, då skulle jag nog inte veta vad jag skulle

419. säga, det blir lite vagt, det blir ju ett sätt att uttrycka kvalitet.

420.

421. *Ingrid*: Om det då finns, du har ju nämnt det lite grann, det finns inte tid och så där

422. och det performansanalysen har ju fått mycket kritik eller vad man ska kalla det

423. för att det är mycket tidskrävande, mycket bra verktyg men det tar mycket

424. tid, och det här med det muntliga, att spela in och så där, hur ska man hinna

425. det? Eh finns det andra saker, nackdelar, svårigheter, som ställer sig i vägen för

426. att få det här att fungera på nåt sätt?

427.

Tystnad.

428.

429. *Anna*: Nä det tycker jag inte faktiskt, jag tycker mest det handlar om tid, och

430. sen så är det ju också väldigt bra att sitta med kollegor och bedöma tillsammans,

431. just det här när man letar nivåer, och då är det ju väldigt bra att man har samma

432. syn på en skola, och det handlar ju också om ämnestid som man alltid har för

433. lite av och sen så att alla på skolan får fortbildning i det här.

434.

435. *Ingrid*: Alla då inom alla ämnen?

436.

437. *Anna*: Nä, det tycker jag inte, utan alltså alla som jobbar med SVA.

438.

439. *Ingrid*: Annars är ju det också en sak som verkar väldigt viktigt att alla som

440. jobbar med de här eleverna i andra ämnen behöver kunskap om vad det är

441. att lära sig ett andraspråk och så där.

442.

443. *Anna*: Just det

444.

445. *Ingrid*: Känner du här på skolan att den kunskapen finns?

446.

447. *Anna*: Ja, alltså jag nämnde ju förut att vi har en fortbildning här

448.

449. *Ingrid*: Och det gäller alla?

450. *Anna*: Ja det gäller alla, så vi har kört, och det blir i och för sig lite, men dom säger

451. att dom fått upp ögonen för vissa saker som dom inte har tänkt på, och då

452. har vi kört tre föreläsningar tillsammans, och tagit upp framgångsfaktorer,
453. och överhuvudtaget hur man ska se på det här med modersmålet kontra SVA,
454. och sen hur man kan jobba utifrån Gibbons som ni säkert har läst, och lite
455. enligt fyrstegsmodellen, att man börjar i något konkret, och det är viktigt
456. att man får sitta i smågrupper och prata om det, och att man ger nyckelord,
457. och att man får berätta om det när man fått de nya orden, och sen från samtal
458. till att skrivande till att befästa, det har ju vi pratat mycket om, och det är ju
459. detsamma för dom då, varierade tids, hur mycket tid som har, och hur intresserade
460. dom är, men det är väl ganska bra ändå att det går, sen är det ju lite
461. olika utifrån vilka ämnen man har, som till exempel slöjd kanske det inte är så
462. naturligt att skriva så mycket, men då kan man ju satsa på att prata och benämna
463. och så
464.
465. *Ingrid*: Om du fick konstruera din vad ska man säga drömsituation,
466. för att arbeta med svenska som andraspråkelever för att få till
467. det här med performansanalysen ordentligt?
468.
469. *Anna*: Liten grupp
470.
471. *Ingrid*: Liten grupp?
472.
473. *Anna*: Ja
474.
475. *Eva*: Vad är liten grupp, hur många?
476.
477. *Anna*: Ja det har ju nån sån där tumregel, att det ska vara högst 15.
478.
479. *Ingrid*: Hur stora är grupperna här?
480.
481. *Anna*: Ja, jag har satt små grupper faktiskt, jag har väl 14 och ...11, har jag,
482. det är ju faktiskt under 15 så det är ju bra, sen beror det ju på vad det är för elever
483. man har, för ibland sammanfaller det ju att man har stökiga elever också då, och
484. så kan det bli svårt ändå att få ett bra så här pratklimat i gruppen, men jag tycker

485. att 15 är bra.

486.

487. *Ingrid*: Är det framförallt det då som möjliggör arbetet?

488.

489. *Anna*: Om du pratar om att just få tid att göra performansanalysen?

490.

491. *Ingrid*: Ja, men så här drömsituationen, om du fick ta bort alla de här hindren,

492. bara så här tjohej så här skulle det funka jättebra?

493.

494. *Anna*: Ja, att arbeta tematiskt också, skulle jag vilja, det har jag också gjort väldigt

495. mycket, inte så mycket på den här skolan, men när jag jobbade i Flemingsberg

496. då, att just om man läser ett arbetsområde som säg vad som helst, medeltiden

497. eller miljö, att man då samtidigt som man läser i det i no, att kanske man

498. skriver rapporter och jobbar med språk och skriver texter i genrer som då

499. anknyter till ämnet, så att det blir en helhet så att eleverna möter samma

500. ordförråd och samma sammanhang så att de kan få något konkret och hänga

501. upp språket på det är idealt tycker jag. Sen är det ideala tycker jag att lägga tid

502. alltså ge lärare, vi får ju tid att rätta nationella prov, men vi får ingen tid att

503. göra performansanalyser, och det kan man ju också, man skulle ju kunna få

504. en vecka på ett år och dra igenom alla elever det tar ju faktiskt, det tar ju i alla fall,

505. ja det tar ju en timme per elev om man ska göra det ordentligt och dra några

506. slutsatser.

507.

508. *Ingrid*: Och då har du ju ändå jobbat med det här länge, och har erfarenhet av att göra det här?

509.

510. *Alla*: Skratt

511.

512. *Anna*: Ja jo jag kan väl göra det på en halvtimme

513.

514. *Ingrid*: Men jag menar det tar tid alltså om det ska blir ordentligt gjort

515.

516. *Anna*: jo det tar tid, det tycker jag, så det är väl, men sen också att man på skolan

517. ständigt möts och har texter och jämför och samarbetar och diskuterar så kan man

518. ju få ett tydligt och bra arbetssätt som alla hjälps åt med och då blir det nog väldigt
519. bra för eleverna man blir duktigt på att kommunicerar till föräldrarna
520. Så att det, det vet kanske ni? Eller ni kanske inte jobbar som lärare än?
- 521.
522. *Ingrid:* Nä, vi har ju inte gjort det är, bara praktik och så.
- 523.
524. *Anna:* Det är ju det som det är som man saknar i skolan, det är ju tid, det är ju
525. mycket saker som man ska göra liksom, och det har ju ökat också.
- 526.
527. *Ingrid:* Mm, ja det är väl dags att avrunda, eller om du vill tillägga någonting,
528. eller vill förtydliga någonting?
- 529.
530. *Anna:* Nä jag vet inte.
- 531.
532. *Ingrid:* Har du nånting Eva som du?
- 533.
534. *Eva:* Nä jag tror inte det.
- 535.
536. *Ingrid:* Då får vi tacka så mycket för din tid.

Performansanalysen tar fasta på följande punkter:

1. Kommunikativ kvalitet

Förstår man texten?

Är texten anpassad till mottagaren och mottagarens referensramar?

2. Innehållslig kvalitet

Begriplighet och struktur

Finns det en röd tråd och tydlig struktur i texten?

Presenteras personer och företeelser på ett begripligt sätt?

Är återanknytningen till personer och företeelser tydliga?

Svårighetsgrad

Hur kontextreducerat är innehållet i texten?

På vilka kognitiva svårighetsnivåer rör sig texten?Cummins

Förekommer egna slutledningar, associationer eller värderingar?

3. Språklig kvalitet

Hur ser den språkliga komplexiteten ut?

Hur ser den språkliga korrektheten ut i förhållande till komplexiteten?

Hur väl hänger den språkliga och innehållsmässiga komplexiteten ihop?

Med vilka språkliga medel sker återanknytningen till personer och företeelser?

4. Kommunikationsstrategier

Vilka kommunikationsstrategier går det att urskilja i texten?

Alla aspekter och punkter ovan kanske inte är relevanta för alla typer av texter. Å andra sidan kan det finnas ytterligare dimensioner som man behöver beakta och fylla på med.

När vi har gjort performansanalysen går vi vidare till:

5. Underlag för utvecklingssamtal

Vilka förtjänster har texten?

Vad står närmast i tur att utveckla?

(Abrahamsson & Bergman, 2005:36-37)

Bilaga 6

Exempel på en utförd performansanalys

Lejon och miran

En dag lejon träfjade en mira, de började broka om vem som är starkast av de tvo. De började slå!

Miran kletrade sig på lejons hovudet, lejon försokte slå miran som var på hans skale, så han slåg sig shälv hårt och han svimade.

Miran van.

Man kan lära sig av den här såga at man ska anvenda T.e.x. om nån vill lifta nånting tungt, och kan inte. Så den pershun kan anvenda sin järnan och tar en mashin med vilken ska han lifta den tånga grejen.

Preposition	Nominalfras inkl. adjektivfras		
	Framförställd bestämning	Huvudord	Efterställd bestämning
på	En	*Lejon miran dag	som är starkast av de tvo
	en	*lejon mira de vem De Miran	
av	*lejons	*hovudet *lejon miran han sig han Miran	som var på hans skale shälv
	den här	Man *såga man nån	

Exempel på hur en muntlig elevtext av en andraspråkselev i år 7 har utgjort underlag för en performansanalys (Abrahamsson & Bergman, 2005:88).

Verbfras			Adverbial
Finit verb	Infinit verb	Partikel / Liknande	
träfade			En dag
började	broka		
är			
började	slås		
kletrade		sig	på*lejons hovudet
försökte	slå		på hans skale
var			
slåg			hårt
svimade			
van (vann)			
kan	lära	sig	av *den här såga
ska	använda		
vill	lifta		
kan			inte
kan	använda		om nån vill lifta nånting tungt och kan inte
tar			
ska	lifta		

Exempel på hur en muntlig elevtext av en andraspråkselev i år 7 har utgjort underlag för en performansanalys (Abrahamsson & Bergman, 2005: 89).

Bilaga 7

Informationsbrev till lärarna inför intervjun

Stockholm den 10 april 2008



Inför intervju angående performansanalys

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Examensarbete inom lärarprogrammet

Studenter: Ingrid Olsson, ingrid.o@brevet.nu, Eva Schirren, eva.schirren@student.su.se

Handledare: Jannis Garefalakis, jannis.garefalakis@did.su.se

Hej!

Vi är två blivande lärare i svenska och svenska som andraspråk som just nu skriver examensarbete med fokus på performansanalys.

Vi är mycket tacksamma för att du vill ställa upp på en intervju. Samtalet kommer att ta cirka 40 minuter. Vi kommer att spela in och transkribera materialet. Transkriptionerna kommer att finnas med som bilagor i slutprodukten. Det inspelade materialet kommer att förstöras när arbetet är klart och ingen annan än vi kommer att få ta del av det. Anonymiteten är viktig. Varken skolan eller enskilda personer kommer att kunna identifieras i arbetet.

Som deltagare har du rätt att när som helst avbryta din medverkan.

Vänliga hälsningar

Ingrid Olsson & Eva Schirren

Syfte

(Utdrag ur pågående arbete)

Den här uppsatsen syftar till att belysa tre svenska som andraspråklärares uppfattningar av bedömningsverktyget performansanalys.

Genom de verksamma lärarnas beskrivningar av deras verkligheter tror vi att den här studien ska ge oss inblick i goda exempel, strategier och metoder för att klara av det dagliga arbetet med performansanalysen. Även eventuella svårigheter och fallgropar med bedömningsverktyget som bör undvikas kan komma att synliggöras. Vi tror därmed att vår undersökning kommer att generera i betydelsefulla kunskaper i vårt kommande yrkesutövande.

Bilaga 8

Intervjumall

Stockholm den 10 april 2008

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Examensarbete inom lärarprogrammet

Studenter: Ingrid Olsson, ingrid.o@brevet.nu, Eva Schirren, eva.schirren@student.su.se

Handledare: Jannis Garefalakis, jannis.garefalakis@did.su.se



Frågeområden/frågor

Berätta om hur det kom sig att du blev lärare i svenska som andraspråk?

Berätta hur det kom sig att du började arbeta just på den här skolan?

Berätta hur det kom sig att du började arbeta med performansanalys?

Berätta om hur du arbetar med performansanalysen?

Beskriv om fördelarna med att arbeta med performansanalys?

Om du fick konstruera din ”drömsituation” för arbetet med performansanalysen? Hur skulle den se ut?

Finns det något som ställer sig i vägen för att arbetet ska fungera? Vad?

Finns det nackdelar, svårigheter, problem med performansanalysen? Beskriv

Vad ger den här skolan för möjlighet till fortbildning med tanke på arbetet med performansanalysen?

Finns det något som du skulle vilja tillägga?