

Språkbedömning i samband med pedagogiska utredningar av elever med annat modersmål än svenska inför mottagande i särskolan

- en kartläggning av rutiner och granskning
av språkliga bedömningsverktyg

Susanne Grube

Institutionen för språkdidaktik
Svenska som andraspråk med didaktik III (US301F)
Uppsatsarbete, 15 hp
Handledare: Kerstin Flodin
Examinator: Christina Hedman
English title: Language Assessment in the educational studies of students with
another mother tongue than Swedish before type of school placement



Stockholms
universitet

Språkbedömning i samband med pedagogiska utredningar av elever med annat modersmål än svenska inför mottagande i särskolan

- **en kartläggning av rutiner och granskning av språkliga bedömningsverktyg**

Susanne Grube

Sammanfattning

Denna studie har syftat till att kartlägga den språkliga bedömningen som genomförs i samband med en pedagogisk utredning av elever med annat modersmål än svenska inför eventuellt mottagande i särskolan. Särskolan tar i regel emot elever med utvecklingsstörning. Antalet elever i särskolan har ökat de senaste åren. Många elever har ett annat modersmål än svenska. Efter en rapport från Skolinspektörerna (2007) framkom att handläggningen av elevärenden ofta är bristfällig eller obefintlig. Med hjälp av kvalitativa intervjuer och en kartläggning av bedömningsverktyg har bedömning av språkförmågan hos andraspråkselever undersökts. Insamlade data har analyserats kvalitativt. Teoretiska aspekter inom testteori, andraspråksforskning och språkstörning har diskuterats. Resultatet visar att språkförmågan hos elever med annat modersmål än svenska bedöms med viss försiktighet. Bedömningsverktyg som används är av varierande slag vilket får konsekvenser för fortsatta val. Bedömningen av modersmålsutvecklingen är nästan obefintlig. Bedömningsverktyg med prognostisk validitet och hög interaktivitet har stor betydelse då de hjälper eleven i sin fortsatta utveckling.

Nyckelord: andraspråksutveckling, bedömningsverktyg, modersmålsutveckling, språkbedömning, språkstörning, särskolan

FÖRORD

Jag vill säga tack till min handledare Kerstin Flodin som varit ett bra stöd under mitt uppsatsskrivande. Tack för din tid, dina synpunkter och förbättringsförslag, din uppmuntran och din positiva inställning.

Tack också till alla informanter som delat med sig av erfarenheter och kunskaper under intervjuerna samt tack till informanter som då och då kom med tips och råd, logopeden Anna Öckerman, Logopedbyrån Dynamica.

Även tack till min studiekollega Charlotta som generöst erbjudet sig att vara en kritisk vän under skrivandets gång.

Susanne

Stockholm, januari 2012



Innehållsförteckning

Sammanfattning

Förord

1. Inledning	2
Syfte och frågeställningar.....	2
Begrepp.....	3
Avgränsning	3
Dispositon.....	4
2. Den teoretiska bakgrunden	4
Teoretisk ram.....	4
Tidigare forskning.....	4
Samhällsutveckling och styrdokument.....	4
Andraspråksinlärning.....	5
Andraspråksbedömning.....	7
Bedömningens konsekvenser och testteori.....	10
3. Metod och materialinsamling	11
Val av forskningsansats.....	11
Intervjuer.....	12
Intervjufrågornas utformning.....	12
Urval och informanter.....	13
Etiska aspekter.....	13
Genomförandet.....	13
Databearbetning och analys.....	14
Reliabilitet och validitet.....	14
4. Resultat och analys	15
Analys av intervjusvaren.....	15
Sammanfattning.....	19
Analys av bedömningsverktygen.....	19
Sammanfattning.....	23
5. Avslutande diskussion	24
Metoddiskussion.....	25
6. Slutsats	25
Litteraturlista.....	27
Elektroniska källor.....	28
Bilaga 1 Intervjufrågor.....	30
Bilaga 2 Beskrivning av bedömningsverktyg.....	31

1. Inledning

Då jag arbetar som assistent i särskolan kommer jag dagligen i kontakt med elever med olika funktionsnedsättningar. Särskolan är en skolform för elever med utvecklingsstörning. Antalet elever som går i särskolan har ökat de senaste åren. En förklaring till detta kan vara kommunaliseringen av särskolan och att karaktären av institutionsvård har försvunnit (Björklund, 2010). Tröskeln för vilka elever som egentligen ska beredas plats i särskolan kan då ha förskjutits. Misstankar om att även elever utan utvecklingsstörning placeras i särskolan enbart p.g.a. att grundskolan inte verkat kunna ge rätt sorts stöd och resurser har växt fram (Bengtsson, 2010).

Skolinspektionen har läsåret 09/10, i samråd med Socialstyrelsen, genomfört tillsyn av mottagandet i den obligatoriska särskolan i 30 kommuner, däribland Stockholm. Granskningen har begränsats till grundsärskolan. I Stockholm har Skolinspektionen granskat 235 elevärenden. I sitt tillsynsbeslut riktar Skolinspektionen allvarlig kritik mot kommunen avseende brister i handläggning och utredning av mottagande för 233 av de granskade 235 eleverna (Skolinspektionen, dnr 40 - 2010:25,39).

Granskningsresultatet visade också att det ökade antalet elever i särskolan till stor del utgjordes av elever med utländsk bakgrund. Fenomenet tycks främst gälla större kommuner. Geografiskt begränsade studier pekar på en möjlig överrepresentation av särskoleelever med utländsk bakgrund i Malmö (Bel Habib, 2001) respektive Göteborg (Lundström Hahne, 2001) men framförallt på att elever med utländsk bakgrund tas emot på andra grunder än svenskfödda barn (Rosenkvist, 2007).

Att vara placerad i särskolan kan vara nödvändigt för att få sina verkliga behov tillgodosedda. Många gånger fortsätter ett sådant stöd långt upp i vuxen ålder. Att däremot vara felplacerad i sin skolform kan få olika följder för den enskilde eleven. Det kan både vara svårt att hinna ikapp jämnåriga kamrater och att senare i vuxenlivet få goda utvecklings- och försörjningsmöjligheter. Därför är det av yttersta vikt att noggranna utredningar genomförs med adekvata bedömningsmetoder.

Syftet med min studie är att beskriva den språkliga bedömningen av utländska elever som görs i samband med pedagogiska utredningar och ligger till grund för skolformsplacering. I takt med att jag har skaffat mig mer kunskap inom utbildningen Svenska som andraspråk på Stockholms universitet blir det en intressant uppgift att både kartlägga och undersöka hur språkliga bedömningar av elever med annat modersmål än svenska går till och vilka bedömningsverktyg som används.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med min studie är att kartlägga den språkliga bedömningen som genomförs i en pedagogisk utredning. Detta med särskilt hänsyn till elever med utländsk bakgrund. Jag vill undersöka följande frågeställningar:

- Vad känner utredare och lärare till om språkbedömningen i en pedagogisk utredning av elever med annat modersmål än svenska?

- Vilket material används och hur är det konstruerat?
- Hur matchar uppgifterna som framkommer i studien med aktuell forskning inom området svenska som andraspråk?

Begrepp

Nedan följer centrala begrepp för att underlätta förståelsen av aktuell studie.

Särskolan är en egen skolform men utgör tillsammans med grundskolan och gymnasieskolan det offentliga skolväsendet för barn och ungdomar. Särskolan omfattar den obligatoriska särskolan som motsvarar grundskolan och gymnasiesärskolan som motsvarar gymnasieskolan. Elever som tas emot i särskolan är elever med utvecklingsstörning (Tideman 2000).

Specialpedagogen arbetar med elever med särskilda undervisningsbehov. Det kan handla om läs- och skrivsvårigheter, psykiska eller intellektuella handikapp. Specialpedagogen fungerar också som ett pedagogiskt stöd åt lärare och genomför pedagogiska utredningar och utveckling av pedagogiskt arbete.

Utvecklingsstörning har definierats på olika sätt över åren. Gemensamt för alla definitioner är "... individens svårigheter att ta in och bearbeta information, bygga kunskap samt tillämpa kunskap." (Tideman, 2000). Den senaste mer allmängiltiga definitionen som publicerats är den som formulerats av AAMR (*American Association on mental Retardation*) år 2002:

"... ett funktionshinder som karakteriseras av en samtidig nedsättning i intelligens och adaptiva färdigheter inom minst två av följande tre områden: akademiska färdigheter, sociala färdigheter och praktiska färdigheter."

Flerspråkighet och tvåspråkighet är liktydiga i uppsatsen. I dagens forskning används i första hand begreppet flerspråkighet medan tidigare forskning använt begreppet tvåspråkighet.

Andraspråk är ett allmänt vedertaget begrepp inom internationell språkforskning, där man talar om "second Language" Med detta menas att individen har börjat utveckla ett eller flera språk och att denna primära språkliga och kulturella socialisation i ett senare livsskede möts av ett nytt språk i en miljö där det nya språket är officiellt språk (Skolverket, 2011). Det finns många olika sätt att benämna elever i den här situationen. I min studie omtalas dessa elever som *andraspråkselever*, *elever med annat modersmål än svenska* och *elever med utländsk bakgrund*, beroende på sammanhanget.

Språkstörning används i studien som ett överordnat begrepp som innebär någon form av svårigheter med att förstå och göra sig förstådd språkligt. Begreppet innefattar både en större försening och avvikelser i språkutvecklingen (www.abcllogopedtjanst.se).

Avgränsning

I studien behandlas endast den språkliga bedömningen av andraspråkselever i en pedagogisk utredning som i sig inte ensamt är avgörande för beslut om mottagande i särskolan. Beskrivningar av språkförmågor inkluderar inte förskoleelever utan begränsas till den obligatoriska grundsärskolan. Sannolikheten att eleven har utvecklat en adekvat bas

i något av språken är större när fokus läggs efter förskolans år. Dessutom omfattade skolinspektörernas granskningsrapport från läsåret 09/10 endast grundsärskolan.

Disposition

Uppsatsen består av 6 kapitel där det i kapitel 1 ges en inledning, med syfte och frågeställningar, hänvisas till avgränsningar samt visas uppsatsens disposition. Sedan följer den teoretiska bakgrunden med motivering av den teoretiska ramen, en kortare begreppsförklaring, litteraturgenomgång med teoriansknytning och orientering kring tidigare forskning i kapitel 2. Kapitel 3 behandlar studiens metoddel. Redovisning av resultat och analys finns i kapitel 4. I kapitel 5 diskuteras och sammanfattas uppsatsens resultat med anknytning till studiens inledande syfte och frågeställningar. Uppsatsen avrundas med en kort slutsats.

2. Den teoretiska bakgrunden

Teoretisk ram

Studien har en socialkonstruktivistisk/ sociokulturell ram. Eleven lär sig bäst i vissa situationer, tillsammans med andra och med hjälp av/i samspel med olika redskap där språket ses som ett kraftfullt kommunikativt verktyg (Säljö, 2000). Lindström och Lindberg (2005) hävdar att i takt med ett ökat intresse för sociokulturella och socialkonstruktivistiska perspektiv på kunskap och lärande utmanas även synen på bedömning varför en sådan ram är lämplig för aktuell studie.

Tidigare forskning

Samhällsutveckling och styrdokument

Under 1990-talet genomgick det svenska samhället stora förändringar. Samtidigt som det genomfördes omfattande nedskärningar med minskade resurser till undervisning för barn med annat modersmål än svenska och specialundervisning kom nya forskningsrön inom t.ex. neuropsykiatri. Detta ledde till en ökad fokusering på problem hos enskilda barn, med en ökad omfattning av utredningar och diagnoser till följd (Tideman, 2000). Skolornas resurser satsades alltmer på särskilda undervisningsgrupper och fler barn än tidigare, både med svensk och också utländsk härkomst placerades där. Placeringarna försvarades ofta med hänsyn till barnets bästa. De medicinska diagnoserna varken diskuterades eller problematiserades tillräckligt i de pedagogiska kretsarna där man till synes kritiklöst anammade denna kunskap (Andersson, 2007).

Skollagen slår dock fast att särskolan är till

”för barn och ungdomar som har en utvecklingsstörning, som fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, personer med autism eller autismliknande tillstånd med utvecklingsstörning och som på grund av detta inte kan nå upp till grundskolans respektive gymnasieskolans kunskapsmål.”

(Skollagen, kap 15§)

I kommunstyrelsens *Allmänna råd* står att

”... De allmänna råden uppmärksammar särskilt svårigheterna att rätt bedöma barn med annan kulturell och språklig bakgrund och påtalar risken att bedömningen av barnets kognitiva förmåga påverkas av andra faktorer. I helhetsbedömningen bör således de genomförda utredningarna sättas i relation till barnets samlade livserfarenheter.”

”... mottagande förutsätter en helhetsbedömning av barnet som bör utgå såväl från testresultat som från barnets sätt att fungera och utvecklas i sin lärmiljö och i umgänget med andra barn.”

(ur: Tjänsteutlåtande dnr 10-124/8319 sid 1 (12) 2011-05-25)

Andersson (2007) lyfter fram att det finns luckor mellan olika styrdokument. Hon har undersökt *hur* pedagoger samtidigt hanterar *flerspråkighet*, *mångfald* och *funktionshinder* i det vardagliga skolarbetet med flerspråkiga barn. Anderson har funnit att det å ena sidan finns styrdokument för kategorin *flerspråkiga barn* med tydlig betoning på ett interkulturellt perspektiv där språkets betydelse lyfts fram, likaså modersmålets betydelse men utan att i samma styrdokument inkludera behoven som kan följa med utifrån ett funktionshinder. Å andra sidan återfinns det i andra styrdokument kategorin *barn med funktionshinder* där vikten av behovsprövning framkommer tydligt, dock utan att nämna flerspråkighet som kan vara en fingervisning om behovet av modersmålsstöd eller undervisning av svenska som andraspråk. Ingenstans nämns att dessa områden kan sammanfalla för enskilda barn. Andersson angriper detta antingen - eller - perspektiv. Hon efterlyser både styrdokument och undersökningar behandlande dessa olika kategorier i kombination (ibid., s.14, 27). Andersson beskriver situationen så här:

”Jag vill även uppmärksamma att barn med problematik inom autismspektrum inte får modersmålsundervisning och studiehandledning i samma utsträckning som flerspråkiga barn utan diagnos.”(s.30)

”I ett riskskenario ges inte de här barnen någon möjlighet att utvecklas på samma sätt som om de hade fått gå i ordinarie klass. Å andra sidan finns det ett möjlighetsskenario, där barnen får möjlighet till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål, och där man utgår från att barnet inte har samma kulturella kompetens och därför inte förväntar sig samma beteende som hos andra barn.” (s.206)

Förhållandevis litet finns skrivet om elever med annat etniskt ursprung än svenskt i särskolan konstaterar Rosenkvist (2007) i sin projektredovisning *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige- om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Skälen till den tunna litteraturtillgången förklaras av samma författare med att dessa elevers överrepresentation i särskolan tycks i sig själv vara så pass färsk att den inte kan vara tillräckligt beforskad för att ge ett tyngre underlag (ibid.). Ett annat skäl är att de få projekt som har kretsat kring detta tema inte ännu har lagts till grund för teoribildning.

Andraspråksinläring

Forskning om andraspråksinläring och andraspråksanvändning har flera inriktningar. Dels rör den förhållandet mellan individen och det nya språket och dels föreligger ett samhälleligt språkpolitiskt intresse (Hammarberg, 2004), där själva ämnet *svenska som andraspråk* kan inkluderas. För förståelsen av min studie är det mest relevant att ge en bakgrund av inlärarspråkets karaktär och de naturliga hinder flerspråkighet kan innebära för andraspråksinläraren utan att det behöver röra sig om en språkstörning i klinisk mening. Dessutom skildras vilka faktorer som påverkar andraspråksinläringen.

I inlärningssammanhang benämns *andraspråket* även med termen *målspråk* vilket syftar till det språkliga system som är målet för inlärningen. Den version av målspråket som inläraren uppvisar under inlärningens gång skiljer sig dock markant från målspråkssystemet, då det är enklare, mindre stabilt och mer föränderligt än själva målspråket (Abrahamsson (2009). Inlärarens version av målspråket kom att kallas för *interimsspråk* (eng.*interlanguage*), eller *inlärarspråk* (eng.*learner language*) (Abrahamsson, N. 2009; Hammarberg, 2004). Dess kännetecken är bl.a. förenklingar i form av *utelämnanden*, *generaliseringar* och *upprepningar*. Intressant i detta sammanhang är att nämna de paralleller som finns hos personer som fått diagnosen språkstörning. Båda grupperna har liknande sätt vad gäller kompensation av språkliga brister men olika orsaker. Detta gäller givetvis inte för *transfer* som innebär att inläraren överför mönster, strukturer, regler och element från modersmålet eller andra tidigare språk till målspråkssystemet. Denna överföring resulterar i språkliga avvikelser från målspråksnormen (Abrahamsson, 2009). Hammarberg (2004) skiljer på positiv och negativ *transfer*, d.v.s. att språkanvändaren vill överföra modersmålets struktur till målspråket. Det kan fungera om det målspråket har samma struktur. Ofta måste dock nya strukturer för det nya språket uppmärksammas och läras in på nytt.

I samband med interimsspråk talas det även om inlärningsgångar. Intresset har gällt framforskandet av särskilda inlärningsordningar, främst grammatiska för första- och andraspråksanvändare. Kunskap kring dessa kan användas för att förutsäga vilka svårigheter som en andraspråksanvändare med t.ex. svenska som andraspråk kommer att få eller vilka strukturer den är på väg att utveckla. Sådana kartläggningar kan koppla språkliga fel till andraspråksinlärning snarare än till en språkstörning. Så har t.ex. Viberg (1990) funnit särskilda inlärningsgångar för verb- och adjektivutveckling samt för bisatsutveckling. Axelsson (2004) har kartlagt nominalfrasutveckling och Håkansson, Salameh och Nettelbladh m.fl. har forskat i inlärningsordningar i samband med negationens placering i huvud- och bisatser (Abrahamsson, 2009).

I jämförelsen mellan första- och andraspråksinlärning framkommer att förstaspråksinläraren i regel behärskar baskunskaper inom fonemsystemet, begreppsutveckling, grammatiska strukturer och ett omfattande ordförråd även om det råder lite skilda förutsättningar i uppväxtmiljöer. Vid andraspråksinlärning sker den allmänna kognitiva utvecklingen inte parallellt med språkutvecklingen utan den kognitiva mognaden ligger före den språkliga. I bedömningssammanhang kan det vara viktigt med en distinktion mellan andraspråksinlärarens språkliga och kognitiva ålder (Lindberg I: Bjar, 2006). Lindberg (2006) skriver om åldern som en påverkande faktor för språkutveckling. Undersökningar har visat att äldre barn kan ha utvecklat kognitiva strategier för att logiskt resonera sig fram till lösningar vid andraspråksinlärning samt att *basordförrådet* i modersmålet kan vara mer stabilt etablerat (Lindberg I: Bjar, 2006). För att utveckla en *bas* i sitt andraspråk motsvarande den inföddes krävs ett par år. Samtidigt pågår utvecklingen av inlärarspråkets *utbyggnadsdel*.

Ordinlärning utgör en central del i all språkinlärning. Ett välutvecklat ordförråd i andraspråket beror främst på faktorer som vistelsetid i landet, förstaspråksutveckling, ålder, föräldrarnas socioekonomiska bakgrund, omgivningens input och den enskildes fokusering och motivation (Enström, 2004). Vidare skiljer man på ett *receptivt* och *produktivt* ordförråd. Enström (2004) hävdar att det *receptiva* ordförrådet är större än det *produktiva*. I bedömningssammanhang kan det innebära att andraspråksinläraren svarar bättre på

ordförståelsetest med t.ex. bildstöd än test som kräver att producera utlåtanden. Men ordförrådsmätningar är svåra att genomföra. Enström (2004) problematiserar kring en gammal tumregel som förenklat uttryckt hävdar att *förståelsen av ett ord föregår användningen*. Regeln förklarar dock inte varför även förstaspråksanvändare ibland kan använda ord utan att riktigt förstå dem (Enström, 2004:176,177). Ordförrådets omfång anses ha en stor betydelse för läsförståelsen. Elever med utländsk bakgrund kan hamna alldeles för tidigt i bedömningsituationer med stora luckor i *bas*behärsningen men med en hyfsat *utbyggnad*.

Exponering och variation av det nya språket och modersmålets utveckling är andra viktiga komponenter som påverkar andraspråksutveckling (Lindberg, 2006).

Den sista faktorn med betydelse för andraspråksinläring som behandlas här berör sociala faktorer och individuella skillnader. Haglund (2005) har granskat attityder och värderingar som elever med utländsk bakgrund kan möta i den svenska skolan. Hon har funnit en tendens till osynliggörande och tillbakavisande av olikhet hos många lärare som inte sällan ger uttryck för en negativ syn på elevernas flerspråkighet och förankring i flera kulturer (Lindberg 2005).

Hedman (2009) betonar i samband med dyslexiforskning hos flerspråkiga elever betydelsen av en stödjande miljö, med avseende på språkliga, kulturella och socioekonomiska variabler för skriftspråkstillägnande och menar att de inte har beaktats i tillräcklig utsträckning när det gäller minoritetsspråkelever. Konsekvensen av ett sådant förhållningssätt är, enligt Hedman (2009), att låga prestationer beträffande läs- och skrivutveckling främst har kommit att betraktas som ett specialpedagogiskt dilemma. Gardner har undersökt den enskilde inlärares attityder gentemot målspråket och funnit att prognosen för andraspråksinläringen är god om inlärares hyser en positiv inställning till målspråket (Gardner, 1985.I: Abrahamsson, 2009). Andraspråksutvecklingen påverkas även av individuella egenskaper som motivation, språkbegåvning och ålder (Abrahamsson, 2009).

Andraspråksbedömning

Andraspråkelever är en heterogen grupp med mycket skiftande förutsättningar, med olika andraspråksnivåer samt olika sociokulturella bakgrund.

Abrahamsson och Bergman (2005) poängterar vikten av att verkligen känna till den teoretiska bakgrunden inom andraspråksinläringen för att bättre kunna avgöra vad elevernas svårigheter beror på. Lindberg påpekar avsaknaden av valida och reliabla instrument för diagnostisering av skolrelaterade språkfärdigheter och menar att bedömning av andraspråksfärdigheter ofta sker på godtyckliga grunder (Myndigheten för skolutveckling, 2004).

Att testa flerspråkiga barns språkutveckling med verktyg som är normerade för enspråkiga, västerländska barn kan inte ge en rättvis bild. Både svensk och internationell forskning pekar på att tvåspråkiga barns resultat på standardiserade test ligger minst två standardavvikelser under normen för enspråkiga barn (Carlsson, 2006). Att översätta språkliga test är inte heller problemfritt då språken kan skilja sig med avseende på t.ex. fonemsystemet, grammatiska strukturer och språkbruk (Carlsson, 2006). En del test är

dessutom avsedda för barn i viss ålder. Försök har gjorts att normera det översatta T.R.O.G. testet (Reception of Grammar) till äldre barn (Bro och Eriksson, 2006).

Ett annat problem i samband med andraspråksbedömning är inlärnarnas variation i språkutvecklingen. Andraspråksanvändare har kommit olika långt i utvecklingen. Bedömningsverktyg efterfrågar oftast färdigheter som rör den organisatoriska kompetensen. Den omfattar kunskapen om själva språksystemet och består av delkompetenser (fonologisk, grammatisk och lexikal kunskap) samt samtalsstruktur och textstruktur. Det finns impressiva bedömningsverktyg konstruerade att mäta språkförståelse eller expressiva avsedda att mäta produktion av språkliga förmågor. Det finns också bedömningsverktyg som innehåller uppgifter som kräver både impressiva och expressiva språkfärdigheter vilket är viktigt då *hela* språkförmågan ska synliggöras i en bedömning. Detta är helt i linje med vad Hyltenstam (1978) har funnit när han introducerade *performansanalysen*. Syftet med denna analys är att kunna definiera elevens språkliga nivå. Analysen har omarbetats något och inkluderar nu det Cummins (1976; I: Flyman Mattson & Håkansson, 2010) utvecklade i en egen modell, nämligen språkutveckling i relation till kognitiv svårighetsgrad och grad av situationsberoende. Cummins poängterar vikten av att innehåll och språk följs åt för meningsfull inläring. Därför grundar sig *performansanalysen* på aspekter som innehållslig, kommunikativ och språklig kvalitet samt kommunikationsstrategier (Flyman Mattson & Håkansson, 2010).

Genesee och Upshur (1996) har föreslagit ett antal alternativa bedömningsinstrument. Hit kan räknas checklistor, portföljer, utvecklingssamtal, matriser, loggböcker och framför allt observationer. Det som visat sig vara adekvat vid andraspråksbedömning är former av s.k. formativ bedömning. Den formativa bedömningen innebär en bedömning av lärande över tid (Pettersson, 2010 I: Klapp - Lekholm, Norell, Olsson, Pettersson m.fl.). Både i Sverige och internationellt har diskussionen om betyg och bedömning fått en ökad fokusering på bedömningens roll i läroprocessen, elevens delaktighet i bedömningen, dokumentation av lärande och fortlöpande bedömning. Med koppling till det sociokulturella perspektivet på lärande där tänkandet betraktas som i grunden socialt förändras även bedömningsverktygen (Sjökvist, 2005).

Flyman Mattson och Håkansson (2010) presenterar en utvecklingsmodell för nivåbedömning av svenska som andraspråk. Modellen har sitt ursprung i *processbarhetsteorin*. Den i sin tur söker med hjälp av Levelts modell (1989; I: Håkansson, 2004) förklara inlärningsordningar för språkprocessning och språkproduktion. Grundantagandet är att inlärare bara klarar av att producera sådana konstruktioner som de kan processa och därför inte klarar hela grammatiken på en gång. Det antas att grammatiska procedurer istället byggs på gradvis och automatiseras, alltså i ett implikationellt förhållande till varandra. Stadierna enligt processbarhetsteorin visas i tabell 1 med den lägsta utvecklingsnivån längst ner i tabellen.

Processbarhetsteorin har tillämpats i en studie av tvåspråkiga barn med specifik språkstörning (Håkansson 1997). Den har kommit till användning som ett tvärspråkligt mätinstrument med vars hjälp man kunnat jämföra barns utveckling på två språk (Heinonen, 2009). Utifrån processbarhetsteorin har Salameh (2003) utvecklat ett processtest för jämförande kartläggning av flerspråkiga barns språkutveckling. Testet har provats ut på barn ifrån nivå två till fem (se tabell1). Salameh har med utprovningen av testet undersökt exponeringstiden för det svenska språket och hur de högre nivåerna i testet

nås. Hon har funnit att för barn utan språkstörning räcker det med maximalt två års exponering för att kunna ge exempel på nivå fyra och fem (se tabell 1).

Tabell 1: Utvecklingsstadierna enligt processbarhetsteorin (Flyman Mattson & Håkansson, 2010)

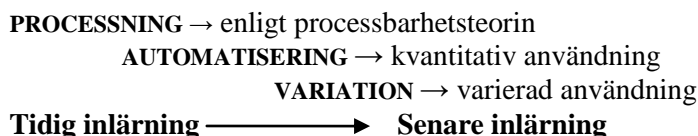
Processningsprocedur	Morfologi	Syntax
5. Grammatisk information mellan satser, åtskillnad huvudsats / bisats		5. Grammatisk information mellan satser, åtskillnad huvudsats / bisats
4. Grammatisk information mellan fraser, inom satser	Predikativ kongruens <i>Huset är stort</i> <i>Husen är stora</i>	Inversion efter topikaliserings, verbet på andra plats <i>Nu tittar jag</i>
3. Grammatisk information inom fraser, frasmorfologi	Attributiv kongruens <i>ett stort hus</i> <i>många stora hus</i>	Topikaliserat adverbial + subjekt före verb <i>Nu jag tittar</i>
2. Lexikal morfologi	2. Plural, bestämdhet, presens, preteritum, etc. <i>bil, -en, -ar, tittar, tittade</i>	Kanonisk ordföljd, (subjekt) före verb) <i>jag tittar</i>
1. Tillgång till lemma, "ord"	Invarianta, oböjda, former	Enstaka konstituenten

Salameh menar att ett barn som dröjer kvar på de låga grammatiska nivåerna efter ca två års exponering kan betecknas ha en språkstörning. Språkstörningar hos flerspråkiga barn konstateras när störningarna finns på båda språken (Salameh, 2003). Därför är det i bedömningssammanhang viktigt att bedöma båda språken eller fler språk. Undersökningar gjorda på svensk-arabiska barns språkutveckling visar att barnen med språkstörning hade låga grammatiska nivåer på båda sina språk. Förmågan att processa på ett språk går inte att överföra till det andra språket utan varje språk måste läras in specifikt. Om testet finns utvecklat på olika språk kan det användas på barnets alla språk i jämförande syfte för att korrekt kunna diagnostisera en eventuell språkstörning (Håkansson, 2004; Heinonen, 2009).

Heinonen (2009) har undersökt prestationer i muntliga språktest ur ett grammatiskt perspektiv och fann ett tydligt och starkt samband mellan hög grammatisk utvecklingsnivå och att man blivit godkänd på testet. Då de icke-godkända personerna hamnade i snitt på nivå tre eller lägre och de godkända på nivå fyra eller högre talar Heinonen om en kritisk punkt mellan de två nivåerna. Vidare visar studien att flera av testpersonerna klarade muntliga test i den meningen att de kunde göra sig förstådda trots lågt grammatisk behärskning. Heinonen tolkar detta som att personerna helt enkelt är skickligare att maskera sina brister och kompenserar genom att behålla ordet i samtal (Heinonen, 2009). Bøyesen har undersökt språkstörning och flerspråkighet (I: Bjar, 2006). Liksom Hedman (2009) har hon pekat på hur viktigt det är att eleven bedöms på *båda* sina språk innan man kanske sätter diagnosen dyslexi. Att använda flera bedömningsmetoder rekommenderar hon också. Hedman (2009) har undersökt flerspråkighet och dyslexi. Hedman ger exempel på flera studier som har visat att flerspråkiga elever med dyslexi får bättre testresultat jämfört med enspråkiga elever med dyslexi. Detta p.g.a. tvåspråkighetens gynnsamma

effekter främst på utvecklingen av fonologisk medvetenhet. Oftast har dock flerspråkiga problem på båda språken och då främst med den fonologiska bearbetningen och avkodningen, precis som hos enspråkiga med samma diagnos. Hedmans resultat har också visat en tendens att flerspråkiga elever blir antingen *över-* eller *underdiagnostiserade* beroende på vem som bedömer.

Håkansson och Mattsson (2010) har utvecklat en modell som omfattar utvecklingsstadierna i processteorin. Deras modell baseras på stegen *processning*, *automatisering* (genom användning) och *variation*. Detta åskådliggörs i *figur 1*:



figur1: Språkutvecklingsmodell enligt Flyman Mattson och Håkansson (2010)

Bedömningens konsekvenser och testeori

Konsekvenser i samband med bedömning syftar till den påverkan som bedömningar kan ha för den bedömdes självbild och syn på ämnet menar Nyström (2004). Bedömningens resultat påverkar vilka val läraren träffar framöver. Enligt Pettersson (2010) påverkar bedömning *alla* inblandade. Den kan ge positiva konsekvenser när den innebär att elevens kunskaper analyseras och syftar framåt mot vilka kvaliteter och kunskaper som ska utvecklas och som eleven själv är en del av. En felaktig bedömning kan innebära en felaktig diagnos. Bøyesen (I: Bjar, 2006) ger exempel på flerspråkiga barn där bedömaren antingen missat eller felaktigt satt diagnosen dyslexi. Sådana misstag kan uppträda när man är inne på ett spår utan att överväga andra (Bøyesen I: Bjar, 2006). Hedman (2009) har funnit att flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter kan vara *över-* eller *underdiagnostiserade* beroende på vilka slutsatser utredaren drar.

Ett centralt begrepp i bedömningsforskning är *validitet*. I test används det för att beskriva mätningars kvalitet. Vanligast uttrycks den med termen *konstruktionsvaliditet*, d.v.s. att den slutsats man drar utifrån resultatet överensstämmer med det man avser att testa. Om man t.ex. kan svara på flera frågor i ett läsförståelsetest utan att läsa texten, är det svårt att påstå att läsförståelsen testas. Testet har då låg validitet. Validitetsbegreppet beskrivs som `svårt` att använda (Nyström, 2004). Cumming och Berwick (1996) fann att 16 validitetskriterier i bedömningsverktyg för språktest kan urskiljas, vilket förklarar det nästan omöjliga i att bedöma validiteten i språktest korrekt. Messick (1989. I: Nyström, 2004) pläderar därför för ett *vidgat validitetsbegrepp* och menar att validitet inte bara skall handla om att mäta det man avser att mäta, utan också hur resultaten analyseras, tolkas och används och vilka effekter det får för de inblandade. I en fyrfältstabel (Nyström, 2004) illustrerar Messick sambanden mellan å ena sidan mätningens tolkning och mätningens nytta och relevans och å andra sidan de värderingar och konsekvenser som uppstår till följd av tolkningen och hur testet har tillämpats. **Tabell 2**: Messicks fyra aspekter på validitet

	Tolkning	Tillämpning
Belägg	Begreppsvaliditet	Relevans/nytta
Konsekvenser	Värderingar	Sociala konsekvenser

Messick betonar det svåra i att fastställa om prov eller test är valida om man inte samtidigt systematiskt studerar effekterna och användandet av olika resultat i förhållande till läroplanens olika mål och ambitioner (Nyström, 2004). Kvalitetskriterier för test föreslås av Bachman & Palmer (1996). De urskiljer 6 kvalitetskriterier som utmärker goda språktest

1. reliabilitet 2. validitet 3. autenticitet 4. interaktivitet 5. testeffekt 6. genomförbarhet

Reliabilitet avser tillförlitligheten hos provresultatet. Samma test som genomförs två gånger ska ge samma resultat, och olika bedömare ska också komma fram till samma bedömning. Med *autenticitet* avses utsträckningen i vilken ett testresultat kan generaliseras till verklig språk användning. Målet är att rekonstruera en verklig språk användning. *Interaktivitet* gäller samspelet mellan testtagaren och testuppgiften. Eftersom språk användning är komplex bör en uppgift engagera så många olika kompetenser som möjligt, det vill säga såväl språkförmåga och strategisk kompetens som kunskapsmönster och känslomönster. Med *testeffekt* avses testets påverkan på undervisningen och samhället. Slutligen har testets *genomförbarhet* att göra med hur testet utförs och hur det tas fram. Bachman (1996) definierar genomförbarhet som sambandet mellan de resurser som krävs för att konstruera, utveckla och att genomföra ett test med de ekonomiska resurser som krävs.

Syftet med Bachmans (1996) forskning är att diskutera vilka fundamentala aspekter som måste inkluderas vare sig det gäller framtagandet av nya språktest eller att sälla bland dem som redan finns. Frågor som *Vilken typ av språktest? Hur omfattande...? Hur många språktest måste konstrueras eller användas? Hur tolkas och interpreteras resultat i ett språktest?* har än idag inga färdiga svar. En av författarens huvudhypoteser mynnar ut i att vissa faktorer är kontrollerbara och andra inte under språktestförfarandet. De förstnämnda har på sistone berikats genom forskning som hittat samband mellan personliga attribut såsom ålder, kön, modersmål, kulturell bakgrund förmågan att prestera på språkliga tester. De sistnämnda inkluderar faktorer som en testpersons allmänna tillstånd, uthålligheten och att vara mentalt alert. Dessa är oförutsägbara till sin natur och därför inte mätbara (ibid.s.13). Den stora förhoppningen som Bachman hyser är att utvecklandet och användandet av språktest fortsätter och att forskning kring språktestforskning expanderar. Som ett kvarstående problem enligt Bachman nämns förhållandet mellan de språkliga uppgifterna i språktest och det språk som andraspråksanvändaren använder i sitt dagliga liv (ibid. s.356).

3. Metod och materialinsamling

Syftet med min studie är att kartlägga den språkliga bedömningen som genomförs i en pedagogisk utredning i samband med skolformsplacering. Detta med särskilt fokus på elever med annat modersmål än svenska. Frågeställningarna söker svar på vilka bedömningsverktyg som används, deras konstruktion och hur bedömarna ser på bedömning av andraspråksförmågan. I detta kapitel motiveras den kvalitativa forskningsansatsen som valts för studien och redovisas för intervjumetoden, urvalet och genomförandet. Kapitlet avslutas med reflektioner kring studiens reliabilitet och validitet.

Val av forskningsansats

För att söka svar på frågeställningarna i min studie blev det mest naturligt att välja en kvalitativ ansats. Svaren som söks i studien skulle komplettera den begränsade mängden

fakta kring ökningen av antal elever med utländsk bakgrund i särskolan och då främst undersöka språkbedömning i pedagogiska utredningar. Valet föll på att göra kvalitativa intervjuer. Metoden i min studie kan beskrivas som abduktiv vilket innebär att empiriskt material växelvis används med teorier (Björklund & Paulsson, 2003). Målet med den abduktiva studien är att konstruera eller rekonstruera hur något går till eller skulle kunna gå till, till exempel en pedagogisk utredning av elever med annat modersmål än svenska. Den abduktiva studien bygger på ofullständiga fakta med en drivande föreställning av något slag. I min studie nämns inledningsvis förutom det ökade elevantalet i särskolan även Skolverkets nedslående fynd kring handläggning av elevärenden och bristande utredningar med misstankar om att elever med utländsk bakgrund tas emot i särskolan på andra grunder än vad som är brukligt som följd. Detta dunkel behöver också dras fram i ljuset. En blandning av induktiv (intervjuer) och deduktiv (litteratur) ansats kunde därför vara på sin plats här.

Intervjuer

Kvale och Brinkman (2009) framhäver *intervjun* som ett oundgängligt redskap inom den kvalitativa forskningen. Både Freuds och Piagets viktigaste empiriska belägg kom från intervjuer. Kvalitativa intervjuer används nu i allt större utsträckning som en forskningsmetod i egen rätt samtidigt som forskning kring intervjumetod expanderar. Olika sorters inspelningsmöjligheter underlättar registrerandet av intervjuer. För bearbetning av utskrivna intervjuer finns det sedan 80-talet dataprogram för kvalitativa analyser. Intervjuer har också blivit en del av vår gemensamma kultur där *jaget*, alltså intervjupersonen själv får ta plats och berätta ur sin verklighet. Fenomenologiska beskrivningar av medvetandet och livsvärlden tillsammans med undersökarens hermeneutiska tolkningar utgör den sociala konstruktionen av kunskap (Kvale & Brinkman, 2009). Jag ville i min undersökning främst veta vad intervjupersonerna visste och såg det som en fördel att först därefter välja vad som skulle kunna vara relevant av materialet. Till skillnad från enkätundersökningar har undersökaren i en intervjusituation möjlighet att ställa följdfrågor för t.ex. fördjupning av en aspekt och eller att reda ut eventuella missförstånd.

Intervjufrågornas utformning

Intervjuerna var delvis strukturerade genom ett antal frågor. Enligt min uppfattning är fördelen med strukturerade intervjuer att undersökaren från början medvetet både har och försöker behålla fokus på det som är väsentligt för undersökningen. Tanken var att formulera frågor som kunde syna och ge svar på rutiner och språkligt material som tillämpas i den språkliga bedömningen i en pedagogisk utredning. Johansson och Svedner (2010) påpekar risken med att formulera intervjufrågor för abstrakt eller med alltför abstrakta termer. Jag undvek detta men utgick i mina formuleringar ifrån att träffa professionella informanter som jag antog vara insatta i terminologin kring bedömning och språk. För studiens syfte var det även lämpligt att konstruera frågor som kunde ta fram den enskildes upplevelser och erfarenhet av bedömning av elever med annat modersmål än svenska. Följande frågor användes således i intervjuerna:

1. Vad föranleder enligt dina erfarenheter en pedagogisk utredning?
2. Hur går den språkliga bedömningen av andraspråkselever till?
3. Hur ofta träffar du eleven innan du anser att du har fått ett tillräckligt bedömningsunderlag?

4. Vilket material använder du för att bedöma elevens språkutveckling?
5. Hur vill du beskriva materialet som finns tillgängligt för bedömningen av språkförmågan?
6. Saknar du något i bedömningsmaterialet?
7. Har du känt tveksamheter i den språkliga bedömningens resultat? I så fall: Vad kan det bero på?
8. Vilka fler personer har du tillgång till under en språklig bedömning? (förälder, tolk, modersmåls lärare, assistent...)

Urval och informanter

Valet av informanter var relativt strategiskt. Tanken var att hitta informanter som kunde bidra med adekvata data till studiens syfte och frågeställningar. Samtliga hade i någon mån erfarenhet av arbete med elever med annat modersmål än svenska och kände till innebörden av den *pedagogiska utredningen*. Sammanlagt deltog sju personer vid fyra olika intervjutillfällen. Informanterna hade underrättats om syftet med studien och tillfrågats om ett eventuellt deltagande. Tre av intervjupersonerna har arbetat eller arbetar på samma arbetsplats som jag. En av dem har jag tidigare inte haft något nära samarbete med. Här följer en kort presentation av informanterna:

1. **Specialpedagog** i grundsärskola, kvinna i 50-årsålder med ca 10 års erfarenhet av arbete med utländska elever
2. **Specialpedagog** i träningsärskola, kvinna i 30-årsålder med egna studier i ämnet svenska som andraspråk
3. **Specialpedagog** i tal- och kommunikationsklass, kvinna i 60-årsålder med lång erfarenhet av arbete i tränings- och grundsärskolan
4. **Mottagandeteamet**, en manlig psykolog i 40-årsålder och tre kvinnliga specialpedagoger i 50-årsålder

Etiska aspekter

Jag har följt de forskningsetiska principerna som utges av Humanistisk – samhällsvetenskapliga Rådet (HSR, 1990). Under mitt genomförande har studiens deltagare informerats om *syftet med studien* genom att i förväg låta dem ta del av projektplanen. Vidare har jag rättat mig efter *samtyckeskravet*, d.v.s. att deltagarna själva valt att medverka i studien kring ett antal intervjufrågor. Så har skett muntligt via telefonsamtal. Samtliga uppgifter som framkom har behandlats *konfidentiellt* och all information har *används* endast för denna studies syfte.

Genomförandet

Intervjupersonerna hade fått intervjufrågorna via e-post i förväg. Intervjuerna genomfördes på informanternas respektive arbetsplats på dagtid. Intervjutiden tog i snitt 45 minuter per pedagog i anspråk. Två av specialpedagogerna tillät inspelning med diktafon och vid den första intervjun antecknade jag systematiskt enligt min frågemall. De tre specialpedagogerna fick ta del av intervjuutskriften och sammanställningen av svaren till frågorna genom en skriftlig kopia på sina egna utsagor. På så sätt gavs möjlighet att framföra synpunkter som jag också via e-post efterfrågade. Inga synpunkter som krävde ändringar i utskriften skickades tillbaka till mig.

Ursprungligen planerades ett intervjutillfälle med psykologen från mottagandeteamet. Väl på plats på mottagandeteamets kontor erbjöds jag oförberedd tillfället att träffa tre specialpedagoger som också ingår i teamet och som på psykologens initiativ ville delta i intervjun. Av tidsmässiga skäl begränsades våra hälsningsfraser till information om namn och de professionella befattningarna samt att jag än en gång förklarade syftet med min studie för hela gruppen. Tidsåtgången för denna intervju var ca 90 minuter. Jag hade fått tillåtelse av informanterna att föra skriftliga anteckningar under intervjun. Två dagar efter genomförd intervju skickades en sammanfattning av intervjusvaren till psykologen i mottagandeteamet via e-post med en förfrågan om eventuella synpunkter. Inga synpunkter lämnades. Intervjusvaren transkriberades samma eller efterföljande dag.

Databearbetning och analys

Forskningsmaterialet bearbetades och analyserades med hänsyn till studiens syfte och frågeställningar. I bearbetningen valde jag en kvalitativ innehållsanalys som är starkt textförankrad och utgår systematiskt från det intervjupersonerna hade sagt. Den stora textmassan efter transkriberingen koncentrerades sedan kring två huvudteman:

1. Kartläggning av rutiner i språkliga bedömningar, pedagogernas tillvägagångssätt och deras funderingar
2. Bedömningsverktyg som framkom under intervjuerna

Analysen tog sin utgångspunkt i intervjufrågorna som presenterades i metoddelen. Kvale och Brinkman (2009) menar att stora textmängder i intervjuer med fördel kan analyseras med hjälp av meningskoncentration. Undersökaren skapar lämpliga analyskategorier för innehåll som känns meningsfullt att presentera. Intervjusvaren i min studie analyserades utifrån kategorierna *arbetssätt*, *bedömningsverktyg* och *egna reflektioner*.

Bearbetningen av intervjumaterial börjar redan vid transkriberandet av materialet, menar Kvale och Brinkman (2009). Enligt dem finns det inte någon formell form eller kod för utskrift av forskningsintervjuer. Några standardval som används konsekvent behöver dock göras. Jag följde t.ex. författarnas råd om att skriva ut intervjuerna så *ordagrant* som möjligt med viss reservation för diverse ordomtagningar som jag utelämnade. Pauser (>10 sekunder) markerade jag i parentes. Tomma parenteser (...) angav obegripligt tal. Analysen gjordes i löpande text med citerade exempel. Intervjusvaren analyserades med fokus på *arbetssätt* och *material* samt *informanternas reflektioner* kring språkliga bedömningar av elever med annat modersmål än svenska. Citaten redovisas i olikfärgade kolumner. På så sätt kan viss överensstämmelse eller olikheter utläsas. Mottagandeteamets citat från fyra informanter redovisas i en kolumn under beteckningen 'Mottagandeteamet D'.

De språkliga bedömningsverktygen som framkommer i intervjuerna sammanställdes och analyserades utifrån Bachman och Palmers (1996) sex kriterier för språktest. Analysen redovisas i löpande text. Under min granskning av bedömningsmaterialet använde jag manualer, handböcker och information från elektroniska källor. Beskrivningar av bedömningsverktygen finns i bilaga 2 med undantag för Nelly – testet (Neurolingvistisk test) där jag inte lyckades att få fram någon information.

Reliabilitet och validitet

Reliabiliteten tycks generellt vara en relativt sårbar punkt i intervjumetod. Dels kan man nämligen inte vara säker på om samma intervjuperson lämnar ifrån sig samma information

till olika undersökare och dels anförs ofta undersökarens ledande hållning eller sätt att formulera frågor. I min studie hade informanterna fått intervjufrågorna i förväg vilket kan vara ledande men också ger dem möjlighet till ett personligt ställningstagande kring hur de vill svara på frågorna. Vid intervjuer är reliabiliteten i hög grad relaterad till intervjuarens förmåga (Kvale & Brinkman, 2009). Intervjuaren gör bedömningar vid registrering av svar och bedömningsfel kan uppstå. För att minska risken att bedömningsfel ska uppkomma och för att kunna uppnå en hög reliabilitet kom jag att använda en diktafon. Jag har fått spela in två av mina informanter på diktafon så att jag med större exakthet skulle kunna skriva ut intervjuerna. Validiteten i intervjuer är ofta beroende av informanternas ärlighet och viljan att berätta samt förmågan till öppenhet. När det gäller intervjusvar avslöjar informanten kanske inte ”sanningen” om ett faktiskt förhållande eller en objektiv sanning som t.ex. varför de anser att bedömningar av utländska elever inte görs på ett adekvat sätt. Sekretesslagen kan hindra att all information av nytta för studien når mig, trots att jag lyder under samma lag. Kvale och Brinkman (2009) påpekar att information som kommer fram i intervjuerna kan leda till en valid kunskap om informanten själv och fånga nyansrikedomen i attityder. Den kan i sin tur formuleras till ny kunskap som kanske kan generaliseras. Genom ett aktivt reflekterande över arbetets process återkom jag ständigt till frågor om giltighet. Mina informanter fick dessutom utskrifter av intervjuerna och erbjöds att rätta till eventuella missförstånd.

4. Resultat och analys

I de kommande två avsnitten redovisas och analyseras först intervjuerna och därefter de språkliga bedömningsverktygen som framkom under intervjuerna.

Intervjusvaren

I detta avsnitt sammanställs och analyseras resultatet av intervjusvaren från studiens informanter, tre specialpedagoger (A, B, C) från tre olika skolor och informanterna från mottagandeteamet (D), tre specialpedagoger och en psykolog. Analysen tar sin utgångspunkt i de frågor som presenterades i metoddelen, kapitel 2. I kolumnerna återges citerade exempel. Intervjusvaren relateras till teman *arbetssätt*, *material* samt informanternas *reflektioner* kring språkliga bedömningar av elever med annat modersmål än svenska.

Arbetssätt

Anledningen till att en pedagogisk utredning aktualiseras är när kunskapsmålen inte uppnås. Mottagandeteamet **D** bekräftar att detta är den främsta orsaken till en förfrågan om mottagande i särskolan. Vidare nämns utagerande beteende, tillbakadragande och att inte få kontakt eller respons av kamraterna som leder till att eleven uppmärksammas.

<p>Specialpedagog A: <i>Det blir ju när eleven inte når kunskapsmålen.</i></p>	<p>Specialpedagog B: <i>När man lägger märke till att barnet inte kommunicerar när kamraterna inte ger respons.</i></p>	<p>Specialpedagog C: <i>Jag tror att nu är det mer när de inte når kunskapsmålen. Förr tittade man mer på hela barnet. En del blir bråkiga.</i></p>	<p>Mottagandeteamet D: <i>Den vanligaste beskrivningen som vi kan utläsa ur bedömningarna är att eleven inte når kunskapsmålen.</i></p>
---	--	--	--

Den pedagogiska utredningen genomförs på olika sätt. Ett arbetssätt är att just *observera* eleven mer ingående i olika lärandesituationer och i sociala sammanhang. Uppgifter kring eleven samlas ihop och test- och bedömningsunderlag sammanställs. Ett annat sätt är att redan initialt använda enklare test kring kommunikationsförmågan. Ett tredje sätt handlar om att samla in information kring eleven genom att kontakta ämneslärare och kollegor som pedagogerna rådgör med. Mottagandeteamet granskar de skriftliga svaren i den pedagogiska utredningen som har skickats till dem samt gör en bedömning av bifogade testresultat.

<p>A: Jag brukar noga svara på de frågor som finns i manualen "Pedagogisk utredning". Om det inte är mina egna elever frågar jag deras ämneslärare, även modersmålslärare.</p>	<p>B: Man börjar med att observera eleven lite mer och frågar kollegor och börjar samla på sig material.</p>	<p>C: Jag skulle börja med TRAS och T.R.O.G. och sedan skulle jag börja med den pedagogiska utredningen. Med de utländska eleverna kan du börja på lite lägre ålder. Man märker snabbt vad som går bra.</p>	<p>D: Vi granskar de skriftliga svaren och alla andra test som följer med. Det är aldrig språket ensamt som är avgörande för mottagande i särskolan. Det behövs även ett medicinskt, psykologiskt och sociologiskt utlåtande.</p>
---	---	--	--

Kontakten med eleven under utredning sker oftast i den egna undervisningen. Pedagogerna träffar eleven dagligen på ett naturligt sätt eller mer glest inom ämnesundervisningen. Tidsmässiga milstolpar finns i form av bedömningar som genomförs regelbundet, t.ex. LUS (läsutvecklingschema) eller skrivandet av IUP:erna (individuella utvecklingsplanerna). Mottagandeteamet **D** träffar inte eleverna alls, men påpekar skolans skyldighet att i första hand upprätta ett åtgärdsprogram där man tar itu med elevens svårigheter.

<p>A: Om det handlar om mina elever träffar jag dem varje dag. Min egen undervisning är viktig och att jag har sett eleverna i olika sammanhang.</p>	<p>B: Jag märker ganska snabbt att det är något som inte stämmer. Redan då börjar ju utredningen. Vi har IUP:erna.</p>	<p>C: Ja, jag arbetar ju med dem varje dag. Sedan har vi logopeden som testar. Sedan kan det gå ett halvt år innan nästa bedömning görs. Ja, LUS gör man ju två gånger per termin.</p>	<p>D: Vi träffar inte eleverna alls. Eleven ska helst ha gått ett år i den svenska skolan. Vi tittar också på åtgärdsprogrammet som skolan ska upprätta.</p>
---	---	---	---

Kvaliteten på den hjälp som står till specialpedagogernas förfogande verkar skifta. Specialpedagog **B** föredra auktoriserad tolk, men det förekommer att man i brist på en

sådan tillfrågar personal med samma modersmål som eleven, i hopp om att få fram mer upplysningar kring elevens språkliga förmågor. Specialpedagog **C** tar hjälp av logoped som med viss regelbundenhet finns till hands i tal- och kommunikationsklasserna. Mottagandeteamet **D** måste helt förlita sig på den skriftliga bedömningen som skickats till dem.

<p>A: Ja, det är mina kollegor och främst andra ämneslärare som jag kan fråga.</p>	<p>B: Ibland personlig assistent, tolk och modersmåls lärare. Och så kollegorna. Ibland tar vi in personalen som har samma modersmål. Vi vill gärna ha auktoriserade tolkar.</p>	<p>C: Duktiga assistenter och logopeden, andra lärare och specialpedagoger. Sedan hade jag en modersmåls lärare.</p>	<p>D: Det är vi i teamet och sedan får vi alla underlag från skolan och det medicinska också.</p>
---	---	---	--

Bedömningsverktygen och upplevda brister

De bedömningsverktyg som framkommer är främst avsedda för testning av specifika språkliga förmågor (för förklaring se tabell 2, s.20 och se bilaga 2 s.31). Antingen utförs bedömningar av specialpedagogerna själva eller andra, t.ex. av logoped. Psykologen i mottagandeteamet **D** genomför sin bedömning med WISC - testet. Även datorprogram används som för att kunna göra en bedömning.

<p>A: Jag använder manualen 'Pedagogisk utredning'. Sedan tittar jag på hur de skriver. Jag har de ju i svenska. Jag tittar också på texter från SO.</p>	<p>B: Jag har använt performansanalysen. Också bildsekvenser och spontantal. Vi spelade in på band. Man får leta och plocka ihop vad som passar eleven.</p>	<p>C: Jo, här finns det TRAS, T.R.O.G., Lyssna på orden. Det är mest de yngre. Logopeden gör Fonemtestet. Sedan vet jag också att det används GRAMBA, UMESOL och LUS. Och vi har mycket LEXIA och PROVIA. Det gör logopeden. Sedan DLS också.</p>	<p>D: Alltså det är de frågorna i manualen och vi tycker att LUS, UMESOL och performansanalysen ger bra information. Lite om språk finns det även i WISC.</p>
---	--	--	--

Bedömningsverktygen beskrivs delvis som omfattande och kravfyllt att sammanställa. Bedömningar sker med hjälp av en blandning av standardiserade test avsedda för olika åldrar och övningsprogram. Specialpedagog **B** och **C** vill använda autentiskt material. Mottagandeteamet **D** jämför olika material och menar att test som t.ex. UMESOL och performansanalysen ger ett bredare underlag kring språkförmågan.

A: <i>Ja, i manualen, det blir ju stora textmängder förstås. Men det behövs ett större underlag.</i>	B: <i>Bildsekvenserna är för svåra. Det var en sekvens som man hade använd länge, länge. Den var svårtolkad, tycker jag.</i>	C: <i>PROVIA är jättebra. Det borde alla ha. En del material är ju för små barn egentligen. Men det går uppåt i åldrarna också. Med LEXIA kan jag sitta bredvid och se vad eleven kan. Bra är SIMWRITER också.</i>	D: <i>Vi håller på att revidera manualen nu. Många pedagoger är duktiga på att plocka från olika håll. Det som passar eleven.</i>
---	---	---	--

Mottagandeteamet **D** vill införa förtydliganden av frågorna kring *modersmål* och ämnet *svenska som andraspråk*. Material på olika språk efterlyses samt att fler icke-verbala förmågor efterfrågas. Specialpedagog **B** anser att performansanalysen borde kunna utformas på ett enklare, mer tidsbesparande sätt. Specialpedagog **B** reflekterar kring vilka fler faktorer som kan påverka testresultat och önskar mer utrymme i pappersmallen för att uttrycka fler intryck om *hela* barnet/eleven. Det anses att det borde vara upp till mottagandeteamet att begära in mer information. Det förekommer ingen återkoppling till pedagogerna när manualen skickats iväg till mottagandeteamet.

A: <i>Egentligen är det ju de som använder materialet sedan. Jag vet ju inte vad DE behöver mer av mig. Ingen har hittills ställt frågor efteråt eller bett om förtydliganden.</i>	B: <i>Ett lättare material som liknar performansanalysen. Och övningar för hur man ska göra sedan efter analysen. Det vore ju himla bra om man gjorde test som efteråt hänvisar vad man ska jobba med.</i>	C: <i>Fonemtestet och LUS borde man ju kunna få på olika modersmål också.</i>	D: <i>I manualen borde det finnas fler konkreta frågor kring modersmålsundervisningen och vi vill fördjupa frågorna kring SVA. Vi vill ställa många öppna frågor för att få bredare svar. Vi har också diskuterat fler ja/nej frågor.</i>
---	---	--	--

Informanternas reflektioner

Psykologen i mottagandeteamet pekar ut åldern som den största felkällan vid bedömningar. Enligt honom är känslan av osäkerhet alltid större med yngre barn än med de äldre. Också elever med klart diagnosticerad utvecklingsstörning kommer med större säkerhet placeras i rätt skolform. Elever utan klar utvecklingsstörning, s.k. *gränsfall*, oftast med ojämna begåvningsprofiler och/eller testresultat, elever med flerspråkighet och där det kan råda stora variationer i den språkliga förmågan löper ökad risk för felbedömningar. Det framkommer även att det bara är en känsla bedömare kan få utan att riktigt kunna motivera dess ursprung. Svar söks också som en reaktion på sociala missförhållanden, som t.ex. våld i hemmet. Ett avstannande i den språkliga utvecklingen är vad specialpedagog **B** har uppmärksammat under sina yrkesår. Vidare nämns elevens vilja till anpassning, att vilja vara till lags samt att parera vad eleven trodde förväntas av honom/henne i en testsituation.

Också obehag av situationen i sig och att t.ex. vara helt ensam med en lärare uppges. Specialpedagog C understryker att flerspråkigheten inte gynnar elever i testsituationer.

<p>A: Som jag sade tidigare, egentligen är det DE som sedan arbetar med det jag har skickat vidare kring eleven som borde fråga efter mer.</p>	<p>B: Ja, vad mer kan påverka resultatet? Det kan bli felaktigt i särskolan för elever med invandrarbakgrund. Utländska barn som kommer från hem med våld, det har jag inget bevis på, men ibland känns det som deras språkutveckling stryker på foten. De är alltid så oroliga och splittrade.</p>	<p>C: Det är så lätt att se en språkstörning, men man måste se hela ungen också med allt det där andra runtomkring. Mer icke verbalt material, det behövs. Det har jag alltid sagt. Det skulle jag göra med en som har två språk.</p>	<p>D: Åldern är den största felkällan. Ju yngre barnet är desto större är risken för felbedömning. Ett annat problem är att språket utvecklar tänkandet och tänkandet utvecklar språket. Det kan bli en ond cirkel för andraspråkselever. Vissa elever stannar av. Vi vet inte alltid varför.</p>
---	--	--	--

Sammanfattning: resultat och analys av intervjusvar

Sammanfattningsvis kan sägas att den pedagogiska utredningen rullar igång när eleven inte uppnår målen och då är det främst tätare, medvetna observationer som äger rum. Arbetssätten varierar något. Vanligtvis påbörjas utredningar i elevens vana miljö, i klassrummet och på rasterna. Resultaten av dessa ska sedan åtföljas av ett åtgärdsprogram som upprättas på skolan. Om eleven fortfarande uppvisar brister efter riktade insatser aktualiseras fler formella utredningar. En blandning av olika bedömningsverktyg för olika åldrar används för att kartlägga och analysera elevens språkförmåga. Pedagogerna efterfrågar mer icke verbalt material för elever med annat modersmål än svenska. Utöver detta förekommer önskemål om att språktest kunde erbjudas på olika språk. Flerspråkighetsfaktorn påverkar vid bedömningar på olika sätt men språket är inte ensamt avgörande för själva skolformsplacering. Tveksamheter i samband med bedömning av språkförmågan förknippas med mer eller mindre säkra diagnoser av utvecklingsstörning generellt. Låg ålder hos testpersonen ses som den största risken för felbedömning. Samtliga menar att hänsyn bör tas till hela barnet/ eleven. Att få hjälp i språkfrågor då eleven har ett annat modersmål än svenska ansågs också vara värdefullt. Kvaliteten på den hjälp som står till buds varierar dock. Auktoriserade tolkar föredras, men trots detta finns det risk för felaktiga översättningar och att tolken helt enkelt inte är tillräckligt insatt i frågor kring andraspråsutveckling.

Analys av bedömningsverktygen som framkom i studien

I detta avsnitt presenteras och analyseras de språkliga bedömningsverktygen som framkom under intervjuerna. De belyses utifrån Bachman och Palmers (1996) olika kriterier för goda

språktest:1. *reliabilitet*, 2. *validitet*, 3. *autenticitet*, 4. *interaktivitet*, 5. *testeffekt* och 6. *genomförbarhet*. **Tabell 2:** Bedömningsverktyg

NAMN	ANVÄNDNING
DLS	diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmågan
FONEMTEST	språkljud, enstaka ljud, klusterförbindelser, stavelser
GRAMBA	GRAMmatik-Barn , omfattande grammatiktest som behandlar grammatiska konstruktioner
LEXIA	övningsprogram (fonem, stavelser, ord, syntax, begrepp, tid, rum m.m.)
LUS	läsutvecklingsschema
NYA NELLI	neurolingvistisk bedömningsmodell
PEDAGOGISK UTREDNING	frågeformulär
PERFORMANSANALYS	språkutvecklingsanalys
PROVIA	testverktyg för grundläggande språkfärdigheter
T.R.A.S.	tidig registrering av språkutveckling - i dagligt samspel
T.R.O.G.	Test for Reception of Grammar
UMESOL	<i>Umeå – Läs- och skrivsvårigheter</i> , läsning och skrivning, fonologisk medvetenhet, självkänslan
WISC	Wechsler Intelligens Scale for Children

Endast PERFORMANSANALYSEN är utformad specifikt för bedömning av andraspråksförmågan. Inget annat bedömningsverktyg gör i manualer eller andra informationskällor anspråk på att bedöma utvecklingen av ett andraspråk. Enskilda bedömningsverktyg är utformade för att diagnostisera specifika språkstörningar. Manualen Pedagogisk Utredning är ett underlag med vars hjälp information om elevens generella skolprestationer samlas in för en samlad bedömning. Den innehåller många frågor som besvaras relativt fritt i omfattningen av pedagogerna och styrks genom att resultat av mer formella bedömningar bifogas. Den inkluderas inte i nedanstående analys, då inga upplysningar om tillkomsten, bakgrund, handledning m.m. finns tillgängliga.

Reliabilitet: Bedömningsverktyg med låg reliabilitet som framkom i min studie är T.R.A.S. (*tidig registrering av språkutveckling*) som egentligen är ett observationsmaterial. Bedömningar som bygger på observationer som T.R.A.S. (*tidig registrering av språkutveckling*), checklistor, värdering enligt vissa kriterier (*skolans*), elevintervjuer eller

självskattningar brukar ha lägre reliabilitet då de antingen färgas av bedömarens subjektiva tolkningar eller är allmänt svåra att normera. Ett annat är LUS (*läsutvecklingsschema*) vars reliabilitet skulle kunna bli mer stabilt om man arbetade mycket intensivt med bedömaröverensstämmelse på och mellan skolor. Blomberg och Persson (2005) beskriver LUS (*läsutvecklingsschema*) som ett kvalitativt bedömningsinstrument som utgår från lärarens samlade kompetens och den kan vara olika för olika lärare. Ett test med hög reliabilitet som framkom i studien var GRAMBA (*GRAMmatik-BARn*) ett omfattande grammatiktest. DLS (*diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga*) beskrivs som ett test med hög reliabilitet. PROVIA och LEXIA är datorprogram. Mårtens och Gunniltam (2009) menar att användning av datorprogram innebär alltid en standardisering av testsituationen och med hög reliabilitet. Testen genomförs alltid på samma sätt. Samma instruktioner ges inprogrammerat på samma sätt gång på gång.

Validitet: Inget analysverktyg i min studie täcker variabeln språkförmåga fullt ut då begreppet är alldeles för komplex. I de flesta bedömningsverktygen ligger fokus istället på vissa färdigheter av språkförmågan och därav följer att andra förmågor har tagits bort. Detta påverkar validiteten i alla bedömningsverktyg. Den pragmatiska kompetensen, alltså den som rör förmågan att använda språket för rätt syfte och anpassa det socialt, genremässigt och stilistiskt samt den så kallade strategiska kompetensen, som innefattar planering, problemlösning och värdering - testas inte specifikt trots att den ingår i språkförmågan som helhet. De flesta bedömningsverktygen i studien bedömer utifrån den organisatoriska kompetensen, d.v.s. kunskapen om ord, ordböjning, grammatik och förmågan att sammanföra de formella språkliga enheterna till text.

Begrepps- och innehållsvaliditet: hög validitet hos det omfattande LEXIA och PROVIA som inkluderar många språkliga färdigheter från de språkliga områdena *läsa, skriva, lyssna* och i LEXIA kan inspelningar av talat språk göras (Mårtens & Gunniltam, 2009). GRAMBA (*GRAMmatik-BARn*) tolkar *alla* förekommande grammatiska konstruktioner i det svenska språket som har betydelse för ett barns grammatiska utveckling. FONEM - testet täcker *alla* fonem och kluster i olika positioner i svenska ord. TROG (*Test of Reception of Grammar*) beskrivs ha en hög validitet då de grammatiska konstruktionerna som ingår i testet är noga utvalda, med hänsyn till det faktum att de är möjliga att avbilda otvetydigt samt att de ska mäta grammatiska förmågor (Bro & Eriksson, 2006). Många färdigheter inkluderas i LUS (*läsutvecklingsschema*) men de begränsas till igenkänning, avkodning och några strategier. Variabler som *läslust* och *läsvanor* efterfrågas dock inte. UMESOL (*Umeå – Läs- och skrivsvårigheter*) prövar olika aspekter på läs- och skrivförmågan. I DLS (*diagnostiskt material läs- och skrivprov*) kan resultatet på rättstavning och ordförståelse nogsamt analyseras och ge en bild av en elevs färdigheter i svenskämnet. Detta läsförståelsetest kan enligt en undersökning av Knutsdotter - Carleson (2009) ge en bild av enskilda elevers läs- och skrivsvårigheter även om den kan fördjupas ytterligare.

Prognostisk validitet, alltså där vi med hjälp av resultatet vill förutsäga vad en elev kan prestera senare. Enligt min mening kan test som på något sätt mäter *språkligt medvetenhet* som LYSSNA PÅ ORDEN ha en viss prognostisk validitet då det finns ett starkt samband mellan språklig medvetenhet och senare läs- och skrivutveckling. En omfattande, tjugogradig skala i LUS (*läsutvecklingsschema*) speglar elevens läsförmåga. Med hjälp av stapeldiagram fås uppgifter om uppnåendet av kursplanens mål för årskursen. Den nyttan kan tas direkt ut i verkligheten och omsättas i olika uppgifter. PROVIA är utarbetat att kartlägga hur elevens språkliga kompetensprofil ser ut. Utifrån resultatet i PROVIA skapas övningar i LEXIA. PROVIA är utarbetat för att längre fram kunna träna i LEXIA. I

PROVIA ska fastställas var testpersonen befinner sig i läsutvecklingen och vilken typ av brister som finns, samt att i LEXIA anpassas efter användarnas behov. Enligt Mårtens och Gunnilstam (2009) är stimulansen genom dessa program värdefull för fortsatt inläring och språkutveckling. Användarna har stort utbyte av övningar och framgång ses som ett resultat av arbetet. I UMESOL (*Umeå – Läs- och skrivsvårigheter*) fås förslag till pedagogiska hjälpinsatser med konkreta exempel. Performansanalysen kan också användas för att bedöma hur långt andraspråkeleven har kommit i sin språkutveckling och vart den är på väg. Lingvistiska djupanalyser av elevers texter på individnivå är värdefulla i bedömnings-sammanhang.

Autenticitet: För användaren är det lättare att generalisera resultatet på en testuppgift till språkanvändning i verkliga livet om uppgiften har hög grad av autenticitet. Enligt upphovsmännen kan PROVIA påbörjas med introduktionsuppgifter som *förbereder* testpersonen så att en *viss förförståelse* för testuppgiften skapas. Användandet av fotografiska bilder som i t.ex. I LEXIA förstärks eventuellt känslan av autenticitet med fotografier från vardagliga situationer. Enligt min uppfattning kan bilder upplevas som tråkiga eller gamla som i LYSSNA PÅ ORDEN eller vara svåra att tolka på annat sätt. I T.R.O.G. 2 (*Test for Reception of Grammar*) materialet krävs inga verbala svar utan testpersonen behöver endast peka på en stimulusbild av fyra som motsvarar den lästa meningens. Bilderna beskrivs av Bro och Eriksson (2006) vara noga utvalda så att de är autentiska med den grammatiska färdigheten som efterfrågas. När testpersonen får välja eget material ökar autenticiteten. Skattningsskalor och observationsmaterial som finns i LUS (*läsutvecklingsschema*) och T.R.A.S. (*tidig registrering av språkutveckling*) är mer öppna och kan samspela bättre och anpassas till elevens verklighet. Möjlighet att välja autentiska texter finns i verktyget PERFORMANSANALYS.

Interaktivitet: Mårtens och Gunnilstam (2009) har utarbetat PROVIA med hög grad av interaktivitet mellan deltagaren och uppgiften. Något de saknade i LEXIA. I UMESOL (*Umeå- Läs- och skrivsvårigheter*) ges förutom bedömning kring läs- och skrivutvecklingen även möjlighet att ta ställning till den egna självbilden. I UMESOL (*Umeå- Läs- och skrivsvårigheter*) tas tilltron till den egna förmågan att klara uppgifter med olika svårighetsgrad till vara genom att inkludera elevens ställningstagande till en rad aspekter som ligger utanför själva läsningen men som påverkar den (t.ex. relation till skolan i allmänhet, skolarbete i synnerhet, kamratrelationer). Jag menar att T.R.A.S. (*tidig registrering av språkutveckling*) är interaktivt i den bemärkelsen att den observerande personalen kontinuerligt kan modifiera det egna beteendet genom att arbeta med sitt kommunikativa förhållningssätt som riktas in mot språkutveckling.

Testeffekt: Vissa bedömningsverktyg är riktade mot specifikt språkliga förmågor och har inga svarsalternativ som tyder på ett språkligt reflekterande eller där flera svar kan vara "rätt". Konsekvensen kan bli att elevens självkänsla påverkas till att endast känna *`jag kan`* respektive *`jag kan inte`*. I T.R.O.G. (*Test for Reception of Grammar*) testet har man skalat av den kontext som testpersonen tar hjälp av i vardagen. Effekten blir då visserligen en hög innehållsvaliditet men elevens strategier för hur eleven når fram till språkförståelse utifrån kontexten synliggörs inte. Viktiga ledtrådar för bedömningen kan gå förlorade. Bedömningsverktyg som UMESOL (*Umeå- Läs- och skrivsvårigheter*), T.R.A.S. (*tidig registrering av språkutveckling*), PROVIA, LEXIA och PERFORMANSANALYSEN kan få positiva konsekvenser. De är formativa och åtgärder kan sättas in i relation till resultatet. De involverar eleven som blir medveten om språkliga aspekter, ställer varierade krav på språkliga prestationer på olika nivåer. De stimulerar elevens tänkande till kvalitativa

förändringar i den kognitiva utvecklingen. Bedömningsverktyg som DLS (*diagnostiskt material läs- och skrivprov*) och LUS (*läsutvecklingsschema*) fångar upp lässvaga elever i ett tidigt stadium. Om alla i en skola använder samma metod för bedömningar så att den blir ett vedertaget begrepp, finns det större chans att hjälpinsatser görs än om man applicerar mer `obekanta` metoder. DLS (*diagnostiskt material läs- och skrivprov*) fungerar väl för specialpedagogen i dennes handledande roll gentemot ämneslärarna (Knutsson - Carleson, 2009).

Genomförbarhet: PERFORMANSANALYSEN ger fria möjligheter att välja elevtexter för analysen och att välja autentiska teman för eleven. Den kan också göras muntligt med bandinspelning för senare analys. Den får ofta kritik för att vara mödosam och tidskrävande med avseende på efterarbetet som tar tid. Det påstås att snabbheten där kan förbättras när testledaren har genomfört analyser av den sorten många gånger. Men den väljs bort, trots att den uppskattas för möjligheterna att se språkutveckling på flera plan. Alla verktyg förutsätter att testledarna är välinsatta hur testet ska användas. T.R.O.G. (*Test for Reception of Grammar*) beskrivs vara lätt att administrera och snabbt att genomföra trots att den har många 80 flervalsuppgifter indelade i olika block (Bro & Eriksson, 2006). Det gäller även för LUS (*läsutvecklingsschema*), lätt att administrera om man är välförtrogen med protokollet. Programmet LEXIA har över 80 olika program. Det är tidskrävande att lära sig dessa och lära sig att individanpassa programmen så att den enskilde kan träna utifrån sina behov. För att LEXIA ska fungera reellt måste programmet anpassas till ett unikt LEXIA för varje elev, d.v.s. läraren gör, utifrån en analys/bedömning av eleven, ett urval av övningar som är lämpliga utifrån den aktuella bedömningen. Inställningarna i programmet måste också ändras i takt med att elevens behov ändras efter en tids användning. Skolan satsar pengar på IT utveckling och datorstödd undervisning har hög aktualitet vilket gynnar genomförbarheten.

Sammanfattning - bedömningsverktyg

I varierande grad uppfyller de olika analysverktygen som framkom i studien kraven på en god språkstest enligt Bachman och Palmers (1996) sex kriterier. Bedömningsverktygen är normerade enligt svenska förhållanden och standardiserade. Inget verktyg kan uppfylla validitetskravet fullt ut. Mest undersöks språkförmågan inom ramen för de organisatoriska kompetenserna och ibland kombineras förmågorna *läsa, skriva, tala, lyssna*, oftast några av dessa. Några av bedömningsverktygen är utformade för att diagnostisera språkstörningar (T.R.O.G., FONEMTEST) och endast PERFORMANSANALYSEN för specifik bedömning av andraspråksförmågan. Det mest omfattande bedömningsverktyget är LEXIA och dess efterföljare PROVIA, som enligt testkonstruktörerna utarbetats med större fokus på interaktivitet. Resultatet i PROVIA används som hjälp att utforma individuellt anpassade övningar i LEXIA. Några verktyg är välavgränsade mot andra specifika förmågor (T.R.O.G., LYSSNA PÅ ORDEN, FONEMTEST, GRAMBA) och andra innehåller undertest eller efterfrågar delfärdigheter. Bedömningsverktyg kan ge lite olika konsekvenser. Ju mer språkligt begränsat ett material är desto mindre möjlighet för eleven att nå höga resultat. Konsekvensen kan bli att självförtroendet påverkas negativt. Bedömningsverktyg med positiva konsekvenser är de som stimulerar elevens tänkande till kvalitativa förändringar i den kognitiva utvecklingen som UMESOL, T.R.A.S., LEXIA, PROVIA och PERFORMANSANALYSEN. Bedömningsverktygen kan upplevas som mer eller mindre autentiska. Omväxlande svårigheter vid genomförandet kan relateras till aspekter som administration, att vara mer eller mindre rutinerad, ifyllande av protokoll eller efterarbete samt kontinuerlig individanpassning av verktygen där det krävs.

5. Avslutande diskussion

Studien syftade till att kartlägga den språkliga bedömningen i en pedagogisk utredning av elever med annat modersmål än svenska. Jag ville ta reda på vilka bedömningsverktyg som används, hur de är konstruerade och vad pedagogerna anser om den språkliga bedömningen av dessa elever. Resultaten ville jag belysa med kunskaper från andraspråksforskning.

Som svar på mina frågor visar resultatet att bedömning av andraspråksförmågan i samband med en pedagogisk utredning är en situation som skapar viss ambivalens hos pedagogerna. Å ena sidan används det främst standardiserade språktest på svenska. Dessa tillämpas i jämförelse med modersmålstalare i regel för att tidigt upptäcka språksvårigheter som oupptäckt skulle kunna manifesteras sig i allvarigare språkstörningar som behöver behandlas professionellt. Å andra sidan är det enda bedömningsverktyg som framkommer specifikt för andraspråksbedömning *performansanalysen*. Dessutom finns det för få frågeställningar om modersmålsutvecklingen. Detta trots att forskning inom andraspråksinlärning gång på gång framhåller dess värde, dels diagnostiskt (Salameh, 2003) och dels för andraspråksutvecklingen (Hammarberg, 2004; Abrahamsson, 2009).

Pedagogerna efterlyser icke - verbala bedömningsverktyg då språket enligt dem kan utgöra ett hinder i bedömningen av andra kognitiva förmågor. Det är också i samband med sådana uppgifter, i t.ex. en psykologiskt test, som en utvecklingsstörning skulle kunna uppdagas. Pedagogerna betonar i likhet med styrdokumentet ett helhetstänk i bedömningsfrågor hos elever med annat modersmål än svenska. Styrdokumentet slår också tydligt fast vilka elever som ska beredas plats i särskolan, nämligen elever med utvecklingsstörning. De visar sig dock vara svårast att bedöma språkligt och en utvecklingsstörning är inte alltid klart framträdande. Elever med t.ex. ojämna begåvningsprofiler och/eller testresultat, därtill flerspråkighet med stora variationer i den språkliga förmågan utgör ofta gränsfall och löper ökad risk för felbedömningar.

I brist på utarbetade metoder för andraspråksbedömning är triangulering att föredra. De olika bedömningsverktygen som framkommer i studien i kombination med pedagogernas uppgifter om observationerna, övningsprogrammen och kontakten med andra lärare kan vara tecken på att det redan praktiseras om än omedvetet. Vid användning av olika bedömningsinstrument har bedömaren en större chans att få en mer täckande bild av andraspråksförmågan, men den är långt ifrån heltäckande. Mårtens och Gunnilstam (2009) rekommenderar att pröva testpersoners förmågor i andra, manuella test om man misstänker att resultatet i PROVIA är ofullständigt eller missvisande. För yngre barn kan man dessutom alltid överväga möjligheten att arbeta med liknande övningar tillsammans med andra barn i grupp. Gruppdynamiken tillför värdefull pedagogisk kraft.

Andraspråksanvändare kan mycket väl ha en språkstörning men för att kunna diagnostisera en sådan behöver alla språk som är aktuella för språkanvändaren bedömas, t.ex. med hjälp av beskrivningar i utvecklingsmodellen enligt processbarhetsteorin (Flyman Mattson & Håkansson, modell A). Användandet av olika resultat skulle också kunna undersökas i förhållandet till läroplanens mål och ambitioner. Svårigheterna att konstruera bedömningsverktyg ligger enligt Bachman (1997) i att dels hitta testpersonens själva *språkförmåga* och dels att förutse *hur* samma person använder språk i ett kommunikativt syfte.

Metoddiskussion

Kvale och Brinkman (2009) diskuterar ingående för- och nackdelar med den kvalitativa forskningsintervjun som metod. Standardkritiken brukar dels omfatta den allmänna uppfattningen om att information från intervjuer inte genererar kvantifierbar data och dels att intervjuresultat kommer från ledande intervjufrågor vars svar tolkas subjektivt av intervjuledaren. Studiens intervjufrågor var konkret formulerade med frågor som passade studiens syfte. Frågorna hade kunnat inkludera aspekter eller någon aspekt kring bedömning av spontantalet. Spontantalet är en del av språkförmågan. Eftersom det inte testas formellt kunde någon intervjufråga ha handlat om hur pedagogerna skulle vilja beskriva elevens spontantal, i vilka situationer som spontantalet är intensivt och när det blir mer återhållet. Ofta invänds svårigheten att validera och att intervjuresultat inte skulle vara generaliserbara då de oftast omfattar endast ett litet antal intervjupersoner. Intervjuteknik måste övas upp för att få en högre validitet (Kvale & Brinkman, 2009). Författarparet påpekar att ju mer vi tillägnar oss forskning kring användandet av forskningsintervjuer desto säkrare blir vi i utvinnandet och hanterandet av data från våra informanter med berikande studieresultat till följd. Som motargument som trots allt lyfter den kvalitativa intervjun som forskningsmetod kan nämnas dess explorativa karaktär som öppnar för möjligheten att upptäcka nya fenomen. Bakgrunden till syftet med min studie var ju bl.a. att belysa det faktiskt ökande antal elever med utländsk bakgrund i särskolan utan att ha en hypotes om vad ökningen egentligen beror på. Hittills har endast konstaterats att antalet elever i särskolan har ökat och att flertalet av dessa är elever med annat modermål än svenska. I urvalet av intervjupersoner hade en modersmåls lärare varit värdefull.

Att dra generella slutsatser utifrån mitt underlag kan naturligtvis diskuteras. Sammanställningen av bedömningsverktygen har gett en användbar översikt över de bedömningsverktygen som är aktuella i några olika skolor. Att applicera Bachmans kriterier för språktest på de verktygen som framkom i studien har för mig varit ett sätt att strukturera och systematiskt bearbeta det inkomna materialet. Även om granskningen inte kan betraktas som fullständig då jag endast fick fram information ur några handböcker och användarmanualer, så fås en ökat insikt i hur viktigt det i andraspråksbedömning är med t.ex. en prognostisk validitet i bedömningsverktyg.

I min studie hade det varit intressant att kunna jämföra testresultat från olika bedömningsverktyg mellan modersmåls talare med och utan diagnosen språkstörning och två-/ flerspråkiga med och utan en diagnos. Normdata bör alltid komma från en relevant jämförelsegrupp. Hedman (2009) utgick exempelvis från en tvåspråkig matchad normgrupp för att undersöka en grupp tvåspråkiga elever med misstänkt dyslexi. Dessutom ingick en grupp enspråkiga med antingen svenska eller spanska som modersmål med dyslexi diagnos. Fördelen med det breda urvalet som i Hedmans (2009) studie är att den representerar en större variation av språkanvändare som genererar fler språkbeteenden. Utifrån det kan nya normer fastställas.

6. Slutsats och framtidssyn

Även i fortsättningen förespråkas en helhetsbedömning av elever med annat modersmål än svenska. Bedömningsverktyg som kan ge prognoser om fortsatt utveckling av andraspråksförmågan är värdefulla med tanke på bedömningens konsekvenser. Den kunskapen behöver spridas så att pedagogerna kan grunda sina val av bedömningsverktyg

med större säkerhet. Det blir allt viktigare att också konstruera bedömningsverktyg med hög grad av interaktivitet, helst på båda språken så att eleven är aktiv på olika nivåer och bättre kan komma till sin rätt. Då det är kostsamt att framställa nya bedömningsverktyg kan frågan ställas vilka befintliga bedömningsverktyg som kan användas översatt för bedömning av modersmålet. Performansanalysen borde vara särskilt fördelaktig som bedömningsinstrument då den ger en komplex bild av den aktuella språkförmågan. Performansanalysen tillsammans med kunskaper från andraspråksforskning har dessutom ett stort prognostiskt värde.

Litteratur:

Abrahamson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur.

Andersson, Fia (2007). *Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Doktorsavhandling. Stockholms Universitet.

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

Bachman (1990). *Fundamental Considerations in Language testing*. Oxford University Press.

Bergman, P. & Abrahamsson, T. (2004). Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Bengtsson, V. (2010). *Föräldrakraft*. Tidsskrift.

Blomberg, K. & Persson, C. (2005). Läsutvecklingsschema som bedömningsinstrument inom skolan. Uppsats 10 poäng. Malmö högskola.

Bro, S. & Eriksson, E (2006). *Test of Reception of grammar 2 - T.R.O.G 2*. Svensk översättning och utvärdering. Examensarbete 20p Logopedi. Umeå Universitet.

Carlsson, E. (2006). *Att mäta processbarhet*. Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik. LHS Stockholm.

Cumming, A. & Berwick, R. (1996). *Validation of Language Testing*. Great Britain by Marston Book Services. Limited, Oxford.

Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.

Fried, L. (2003). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger*. Eine kritische Betrachtung erstellt im Rahmen des Projektes "Schlüsselkompetenz Sprache - Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder"

Genesee, F. & Upshur, J. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gunnilstam, O. & Mårtens, M. (2010). Lexia 4. Handbok. Stiftelsen Stora Sköndal.

Bell Habib, I. (2001). *Elever med invandrarbakgrund i särskolan: specialpedagogik eller disciplinär makt*. Forskningsrapport. Libris.

- Haglund, C. (2004). Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Hedman, Christina (2009). *Dyslexi på två språk – en multipel fallstudie av spansksvensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Eklund Heinonen, Maria (2009). *Godkänd eller underkänd: hur processbarhetsteorin kan tillämpas vid muntliga språktester av andraspråksinlärare*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.
- Håkansson, G. (1997). *Language Impairment from a processing Perspective*. Lund University, Dept.of Linguistics. *Working Papers 133-151*.
- Håkansson, G. (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Klapp Lekholm, Alli; Norell, Jan- Olof; Olsson, Bengt; Pettersson, Astrid; Pramling Samuelsson, Ingrid; Pramling, Niklas; Ridderlind, Inger (2010). *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Knutsdotter - Carleson (2009). *Läsförståelsekompetens*. En studie om tankar kring läsförståelse och tankar kring ett specifikt läsförståelsetest, från ett par lärare och beslutsfattares aspekt. Magisteruppsats. Malmö högskola.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Flyman Mattsson & G. Håkansson (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger m.fl. (2007). *Rosa 8. OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av Ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborgs universitet.
- Lyly, Erika (2005). *Att fråga efter rätt kunskaper i språktest*. Artikel. Språkvård nr3. Läkartidningen Nr 28–29 (2005). Volym 102. Lindrig utvecklingsstörning – dags att se över definition och terminologi.
- Mårtens, M. & Gunnilstam, O. (2009) *Provia – ett testverktyg för Lexia*. Handbok. Stiftelsen Stora Sköndal.

Nilholm, Claes (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*.

Nyström, Peter (2004). *Rätt mätt på prov. Om validering och bedömningar i skolan*. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet. Nr 71.

Pettersson, Astrid (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? I Lindström, L. & Lindberg, V. (red.). *Pedagogisk bedömning*. Stockholms Universitets förlag.

Tideman, Magnus (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Studentlitteratur.

Rosenkvist, Jerry (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige – Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Specialpedagogiska Institutet och Högskolan Kristianstad.

Salameh, Eva Kristina (2003). *Language Impairment in Swedish bilingual children*. Libris.

Skolinspektionens dnr 40-2010:2539. *Åtgärder med anledning av Skolinspektionens tillsyn av mottagandet i den obligatoriska särskolan i Stockholm*.

Skolledaren Sveriges Skolledarförbunds Tidning. Mars 2001 Nr 01.

Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål*.

Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*.

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Tuomela, Veli (2002). Bilaga till rapporten *Flera språk - fler möjligheter*. Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning - ett regeringsuppdrag. Dnr 2001: 2751 Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt.

Viberg, Å (2004). Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.

Elektroniska källor:

Aktualitet, senast 2011-12-27

http://www.bornholmsmodellen.nu/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=84LYSSNA_PÅ_ORDEN

[http://www.edu.fi/planera/grundläggande utbildning/elevbedomningen/hur_kan_bedomning_sinformation](http://www.edu.fi/planera/grundläggande_utbildning/elevbedomningen/hur_kan_bedomning_sinformation)

<http://www.hogrefe.se/Skola/Las--skriv--och-matematikdiagnostik/Individuella-diagnoser/UMESOL/>

<http://www.lexia.nu/laddaner/proviahandbok.pdf>

<http://www.jlutbildning.se/F%C3%B6rel%C3%A4sningar+och+kurser/tras-tidig-registrering-av-spr%C3%A5kutveckling.html>

<http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/1911/Examensarbete%20LUS%20L%E4sutvecklingsschema%20HT2005.pdf?sequence=1>

<http://www.modersmal.lund.se/sidor/allmana/lasutvecling/lasutveckling.htm>

<http://www.skolverket.se>

http://www.skolverket.se/prov_och_bedomning/ovrigt_bedomningsstod/2.1193/svenska-och-svenska-som-andrasprak-1.106047
<http://www.solvik.fhsk.se/old/pdf/Handbook%20swe.pdf>
<http://www.studentlitteratur.se/o.o.i.s/13901> GRAMBA
<http://www.pearsonassessment.se/se/Vara-produkter/Klinisk-psykologi/Sprak-och-motorik/TROG-2/>
<http://www.hogrefe.se/Skola/Las--skriv--och-matematikdiagnostik/Screening/DLS-for-klasserna-2-och-3/> DLS

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. *Vad föranleder enligt dina erfarenheter en pedagogisk utredning?*
2. *Hur går den språkliga bedömningen av svenska/utländska elever till?*
3. *Hur ofta träffar du eleven innan du anser att du har fått ett tillräckligt bedömningsunderlag?*
4. *Vilket material använder du för att bedöma elevens språkutveckling?*
5. *Hur vill du beskriva materialet som finns tillgängligt för bedömningen av språkförmågan?*
6. *Saknar du något i bedömningsmaterialet?*
7. *Har du känt tveksamheter i den språkliga bedömningens resultat? I så fall: Vad kan det bero på?*
8. *Vilka fler personer har du tillgång till under en språklig bedömning? (förälder/föräldrar, tolk, modersmåls lärare, assistent...)*

BILAGA 2

Presentation av de språkliga bedömningsverktygen och deras användningsområden

TRAS står för Tidig Registrering av Språkutveckling med tillägget i ”dagligt samspel” för barn mellan 2-5 år. Med detta vill upphovspersonerna betona att TRAS inte är något test eller måttstock på barnens språknivå utan ett sätt att sätta struktur på språkstimulansen i förskolan och en naturlig del i att ”Språka och Leka” som systematiseras lite mer med TRAS. Att arbeta enligt TRAS - modellen omfattar hela arbetslaget i förskolan. Det innebär ett förhållningssätt till arbetet som riktas in mot språkutvecklingen i det dagliga arbetet så att man alltid är medveten om språkstimulansens betydelse i alla sammanhang. Väsentligt är också observationens betydelse så att man fångar upp och noterar vilka barn som inte hänger med de övriga. Dessa observationer ligger sedan till grund vid ifyllandet av TRAS schemat som är en rund cirkel i olika färger.

Om eleven *helt* uppfyller den förväntade nivån så täcks ”tårtbiten” med färg. Då eleven endast *delvis* uppfyller nivån görs istället streck. Om eleven *inte alls* når upp till nivån lämnas den tom. Inför arbetet med TRAS rekommenderas anordning av kurs med talpedagog och eller en studiecirkel där TRAS - handboken gås igenom så att användaren övar sig på att göra observationer inför ifyllandet av TRAS – cirkeln. De förmågor som observeras är *samspel, kommunikation, uppmärksamhet* (ljusblå fältet), *språkförståelse, språklig medvetenhet* (röda fältet), *uttal, ordproduktion* och *meningsbyggnad* (gröna fältet).

T.R.O.G. Test for Reception of Grammar, TROG-2, är avsett att mäta receptiv grammatisk förståelse hos barn och ungdomar. Testet är konstruerat så att det begränsar andra språkliga faktorer inverkan på testresultatet, såsom auditiv diskriminering, bristande ordförråd eller begränsad arbetsminneskapacitet. TROG-2 består av 80 flervalsuppgifter som är indelade i 20 block om fyra uppgifter. Varje enskilt block mäter en specifik grammatisk konstruktion. Inga verbala svar krävs, utan barnet eller ungdomen pekar på den stimulusbild av de totalt fyra som motsvarar den lästa meningen. De övriga tre bilderna i en uppgift är distraktorer av lexikal eller grammatisk typ. Testresultat utvärderas i relation till hur jämnåriga i normeringsurvalet presterat. Det finns även möjlighet att göra ett antal kvalitativa felanalyser i relation till framtagna kriterier.

Lyssna på orden för bedömning av fonologisk medvetenhet efter Bornholmsmodellen. Denna utarbetades av professor Ingvar Lundberg som en förberedelsemetod till läs- och skrivinläringen för förskolebarn. Modellen utgår från häftet ”Språklekar efter Bornholmsmodellen,Handledning”. Författarna, Ingvar Lundberg och Ingrid Häggström, ger en beskrivning av sin syn på språklig medvetenhet. I detta häfte finns även en presentation av samtliga språklekar, planeringsschema samt kopieringsunderlag till lekarna. Materialet består av bilder och arbetet sker inom olika områden so avser fonologisk/språklig medvetenhet. *Språklust*, del 1 och del 2 från Bonniers förlag. Materialet består av två böcker med färgglada, vackra bilder och spel. I materialet ingår

även en bok där alla språklekar finns sammanställda. Huvudsyftet med materialet är att stimulera barnets språkliga medvetenhet innan det börjar med läsning. Lundberg & Häggström menar att materialet i hög grad gynnar barn som kan vara i riskgruppen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Det består av fyra delar och orden representeras av bilder. Barnen skall hantera ordens ljud ”inne i huvudet”. Språklekarna är indelade i sex grupper avsedda att öva olika språkområden, såsom:

1. *Lyssnande* - uppmärksamhet på ljud i allmänhet.
2. *Rim och ramsor* - förmågan att uppmärksamma ljudstrukturen i språket och skilja mellan innehåll och form.
3. *Meningar och ord* - förmågan att dela upp korta och långa meningar i ord och uppmärksamhet på ordlängd.
4. *Stavelser* - förmågan att dela upp ord i stavelser (analys) och föra samman stavelser till ett ord (syntes).
5. *Första ljudet i ord* - förmågan att urskilja ett ords första ljud från resten av ordet (analys) och att föra samman det första ljudet med resten av ordet (syntes).
6. *Analys och syntes av fonem* - förmågan att dela upp ord i fonem (analys) och att föra samman fonem till ett ord

(Häggström & Strid, 2002)

NYA NELLI neurolingvistisk bedömningsmodell.

GRAMBA ett grammatiktest som testar följande grammatiska konstruktioner:

- presensformer • pluralis • bestämd form • obestämt artikel
- preteritum • kongruens i nominalfras • har + supinum
- modal + infinitiv • kopula • kongruens i predikativ • negationsordföljd
- bisatsinledare • ordföljd vid topikalisering

UMESOL syftar till att hjälpa speciallärare med att utarbeta en systematisk diagnos av läs- och skrivsvårigheter. Med ledning av en detaljerad kartläggning kan planmässig inläring och träning genomföras i ett utvecklingsprogram. En vägledande princip för konstruktionen av UMESOL har varit att komma fram till ett mönster av starka och svaga sidor hos en elev som kommit till korta med läsinläringen. Tänktt för mellan och eventuellt högstadiet. UMESOL består av tre delar:

1. *Läsning och skrivning* som omfattar tolv delprov med olika svårighetsgrad, vilka prövar olika aspekter av läs- och skrivförmågan.

2. *Fonologisk medvetenhet* innehåller fyra delprov: Ljudsegmentering, Ljudsyntes, Positionsanalys och Segmentsubtraktion.

3. *Självbild* består av formulären ”Ballongbarnet och Flaggbarnet” (avsett för lågstadiet) och ”Så här är jag” (avsett för mellanstadiet) där eleven tar ställning till det egna jaget, i relation till skolan i allmänhet, skolarbete i synnerhet samt kamratrelationer. I formuläret ”Val av svårighetsgrad” är det främst elevens tilltro till den egna förmågan att klara skolarbetet som utvärderas.

Handledningarna innehåller beskrivningar av den teoretiska bakgrunden, standardiseringen, administrerings- och tolkningsanvisningar samt förslag till pedagogiska hjälpinsatser med konkreta exempel (www.hogrefe.se skola, läs- skriv- och matematikdiagnostik).

LUS, läsutvecklingsschema som ska synliggöra de viktigaste tecknen på en generell, naturlig och funktionell läsutveckling. LUS speglar barnens utveckling i läsning och är inte en undervisningsmetodik för läraren. LUS - protokollet består av 19 punkter indelade i tre grupper, utforskandefasen, expanderandefasen och litterat läsande. Punkterna följer barns successiva upptäckande av strategier, fram tills att de erövat alla som är verksamma i ett funktionellt läsande, av samma karaktär som ett utvecklat vuxenläsande (Birgitta Allard, Margret Rudqvist & Bo Sundblad, 2001).

DLS, *Diagnostiska läs- och skrivprov*. En kartläggning av grupper och enskilda elevers färdigheter i läsning och skrivning, för högstadiet och gymnasiet. Materialet används för att få veta vilka elever i en klass som har bristfällig lästeknik. I arbetet med enskilda elever ges möjlighet till en kvalitativ analys av läs- och skrivfunktionen som underlag för individuellt anpassade åtgärder. Testet innehåller fyra delar: rättstavning, ordförståelse, läshastighet och läsförståelse. Testet är normerat och standardiserat. Det är utarbetat av Birgitta Järpsten. (www.edu.falkenberg.se).

LEXIA, ett licensierat datorprogram, utformat i enlighet med de vedertagna kunskaperna inom afasi (språkstörning efter förvärvad hjärnskada, alltså ingen medfödd skada). Programmet har vidareutvecklats för att även kunna användas för dyslektiker och tar fasta på det mest kritiska skeendet i elevens svaga läsning. Övningarna tar upp områden som fonologisk medvetenhet, ljud - bokstavsmatchning, segmentering och sammanfogning av ljud, stavelser, ord och meningar, syntax, begrepp, rumsuppfattning, matematik, klocka, minne, mm. LEXIA innehåller 125000 ord, 1000 listor, 3000 bilder och 6000 inspelningar och kan kompletteras med eget material. Syftet med datorprogrammet Lexia är att åstadkomma en ökning av elevens eller patientens behandlingstid och effektivisera dennes rehabilitering eller träning. Programmet skall passa för användare med dyslexi, språkligt betingade inlärningssvårigheter eller afasi, oavsett ålder. Programmet används med framgång även vid andraspråksinlärning. Att kunna lagra egna prestationer och göra nivåanpassningar ger möjlighet att både samla ihop bedömningsunderlag och följa den enskildes utveckling (www.lexia.nu).

PROVIA, ett testverktyg för barn mellan 6 och 15 år vars resultat läggs till grund för arbete med datorprogrammet LEXIA 4. Grundläggande språkliga färdigheter undersöks inför och under läs- och skrivinlärningen. Testningen administreras automatiskt av Lex Testor så att bedömaren kan observera och samspela med testpersonen. Ett papper med variabler (iakttagelser av beteendet och tankestrategier) som PROVIA av naturliga skäl inte kan registrera automatiskt kan skrivas ut och fyllas i för hand av bedömaren.

Testresultaten för de språkliga färdigheterna redovisas i siffror och tabeller. I resultatredovisningen framkommer hur testpersonen klarade sina enskilda uppgifter en efter en och på vilket sätt denne försökt lösa uppgiften. Även felsvar visas vilket är en nödvändig information för den kvalitativa bedömningen. Exempelvis kan utläsas hur många gånger testpersonen har behövt lyssna på en stimulus innan det kom ett svar och hur lång tid svaret tog. Poängen sammanfattas sedan med ett resultatindex. Det samlade resultatet av samtliga deltest visas i ett profildiagram med liggande staplar med. Med färg markeras den övre och undre gränsen för normalfördelningen. Slutsatserna presenteras i ett utlåtande format som en vanlig text. Denna kan sedan användas under t.ex. elevvårdskonferenser (www.logopedkonsult.se). (Mårtens & Gunnilstam, 2009)

Performansanalys (språkutvecklingsanalys) är det redskap som används vid bedömning av hur långt en elev har kommit i sin andraspråsutveckling. Analysen innebär en djup och bred studie av alla de språkliga element en andraspråksinlärare fritt producerar, vanligtvis i skrialster, vid ett givet tillfälle. Fokus ligger på progression, att markera tillägnade språkliga kategorier istället för att uppmärksamma fel och brister. Därmed tjänar performansanalysen i sig som ett redskap, ett led i undervisningen, genom vilket såväl elev som lärare på ett metakognitivt sätt kan följa språkutvecklingen och planera för kommande studier (www.skolor.pedc.se).

WISC Wechsler Intelligence Scale for Children omfattar tio ordinarie deltest och fem kompletterande (deltest inom parentes nedan). Strukturen i skalan bygger på en uppdelning av de femton deltesten i fyra index: *verbal* funktion, *perceptuell* funktion, *arbetsminne* och *snabbhet*. För att beräkna IK för hela skalan krävs en administrering av tio deltest och endast två ordinarie deltest får ha ersatts med kompletterande. Deltesten för *verbal* funktion index är: *Likheter*, *Ordförråd*, *Förståelse*, (Information), (Slutledning). Deltesten för *perceptuell* funktion index är: *blockmönster*, *bildkategorier*, *matriser*, (bildkomplettering). Deltesten för *arbetsminne* index är: sifferrepetition, bokstavs-siffer-serier, (aritmetik). Deltesten för *snabbhet* index är: kodning, symbolletning, (djurletning). Nytt är att det finns möjlighet att beräkna ett antal processmått som baseras på resultat från tre av deltesten. Dessa mått ger mer information om vilka kognitiva processer som bidrar till prestationen på respektive deltest.

(<http://www.pearsonassessment.se/se/Vara-produkter/Klinisk-psykologi/Utveckling-och-begavning/WISC-IV/>)

Användningsområden:

Fonologi, språkproduktion och språkljudsbehärskning

TRAS tidig registrering av språkutveckling	Espenakk, U. & Frost, J.	Från 2-5 år
NYA NELLI neurolingvistisk undersökningsmodell	Holmberg, E & Sahlen, B. Pedagogisk design	Från 4 år
FONEMTEST	Hellkvist, B: Pedagogisk design	Från 3 år

Auditiv förmåga, minne, perception, diskriminering

NYA NELLI neurolingvistisk undersökningsmodell	Holmberg, E & Sahlen, B. Pedagogisk design	Från 4 år
PROVIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till 15 år
LEXIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till vuxna

Grammatisk förmåga, syntax och morfologi

GRAMBA	Hansson, K. & Nettelblad, U. Pedagogisk design	Från 3-6 år
PROVIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till 15 år
LEXIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till vuxna

Aktivt ordförråd och ordmobilisering semantik

TRAS tidig registrering av språkutveckling	Espenakk, U. & Frost, J.	Från 2-5 år
FONEMTEST	Hellkvist, B: Pedagogisk design	Från 3 år
PROVIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till 15 år
LEXIA Licenserat datorprogram		Från 6 år till vuxna

Passivt ordförråd, ordförståelse

PROVIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till 15 år
LEXIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till vuxna

Språkförståelse, satsförståelse

T.R.O.G. Test for Reception of grammar	Bishop, D. Sv. Sjökvist – Öfors Examensarbete i Logopedi KI 1992	Från 4 år till 12 år
---	--	----------------------

Pragmatisk språkanvändning

NYA NELLI neurolingvistisk undersökningsmodell	Holmberg, E & Sahlen, B. Pedagogisk design	Från 4 år
TRAS tidig registrering av språkutveckling	Espenakk, U. & Frost, J.	Från 2-5 år

Kommunikation

Strukturerade intervjuer med föräldrar, lärare, assistenter, logoped, specialpedagog	skolpersonal	Alla åldrar
TRAS tidig registrering av språkutveckling	Espenakk, U. & Frost, J.	Från 2-5 år
Observationer för att bedöma kommunikations- och samspelsförmåga, motorik, imitation, begreppsuppfattning, perception, beteende	skolpersonal	Alla åldrar

Fonologisk medvetenhet

PROVIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till 15 år
LEXIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till vuxna
UMESOL , Umeå skriv- och läsmaterial Pedagogiskt hjälpmedel för kartläggning av enskilda elever med läs- och skrivsvårigheter samt för att lägga upp individuella	<i>Karin Taube, Margit Tornéus</i> Psykologiförlaget.	Mellan- och högstadiet

utvecklingsprogram		
<i>Lyssna på orden</i> bedömning av fonologisk medvetenhet efter Bornholmsmodellen	Ingvar Lundberg	Från 3 år

Språklig medvetenhet

TRAS tidig registrering av språkutveckling	Espenakk, U. & Frost, J.	Från 2-5 år
PROVIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till 15 år
LEXIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till vuxna

Yttrandelängd och satslängd

TRAS tidig registrering av språkutveckling	Espenakk, U. & Frost, J.	Från 2-5 år
PROVIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till 15 år
LEXIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till vuxna

Läsförmåga, läs- och skrivförmåga

PROVIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år till 15 år
LEXIA Licenserat datorprogram	Martti Mårtens Olle Gunnilstam	Från 6 år → vuxna
DLS , <i>Diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga</i> för grundskolelever, ett screeningstest i fyra delar (rättstavning, ordförståelse, läshastighet och läsförståelse)	Birgitta Järpsten.	Grundskolan och gymnasiet
LUS läsutvecklingschema, avkodning och läsförståelse	Bo Sundberg	
Performansanalys språkutvecklingsanalys, en bred studie av alla språkliga element, fritextproduktion		Elever med skrivförmåga.

Dessutom ur bedömningsunderlaget

Pedagogisk bedömning



Svenska, svenska som andra språk, modersmål

Gör en jämförelse med grundskolans kravnivåer och bedömning:

Hur är elevens språkliga förmåga, ordförråd, ordförståelse, uttal, stavning och grammatik?

Hur, när, varför och med vad kommunicerar eleven? Hur är elevens förmåga att uttrycka sig? Skiljer det mellan de olika språken (modersmål, andraspråk) eleven eventuellt har?

Kommunicerar eleven gärna?

Använder eleven tecken, hur stort är teckenförrådet?

Resultat av språkutvecklingsanalys?

Hur är modersmållärares bild av elevens språkutveckling i olika avseenden?

Lyssnar eleven på högläsning? Vilken typ av böcker lyssnar eleven gärna på? Kan eleven återberätta historier? Hur är den språkliga medvetenheten, lyssnar eleven ut ljud, kan

hon/han rimma? Om eleven läser själv, vilken typ av böcker läser hon/han? Hur

återberättar eleven det hon/han läst själv? Finns läslusten? Läsutvecklingen kan du gärna beskriva med läsutvecklingsschemat (LUS), i vilken fas i LUS befinner sig eleven?

Hur skriver/ritar eleven? När det gäller yngre barn, iakttar pedagogen de finmotoriska färdigheterna; hur är handdominansen, klipper eleven, kan hon/han följa linje, hur använder eleven krita/penna/pensel. Hur är riktningssuppfattningen?

Man kan använda skrivutvecklingsschemat (SUS), vilken fas i SUS har eleven nått? Hur motiverad är eleven inför ritandet/skrivandet? Hur producerar eleven egna texter? Finns det en röd tråd i texterna? Hur är elevens uttrycksförmåga? Hur förstår läsaren elevens texter?

Hur är handstilen, använder eleven skrivstil? Använder eleven dator? Hur är stavningen?

Finns det material som kan bifogas; elevens berättelser, klippövningar, teckningar?

Har eleven förutsättningar att uppnå kunskapskraven för år 3, år 6 eller år 9 enligt grundskolans kursplan i ämnet:

Svenska:

Svenska som andra språk:

Modersmål:

Samt psykologens bedömning i **WISC = Wechsler Intelligence Scale for Children**



med deltest för *verbal* funktion: likheter, ordförråd, förståelse, (information), (slutledning)