



UPPSALA UNIVERSITET
Institutionen för nordiska språk

EXAMENSARBETE, 15 hp
Svenska som andraspråk C

Vt 2016

Bedömning av andraspråkstexter i praktiken
*- En enkätstudie om hur gymnasielärare i svenska som
andraspråk förhåller sig till bedömning*

Anna Patris

Handledare: Maria Eklund Heinonen
Institutionen för nordiska språk

Sammandrag

Bedömning är ett viktigt verktyg för alla pedagoger då de ska kunna bedöma och därmed avgöra vad deras elever behöver fokusera på för att vidareutvecklas i sin språk- och kunskapsinlärning. Syftet med studien är att undersöka hur lärare i svenska som andraspråk förhåller sig till bedömning av andraspråkstexter samt om deras bedömning vilar på teoretiska grunder. För att besvara studiens frågeställningar används en kvalitativ metod i form av en enkätstudie.

Materialet för studien utgörs av enkätsvar från 14 stycken gymnasielärare i svenska som andraspråk. Resultatet visar att majoriteten av gymnasielärarna, i den mån de hinner, främst använder sig av tre framträdande bedömningsteorier inom svenska som andraspråk, dessa är: *processbarhetsteorin*, *performansanalys* och *genrepedagogik*. Vidare visar resultatet att lärarna anser sig ha tillräckliga kunskaper om olika bedömningsteorier, men saknar tid, kollegialt samtal samt stöd från skolledningen. Majoriteten av lärarna anser dessutom att den formativa aspekten av bedömning är av större betydelse än den summativa aspekten. Slutsatsen är att gymnasielärarna i min studie är väl medvetna om vikten av att använda formativ bedömning som verktyg för fortsatt lärande, men att bristen på vissa förutsättningar försvårar deras bedömningsarbete.

Nyckelord: *svenska som andraspråk, bedömning, performansanalys, processbarhetsteori, genrepedagogik.*

Innehåll

Sammandrag	2
1. Inledning	4
1.1. Syfte.....	5
1.2. Frågeställningar.....	5
1.3. Hypotes.....	5
2. Forskningsöversikt	6
2.1. Tidigare forskning.....	6
2.2. Bedömningsanalysmodeller som denna undersökning behandlar.....	8
2.2.1. Processbarhetsteorimodellen – En analysmodell baserad på processbarhetsteorin. .	8
2.2.2. Performansanlays.....	10
2.2.3. Genrepedagogik.....	12
3. Material och metod	15
3.1. Material.....	15
3.2. Metod.....	15
3.3. Urval.....	16
3.4. Forskningsetiska krav.....	16
3.5. Datainsamlingsmetod.....	17
3.6. Tillvägagångssätt.....	17
4. Resultat	18
4.1. Sammanställning av enkäterna.....	18
4.1.1. Gymnasielärarnas förhållningssätt samt teoretisk tillämpning vid bedömning av andraspråkstexter.....	18
4.1.2. Analys- och bedömningsmodeller som respondenterna känner till och använder sig av.....	20
4.1.3. Förutsättningar för att arbeta utifrån teoretisk tillämpning vid bedömning av elevtexter.....	21
5. Diskussion	24
6. Avslutande kommentar	28
Litteratur	29
Bilagor	32
Bilaga 1: Enkät om bedömning av andraspråkstexter.....	32
Bilaga 2: Tablå 2, 3 och 4.....	36
Bilaga 3: Tablå 5.....	39

1. Inledning

Gymnasielärare får under sin utbildning inom svenska och svenska som andraspråk läsa en del om bedömning av elevers språkutveckling. Bedömning är ett viktigt verktyg för alla pedagoger då de ska kunna bedöma och därmed avgöra vad deras elever behöver fokusera på för att vidareutvecklas i sin språk- och kunskapsinläring. Enligt Christian Lundahl (2011), professor i pedagogik, är skriftliga omdömen, nationella prov och betyg olika former av kunskapsbedömningar av hur individer har tillägnat sig kunskap:

Sådana värderingar av mänskliga prestationer utgör ställningstagande till vad som är kunskap och vad som inte är kunskap. De som bedöms påverkas av hur bedömningarna utformas. Därför styr bedömningar undervisnings- och inlärningsprocesser. Kunskapsbedömningar är de kanske kraftfullaste pedagogiska verktygen i skolan för att disciplinera individen och forma lärandet (Lundahl 2011:11).

Det har skrivits mycket om bedömning som fenomen, men det har inte skrivits särskilt mycket om hur olika bedömningsmodeller fungerar i skolans vardag och verklighet. Enligt skolans styrdokument är det viktigt att lärare fortlöpande ger sina elever information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna samt redovisa för eleverna på vilka grunder betygssättning sker (Skolverket 2011b:15). Enligt skollagen ska skolans verksamhet dessutom bygga på beprövad erfarenhet samt vetenskaplig grund (1 kap. 5§ tredje stycket, Skollagen 2010:800). Skolan ger dock sällan tid för det oerhört viktiga för- och efterarbetet som gynnar elevernas utveckling. Flera bedömningsmetoder (t.ex. performansanalys och processbarhetsteorin) framstår som relativt tidskrävande och tid är något som pedagoger genomgående tycks sakna (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002:121). Enligt Mats Holmström (2013) visar en nationell undersökning av *Vetenskap & Allmänhet* att pedagoger saknar tid för att kunna förankra undervisningen i skolan på ett vetenskapligt sätt (Holmström 2013).

Hur förhåller sig då lärare till bedömningen av sina elevers texter i praktiken? Denna studie inriktar sig på gymnasielärare i svenska som andraspråk och deras förhållningssätt till bedömning av andraspråkstexter. Studien utgår från teoretisk forskning kring adekvata bedömningsteorier samt en enkätundersökning genomförd bland verksamma gymnasielärare i svenska som andraspråk. Det är viktigt för alla pedagoger att vara medvetna om vilka bedömningsmodeller de utgår från vid bedömning av sina elevers texter samt vilken teoretisk

grund dessa vilar på, eftersom det är viktigt för både lärare och elever att skolans verksamhet är vetenskapligt förankrad och väl beprövad för att nå framgångsrika resultat. Skolan har inte råd att förspilla skolans och elevernas potential och förutsättningar genom att bedriva godtycklig och ovetenskaplig undervisning.

1.1. Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur lärare i svenska som andraspråk förhåller sig till bedömning av andraspråkstexter samt om deras bedömning vilar på teoretiska grunder.

1.2. Frågeställningar

1. Vilka teorier utgår svenska som andraspråkslärare medvetet eller omedvetet från när de bedömer sina elevers texter?
2. Vilka förutsättningar anser lärarna att de har för att arbeta utifrån dessa bedömningsteorier i skolan?

1.3. Hypotes

Eftersom alla pedagoger - på ena eller andra sättet - behöver förhålla sig till bedömning kan man anta att de bör ha någon systematisk strategi att utgå från då de bedömer sina elevers prestationer. Dock finns i skolans värld ett stort problem med tidsbrist, vilket gör att avancerade och tidskrävande bedömningar inte ryms inom en lärares arbetstid. Hypotesen i denna undersökning är att gymnasielärarna i svenska som andraspråk gör bedömning baserade på delar av någon eller några bedömningsteorier och därmed skaffar de sig någon form av utgångspunkt för bedömning. Troligt är också att lärarna utgår från en intuitiv, erfarenhetsbaserad bedömning som de har med sig utifrån hela undervisningen.

2. Forskningsöversikt

Forskningsöversikten behandlar tidigare forskning kring området *bedömning* samt de olika bedömningsmodeller som denna undersökning berör. De bedömningsmodeller som kommer att presenteras i forskningsöversikten är: *Processbarhetsteorimodellen – En analysmodell baserad på processbarhetsteorin, performansanalys* samt *genrepedagogik*.

2.1. Tidigare forskning

Enligt skollagen § 3 har alla elever rätt att utvecklas samt ges den stimulans och ledning ”som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (Skollagen 2010:458). För att kunna leva upp till skollagens intentioner förutsätts att pedagoger kan bedöma vilka behov och förutsättningar eleverna har för att kunna stötta deras kunskapsutveckling. Den ryske utvecklingspsykologen och pedagogen Lev Vygotskij (1999) menar att man måste utgå från elevernas behov och förutsättningar för att stötta deras kunskapsutveckling. Han menar att pedagoger behöver undersöka vad eleverna klarar av på egen hand samt vad de behöver hjälp och stöd med innan en fastställning av elevernas utvecklingsnivå kan ske (Vygotskij 1999:147f).

Bedömning kan enligt flera studier under senare år (t.ex. Black & William 1998, Hattie & Timperley 2007) visa sig ha både negativa och positiva konsekvenser för eleverna. De negativa konsekvenserna sker då bedömning enbart betraktas som betyg, vilket kan leda till att eleverna tappar motivation att lära sig. De positiva konsekvenserna sker då bedömning främst ses som ett sätt att främja elevernas kunskapsinläring. Om fokus på bedömning flyttas från att mäta elevernas resultat till att understödja deras lärande kommer även deras intresse och engagemang till kunskapsinläring att öka (Slemmen Wille 2013:27 f. och där anförd litteratur, Lundahl 2012:12). Pedagoger behöver kontinuerligt kontrollera vad eleverna har lärt sig för att veta vilken nivå de ligger på. Bedömning blir som ett verktyg för pedagoger för att kunna planera sin undervisning på bästa sätt för att gynna sina elevers kunskapsutveckling: ”Är de på rätt väg? Behövs det göras förändringar? Vad behöver de hjälp med?” (Slemmen Wille 2013:28).

Enligt Christian Lundahl (2011) är skriftliga omdömen, betyg samt nationella prov olika kategorier av kunskapsbedömningar, det vill säga bedömningar av hur elever har tillägnat sig kunskap. Lundahl menar att det är viktigt att lärare är medvetna om hur bedömningen utformas eftersom bedömningen styr undervisnings- och inlärningsprocesser. Vidare lyfter

han fram kunskapsbedömning som ett av de mest kraftfulla pedagogiska verktyg i skolan för att disciplinera eleverna och forma deras lärande:

Att använda bedömningen för att stärka lärande är ett sätt att uppnå skolans vidare syften att främja en livslång lust att lära, demokratiska värderingar och individuellt ansvarstagande. Bedömning för lärande förbättrar lärandet, genom att främja elevers och lärares synlighet, delaktighet och ansvar. Skolans lärandemål måste på ett tydligt sätt förmedlas till eleverna (Lundahl 2011:11).

Bedömning kan inom forskning kring ämnet delas in i två kategorier: summativ och formativ. Den summativa bedömningen handlar om summering av elevernas kunskapsnivå i förhållande till olika mål och kriterier. Den formativa bedömningen handlar om bedömning för lärande, där bedömningen ses som ett pedagogiskt verktyg för att läraren ska kunna utforma sin undervisning så att den blir så effektiv som möjlig i förhållande till de mål eleverna ska uppnå.. Den formativa bedömningens pedagogiska syfte är att vägleda undervisningen. (Lundahl 2011:4,11, Skolverket 2011:4,117, Lindström, Lindberg, & Pettersson 2011:13). Enligt skollagen ska det pedagogiska arbetet i en skola ledas och samordnas av skolans rektor. Det är rektorns ansvar att utvärdera, följa upp, planera och utveckla utbildningen i förhållande till de nationella målen (Skolverket 2011b:15). Rektorn ska dessutom ansvara för att pedagoger och annan personal på skolan får möjligheter till kompetensutveckling för att på ett professionellt sätt kunna utföra sina arbetsuppgifter (Skolverket 2011b:16).

Ur ett historiskt perspektiv har bedömning av elevers kunskap fyllt olika funktioner i samhället. Dessa funktioner avgörs i sin tur av vilken roll skolan har, vilken kunskapssyn som är rådande och hur man ser på utbildning vid en aktuell tidpunkt. Bedömningsfrågor blir alltså en balans mellan olika krafter; ideologiska, materiella och kunskapsmässiga, som är rådande vid den aktuella tidpunkten (Skolverket 2011:20).

Ett nytt sätt att se på kunskapsbedömning började få genomslag i slutet av 1980 talet och forskare började tala om en ny ”bedömningskultur”. I Sverige dröjde det in på 2000-talet innan forskningen drog igång på allvar. Trots detta tog man upp det nya synsättet i olika sammanhang, och då inte minst i läroplanen Lpo94 (1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet). Förändringarna berörde frågor som *vad*, *hur* och *varför* man bedömer, samt hur resultatet används. Man såg inte längre bara bedömning som ett sätt att summera elevers kunskap, göra den rättvis och effektiv, utan nu handlade det också om att bedömning kan stödja elevers lärande och även bidra till att driva den pedagogiska utvecklingen. Den nya

bedömningskulturen är en del av ett ändrat synsätt på utbildning och elevers sätt att kommunicera i klassrummet (Skolverket 2011a:28).

Christer Lundahl menar att man i forskningslitteratur om bedömningar ser ett tydligt skifte från provkultur till bedömningskultur. Bedömning ska främja lärande och inte bara mäta det (Lundahl 2011:51)

2.2. Bedömningsanalysmodeller som denna undersökning behandlar

För att kunna utvärdera i vilken utsträckning respondenterna för denna studie, d.v.s. 14 stycken gymnasielärare i svenska som andraspråk, har använt sig av olika analys- och bedömningsmodeller har jag redovisat några av de idag vanligaste förekommande modellerna. Dessa får ett relativt stor utrymme i min historik därför att jag vill ge läsarna en förutsättning att kunna följa min undersökning och förstå mot vilken bakgrund jag analyserat respondenternas svar och hur dessa svar relaterar till de olika modellerna.

2.2.1. Processbarhetsteorimodellen – En analysmodell baserad på processbarhetsteorin

Anna Flyman Mattsson och Gisela Håkansson (2010) har utarbetat analysmodellen *Bedömning av svenska som andraspråk*, som är en bedömningsmodell baserad på *processbarhetsteorin*. I denna undersökning kommer analysmodellen att benämnas *processbarhetsteorimodellen* för att synliggöra exakt vilken modell jag avser, då alla bedömningsanalysmodeller i min studie berör bedömning av svenska som andraspråk. Detta för att utesluta risken att förväxla de olika modellerna. *Processbarhetsteorin* (på engelska *processability theory*) är en teori för grammatisk språkutveckling som tar fasta på språkinlärarens tilltagande förmåga att *processa* vissa syntaktiska och morfologiska strukturer. Att processa, i detta sammanhang, innebär enligt Eklund Heinonen (2011) att ”bearbeta och överföra grammatisk information mellan olika delar av fraser, satser och hela meningar” (Heinonen 2011:13).

Pienemann (1998) menar att alla andraspråksinlärare tillägnar sig vissa syntaktiska och morfologiska strukturer i en särskild ordning. Dessa strukturer kan således placeras in i *processbarhetshierarkin* vilken består av fem olika nivåer, som visas i tablå 1 nedan:

Tablå 1. Nivåerna i processbarhetshierarkin¹

Nivå 1: Tillgång till enheter i lexikon (ord/lemman, t.ex. *hund*, *fin*)

Nivå 2: Kategoriprocedur (hantering av lexikala morfem, t.ex. *hund-ar*)

Nivå 3: Frasprocedur (hantering av t.ex. attribut kongruens, t.ex. *fin-a hund-ar*)

Nivå 4: Satsprocedur (hantering av t.ex. predikativ kongruens, t.ex. *hund-ar är fin-a*)

Nivå 5: Bisatsprocedur (differentiering mellan huvud- och bisats, t.ex. *hundar är inte fina, jag vet att hundar inte är fina*)

Varje nivå i *processbarhetshierarkin* måste erövrats av inläraren för att hen ska ha förutsättning att klara av nästa nivå i hierarkin. De olika nivåerna måste följaktligen gås igenom i tur och ordning (Eklund Heinonen, 2011:13 och där anförd litteratur, Abrahamsson 2009:29, 124).

Processbarhetsteorin grundar sig på Willem Levelts (1989) modell för talproduktion där man i en aktiv talsituation, för att kunna använda språket effektivt, behöver ha tillgång till en automatiserad grammatisk process. Levelts (1989) modell utgår från grundtesen som bygger på att inläraren, för att aktivt kunna använda sitt andraspråk i interaktion, måste besitta- samt ha tillgång till automatiserade grammatiska processer (Eklund Heinonen 2011:28 och där anförd litteratur, Abrahamsson 2011:124).

Enligt *processbarhetsteorin* antas inlärares kompetens att kognitivt bearbeta de grammatiska strukturerna utvidgas i en viss ordning som är gemensam för alla andraspråksinlärare oavsett deras modersmål. Utifrån detta kan det skapas en hierarki för processbarhet. Att kunna tillämpa dessa grammatiska regler aktivt i kommunikation, innebär inte samma sak som att känna till grammatiska regler på det teoretiska planet samt att tillämpa dessa. På det teoretiska planet finns det tid för inläraren att strukturera sin utsaga i exempelvis skrift. För att inläraren ska kunna tillämpa grammatiska regler i aktiv kommunikation måste de vara processbara hos andraspråksinläraren, vilket ibland bidrar till att inläraren uttrycker sig fel på sådant som de egentligen kan. Man behöver omvänt inte heller ha kännedom om vissa grammatiska regler eller kunna formulera dem för att verbalt tillämpa dem korrekt. (Eklund Heinonen, 2011:28)

Processbarhetsteorin bygger dessutom på *learnability* (på svenska *inlärningsbarhetsteorin*) vilken är en teori som uppkom i början av 1980-talet. *Learnability* lyfter fram ”vad som är möjligt att lära sig vid ett visst stadium i inlärningsprocessen” (Gass & Selinker 2001:317). Enligt Gass och Selinker (2001) tillägnas ett nytt språk i en slags

¹ Abrahamsson, 2009:124

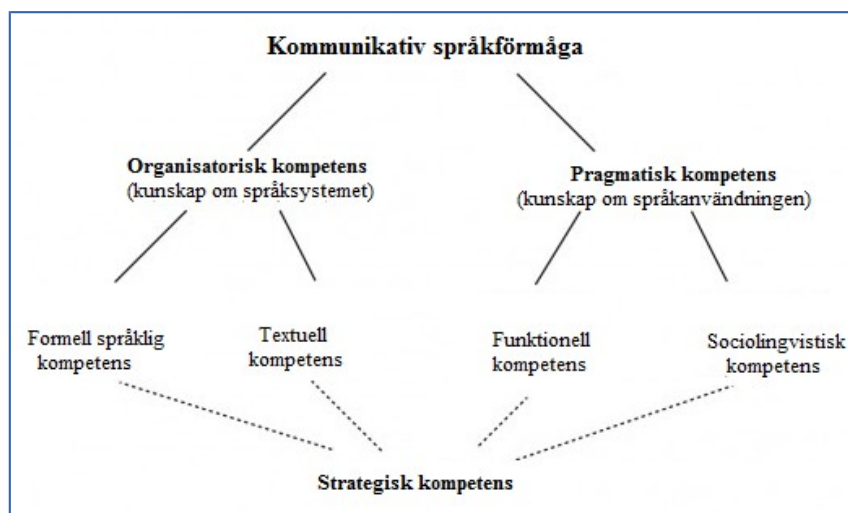
naturlig ordning, vilken inte tycks kunna ändras på genom formell undervisning (Gass & Selinker 2001:317). Enligt Pienemann och Håkansson (1999) måste *learnability* ”beskriva hur inlärarspråket utvecklas från nybörjarstadiet fram till nästa målspråkskompetens med hjälp av input och olika inlärningsmekanismer” (Pienemann & Håkansson 1999:385). Pienemann (1987) utvecklade *learnability* och formulerade den nya teorin till *teachability hypothesis*. Enligt denna teori, kan i likhet med *learnability*, inte ordningen mellan de olika stadierna i inlärningsgången ändras eftersom processandet av dessa grammatiska strukturer byggs upp hos inläraren i en fast ordning, där varje steg förutsätter det föregående (Pienemann & Håkansson 1999:385). Skillnaden mellan de olika teorierna är att Pienemanns teori utgår från att undervisningen kan påskynda inläringen hos inläraren, i synnerhet om undervisningen läggs på nivå strax över det stadium inläraren befinner sig på (Pienemann & Håkansson 1999:385f)

Den kritik som har framförts gentemot *processbarhetsteorin* är att den kan precisera den processningskapacitet en andraspråksinlärare har på en bestämd nivå, men den kan inte definiera exakt vad det är som får inläraren att vidga denna processningskapacitet för att stegvis klättra upp till nästa nivå i processbarhetshierarkin. Enligt Abrahamsson (2009) är Pienemann ”vag när det gäller det ”bränsle” som driver utvecklingen framåt genom nivåerna” (Abrahamsson 2009:29). Abrahamsson (2009) frågar sig om övergången mellan nivåerna sker av sig självt, då en nivåns processningsprocedurer någotsånär automatiserats eller handlar det om andra kriterier som behöver uppnås för att andraspråksinläraren ska kvalificeras till en annan nivå. Dessutom kritiseras *processbarhetsteorin* för att den bara fokuserar på grammatik vid bedömning och därmed förbiser bedömningen av ordförråd och pragmatik (Abrahamsson 2009: 30).

2.2.2. Performansanalys

Enligt Abrahamsson och Bergman (2005) har *performansanalys* utvecklats ”som en lingvistisk metod för att beskriva hur ett andraspråk växer fram” (Abrahamsson och Pirkko Bergman 2005:35). Syftet med att använda sig av *performansanalysen* som pedagog är att täcka in alla delar i en andraspråksinlärares språkförmåga. Med språkförmåga avses en inlärares behärskning av språkets olika nivåer, hur utvecklat inlärares bas- och utbyggnadsspråk är samt den helhetsbild som inlärares aktuella kompetens ger. Genom att plocka isär inlärares språk för att analysera de olika komponenterna för sig själva får man en heltäckande bild av inlärares språkförmåga (Abrahamsson och Bergman 2005:35).

Performansanalysen grundar sig på Larry Selinkers (1972) teori *interimspråksteorin* (på engelska *interlanguage*). Interimspråksteorin växte fram ur idéer om att andraspråksinlärares språkssystem är mer än bara bristfälliga, förvridna och modersmålsfärgade versioner av målspråket. Selinkers interimspråksteori var den första teorin som försökte vara ”en sammanhängande andraspråksteori som, utöver transfer från modersmålet, innehöll ett antal andra kognitiva processer som tillsammans antogs ansvara för interimspråkets utveckling och karaktär” (Abrahamsson 2009:111 och där anförd litteratur). *Performansanalysen* bygger dessutom på Bachmans & Palmérs (1996) *kommunikativ språkförmåga*, vilken är en teori som handlar om att definiera språkbehärskning. Enligt Bachman och Palmér (1996) kräver god kommunikation flera olika kompetenser, vilka de inom *kommunikativ språkförmåga* delar in i olika kompetenser, under olika rubriker som visas i figur 1 nedan:



Figur 1. *Kommunikativ språkförmåga* (fritt efter Bachman & Palmér 1996 i Abrahamsson & Bergman 2005:14)

Performansanalysen fokuserar på att ta reda på andraspråksinlärares språkliga kvalitéer, vilka är följande: *den kommunikativa kvalitén* vilken tar fasta på om man förstår texten och om den är anpassad till mottagaren. *Den innehållsliga kvalitén* som fokuserar på om det finns tydlig struktur i texten och om personer och företeelser presenteras på ett begripligt sätt. Dessutom beaktas hur pass kontextreducerat innehållet i texten är samt vilka kognitiva svårighetsnivåer texten rör sig i. *Den språkliga kvalitén* uppmärksammar textens språkliga kompetens samt hur pass den språkliga korrektheten ser ut i förhållande till textens komplexitet. *Kommunikationsstrategin* koncentrerar sig på vilka kommunikationsstrategier som går att urskilja i texten. Då dessa språkliga kvalitéer har beaktats är det viktigt att som

pedagog kunna lyfta fram vilka förtjänster texten har samt vad som står i tur att utvecklas hos inläraren (Abrahamsson och Bergman 2014:35-37).

Abrahamsson och Bergman (2014) lyfter fram att det är viktigt att tänka på att språk och innehåll samspelar vid bedömning av texter. Textens innehållsmässiga komplexitet kan inte vara självändamålsenlig utan måste relatera till ämnet, typ av text samt textens syfte och alltså inte bedömas isolerat från sitt sammanhang. Nedanstående citat visar vad som bör vägas in när en pedagog ska ta ställning till inlärarens språkliga korrekthet:

Den innehållsmässiga komplexiteten utgör dock alltid grunden för de språkliga analyserna. Ett komplext innehåll kräver ofta högre språklig komplexitet och därmed höjs den mentala ansträngningen hos eleverna. Detta bör vägas in när man tar ställning till den språkliga korrektheten. Ett mindre krävande innehåll ställer lägre krav på språklig komplexitet, men i gengäld kan man förvänta sig en högre språklig korrekthet (Abrahamsson och Bergman 2005:37).

Trots att pedagoger anser att *performansanalysen* som bedömningsverktyg är effektivt och bidrar till att fastställa elevernas språkutvecklingsnivå, lyfter de fram kritik mot *performansanalysen*, och hävdar att *performansanalysen* är ”alltför tidskrävande att genomföra i ett redan alltför högt arbetstempo” (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002:121).

2.2.3. Genrepedagogik

Genrepedagogiken står på tre ben: Vygotskijs *sociokulturella perspektiv*, Hallidays *systematiska funktionella grammatik* samt Martins och Rotherys *skolgenrer och cykeln för undervisning och lärande*. Vygotskijs *sociokulturella perspektiv* baseras på: lära genom samarbete, närmaste utvecklingszonen och stöttning. *Scaffolding* myntades av Wood, Bruner och Ross (1976) och kan på svenska översättas med *stöttning*. På ett metaforiskt sätt kan man se stöttningen som en byggnadsställning, som kan tas bort när byggnaden står av sig själv. Eleverna får de stöttande strukturer av läraren som de behöver för att utveckla nya begrepp, nya insikter samt kompetenser. När eleven utvecklat aktuell förmåga kan stöttningen tas bort, men samtidigt behövs det ny stöttning inför nästa område som behöver utvecklas. För att lära sig optimalt krävs både hög utmaning och mycket stöttning. Processen i stöttning ser läraren som en vägledare i interaktion med eleven, i syfte att utvecklas språkligt och kunskapsmässigt

(Johansson & Sandell Ring 2010:28 f. och där anförd litteratur) Detta sätt att stötta eleverna har sitt ursprung i Vygotskijs *proximala utvecklingszoon* som beskriver skillnaden mellan det man kan klara av på egen hand och det man kan klara av med stöd från någon mer kompetent. I samspel med andra, som vi också kan efterlikna, finns förutsättningarna för lärande. För att ge optimal stöttning måste läraren vara medveten om aktuella genrens struktur och språkliga drag (Johansson & Sandell Ring 2010).

Hallidays (1985) *systematiska funktionella grammatik* fokuserar på språk och kontext, språket som verktyg för kommunikation och grammatik som betydelskapare. Det var lingvisten Michael Halliday som utvecklade den funktionella grammatiken i slutet på 70-talet. Fokus är betydelse och funktion och det är av vikt att grammatik inte bara ger uttryck för betydelse utan att den även skapar betydelse, d.v.s. att fokusera på det ”arbete” som grammatik i språket gör för att skapa och föra över betydelse. Språket ses av Halliday (1985) som en social konstruktion. Även om vi föds med alla förutsättningar till språk så är det sociala sammanhang vi möter som avgör hur vi utvecklas språkligt (Johansson & Sandell Ring 2010:224 och där anförd litteratur).

Martins och Rotherys (1986) *skolgenrer och cykeln för undervisning och lärande* fokuserar på specifika skolgenrer, på ämne och språk, explicit och stegvis undervisning om språkliga mönster, ett gemensamt metaspråk. Enligt Martins (1984) kan genre definieras som ”en social process med igenkännbara steg och ett särskilt socialt syfte” (Johansson & Sandell Ring 2010:22 och där anförd litteratur). Det är de kulturella och sociala sammanhang som barn möter under uppväxttiden som avgör vilka situationsberoende mönster i form av aktiviteter och språk som de kommer att utveckla och som visar deras kulturella tillhörighet, olika genrer (Johansson & Sandell Ring 2010:22). En cykel för lärande, en modell som visat sig vara en bra utgångspunkt för språk och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla skolämnen (beskrivs bl.a. av Kuyumcu 2004, Gibbons 2006, 2010, Hedeboe och Polias 2008 i: Johansson & Sandell Ring 2010:30).

I det funktionella bedömningsperspektivet är det lärarens kontinuerliga iakttagelser i vardagen som är det viktigaste. Eleverna får respons utifrån sina prestationer och uppsatta mål, vilket också ger läraren underlag för sin planering av undervisningen. Genom analys av såväl muntlig som skriftlig text ges en bättre bild av elevens språk kopplat till olika ämnen. Modell för analys inom genrepdagogen kallas *transitivitetsanalys*, vilket förutsätter att man känner sig trygg med den systematisk-funktionella grammatikens begrepp.

Transitivitetsanalysen innebär att man analyserar hur en text konstruerar erfarenheter med hjälp av deltagare, processer och omständigheter. Texter färgläggs utifrån dessa kriterier och

man får på så sätt en snabb överblick över hur informationstät en text är (Johansson & Sandell Ring 2010: 51, 257).

Den kritik som bland annat har lyfts fram gentemot genrepedagogiken är att den kan bli allt för instrumentell, vilket leder till att inlärarna mekaniskt tränas in i ”strikta textmönster med språkliga formkrav och att detta sätt att arbeta med skrivande leder till ett reproducerande av genrer och av redan befintlig text” (Liberg 2009:21). Liberg (2009) menar att det finns risker med att genrepedagogiken, som relativt ny modell för undervisning, lanseras allt för okritiskt vilken kan leda till att modellen ”börjar leva sitt eget liv och även blir starkt instrumentaliserad” (Liberg 2009: 21). Enligt Liberg (2009) är det är den stora utmaningen med genrepedagogiken att finna en balans mellan ämnesbaserad språkundervisning och språkbaserad ämnesundervisning (Liberg 2009:21).

3. Material och metod

3.1. Material

Underlag för denna studie är en enkätundersökning med gymnasielärare i svenska som andraspråk. Undersökningens syfte är att ta reda på utifrån vilka bedömningsteorier dessa lärare bedömer sina elevers texter samt vilka förutsättningar de upplever att de har för att arbeta utifrån dessa bedömningsteorier. För att analysera enkäterna har en genomgång av tidigare forskning kring *bedömning* gjorts.

3.2. Metod

För att besvara studiens frågeställningar används en kvalitativ metod i form av en enkätstudie, innehållande både öppna och slutna frågor. Bearbetning och analys av enkätsvaren sker på kvalitativ grund medan slutsatserna sker på både en kvantitativ och kvalitativ grund. Enligt Merete Watt Bolsen (2007) kan kvalitativa analyser sättas in i ett sammanhang med hjälp av kvantitativ information: "Genom att använda en kombination av hårda och mjuka data kan man hitta flera bitar till pusslet av orsaker och samband" (Watt Bolsen 2007:19). Det kvalitativa förhållningssättet kommer att komma i uttryck vid bearbetningen och analysen av de svar gymnasielärarna har gett i enkäterna, då mönster och förståelse för gymnasielärarnas svar är av intresse för studien (Trots 2007). Per Lagerholm (2010) kallar detta kvalitativa arbetssätt för djupare närstudier (Lagerholm 2010:30). Det kvantitativa förhållningssättet kommer att bygga på räknebara uppgifter och översiktliga resultat av enkäterna. Detta kommer att komma i uttryck vid sammanställningen av hur många gymnasielärare som har svarat på enkäten, vilka alternativ som majoriteten av gymnasielärarna valt vid de slutna frågorna samt vilka teorier majoriteten av gymnasielärarna använder sig av vid bedömning av sina elevers andraspråkstexter osv.

Valet av metod beror på syftet med studien. Avsikten med denna studie är att undersöka hur lärare i svenska som andraspråk förhåller sig till bedömning av sina elevers texter samt vilka förutsättningar lärarna anser att de har för att arbeta utifrån dessa bedömningsteorier i skolan. Genom att ha öppna frågor i enkäten ges möjligheten att nå en djupare insikt i hur gymnasielärare förhåller sig till bedömning av sina elevers texter. Vidare ger det möjlighet till utrymme att fördjupa sig i gymnasielärarnas synsätt och förhållningssätt till ämnet. Detta förutsätter dock att enkäten ställer relevanta frågor, så att dess svar kan kopplas till undersökningens syfte och frågeställningar (Trost 1997:33).

3.3. Urval

Enligt Jan Trost (2007) är det vid valet av urval för sin undersökning viktigt att göra ett representativt urval, vilket innebär att den utvalda befolkningen representerar eller motsvarar "en del av befolkningen på ett sådant sätt att hela urvalet är en miniatyr av populationen; de skall representera alla de andra" (Trost 2007:29). Till denna studie är urvalet verksamma gymnasielärare i svenska som andraspråk. Detta urval är representativt för denna studie då undersökningens syfte är att undersöka hur lärare i svenska som andraspråk förhåller sig till bedömning av sina elevers texter. Vidare menar Trost att det är omöjligt att besvara frågan om hur stort urvalet för en studie bör vara. Han lyfter dock fram en tumregel som säger "att ju större urval desto större sannolikhet att det skall vara representativt för populationen" (Trost 2007:37). Med anknytning till denna tumregel skickades förfrågan om medverkandet i enkäten ut till rektorer på 33 skolor belägna i olika städer i Sverige, således skolor med olika förutsättningar. Rektorerna ombads att vidarebefordra förfrågan till skolans verksamma lärare i svenska som andraspråk (ca 70 stycken). Trots detta relativt stora utskick, samt två påminnelser, besvarade endast 14 lärare i svenska som andraspråk på gymnasiet enkäten som ligger till grund för denna undersökning. Det ringa antalet respondenter bidrar till att undersökningens kvantitativa underlag blir osäkert, då kvantitativa undersökningar bör byggas på ett större insamlat material. Jag anser dock att antalet respondenter räcker för att få en kvalitativ bild av hur respondenterna förhåller sig till bedömning av andraspråkstexter samt om bedömningen vilar på teoretiska grunder, då respondenterna främst utgörs av utbildade svenska som andraspråklärare och dessutom representerar olika skolor i olika städer i Sverige.

3.4. Forskningsetiska krav

De gymnasielärare som har deltagit i undersökningen blev i samband med förfrågan om att besvara enkätstudien informerade om de vedertagna forskningsetiska principer som undersökningen följer (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet 1996, Vetenskapsrådet 2002). Lärarna upplystes om att de har möjlighet att avbryta sin medverkan när som helst under undersökningens gång och detta utan några som helst konsekvenser. Vidare informerades lärarna om att deras anonymitet kommer att tillgodoses genom att varken personuppgifter eller skolans namn kommer att publiceras i undersökningen. Slutligen informerades lärarna om att deras medverkan i undersökningen endast kommer att användas för detta examensarbete och inte för något annat ändamål (Vetenskapsrådet 2002).

3.5. Datainsamlingsmetod

För att kunna besvara undersökningens frågeställning kring bedömning och hur gymnasielärare i svenska som andraspråk bedömer sina elevers texter förutsätts en förförståelse av hur dessa lärare resonerar och tänker kring den aktuella frågan.

Undersökningen är tänkt att utgå från ett hermeneutiskt perspektiv vid förståelse, analys och tolkning av det insamlade materialet i syfte att få en giltig och gemensam förståelse av textens mening (Kvale & Torhell 1997:49, Hellspong 2001:161). Det hermeneutiska perspektivet innebär att man närmar sig det man vill undersöka utifrån sin egen förståelse. Lennart Hellspong (2001) anser att alla texter måste tolkas utifrån sitt sammanhang för att ge en insikt och för att kunna få en mening utifrån de framställningar vi möter: ”Allt detta aktualiserar en hermeneutisk hållning, en medvetenhet om förståelsens problem” (Hellspong 2001:160 f.). Utifrån lärarnas enkätsvar samt den litteratur som ligger till grund för denna studie måste såväl omedvetna och medvetna innebörder av uttryck och formuleringar tolkas. Metoden som används för att nå fram till undersökningens syfte är datainsamlingsmetoden enkät.

3.6. Tillvägagångssätt

Till grund för utformning av enkäten ligger den tidigare forskning kring ämnet *bedömning* som analyserats och tolkats till denna undersökning samt *Enkätboken* skriven av Jan Trost (2007). Då enkäten utformades utgick den från Trosts rekommendation om att tänka på strukturering och standardisering av enkäten. Enligt Trost (2007) handlar strukturering om enkätens struktur, det vill säga själva undersökningens struktur. Om undersökningens skribent vet vad hen vill skriva om och om enkäten handlar om just det ämne som är relevant för undersökningen har den i enlighet med vad Trost (2007) menar en hög grad av strukturering (Trost 2007:59 f.). Då denna enkät är utformad utifrån tidigare forskning kring ämnet *bedömning* samt handlar om det ämne som är relevant för undersökningen och dess syfte har den en hög grad av strukturering. Författaren beskriver att standardisering handlar om i vilken grad enkätfrågorna och situationen då enkätfrågorna besvaras är densamma för alla deltagande. Han anser han att ”hög grad av standardisering är önskvärd vid de allra flesta sorter av enkäter” (Trost 2007:59). Då enkäten skickas ut till de som förväntas svara är det enligt Trost (2007) ytterst viktigt att den ser likadan ut för alla. Det är dessutom viktigt att enkäten skickas ut samtidigt till alla deltagare. Denna undersökning har tagits hänsyn till detta, då enkäten som ligger till grund för undersökningen skickades ut samtidigt till alla deltagande samt att enkäten såg likadan ut för dem som besvarade den. Enkäten som ligger till grund för denna studie utformades i ett program som heter *Kurt*, utvecklat av Uppsala

universitet.

4. Resultat

4.1. Sammanställning av enkäterna

Respondenternas svar har, utifrån syftets frågeställningar samt enkätfrågorna, sorterats under tre olika rubriker för att spegla en generell bild av respondenternas svar. Dessa rubriker är följande: *Gymnasielärarnas förhållningssätt samt teoretisk tillämpning vid bedömning av andraspråkstexter*, *Analys- och bedömningsmodeller som respondenterna känner till och använder sig av* samt *Förutsättningar för att arbeta utifrån teoretisk tillämpning vid bedömning av elevtexter*. Utifrån en analys av respondenternas enkätsvar samt stöd i tidigare forskning har frågeställningarna, som undersökningens syfte bygger på, besvarats.

4.1.1. Gymnasielärarnas förhållningssätt samt teoretisk tillämpning vid bedömning av andraspråkstexter

I enkätsvaren framkommer att majoriteten av respondenterna (12 av 14) är utbildade gymnasielärare inom ämnet svenska som andraspråk. Enbart två av lärarna saknar utbildning inom ämnet svenska som andraspråk men har lärarlicens i andra gymnasiala ämnen.

Tabell 1, nedan i texten synliggör respondenternas svar på fråga 2 i enkäten, som handlar om varför respondenterna anser att bedömning i skolan är viktigt. Svartalternativen (förkortat SA i tabellen) anges i bokstavsform, A-F, där svartalternativen specificeras i en översikt. Graderingsskalan anger i vilken grad respondenterna anser att svartalternativen är viktiga. Siffrorna i tabellen visar på antalet respondenter som har besvarat respektive svartalternativ och graderingsskala. Observera att varje respondent kan ange flera svar och graderingar.

Tabellen läses lodrätt:

Tabell 1. Varför bedömning är viktigt, enkätfråga 2

Jag anser att bedömning i skolan är viktigt för att:

	SA	SA	SA	SA	SA	SA
Graderingsskala:	A	B	C	D	E	F
1. Minst viktig	0	3	2	0	0	0
2. Mindre viktig	1	3	8	0	0	1
3. Viktig	1	4	2	2	4	3
4. Mest viktig	12	3	2	12	10	10

Översikt: Tabell 1, svarsalternativ på enkätfråga 2:

Gradera dina behov i skala 1-4, där 1 betyder minst viktigt. Du kan sätta samma siffra på flera alternativ eftersom vissa samspelar. Jag anser att bedömning i skolan är viktigt för att:

- A) *Bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling*
- B) *Se vilka betyg eleverna har uppnått*
- C) *Skolledning och styrdokument anser att det är viktigt*
- D) *Veta vilket elevens nästa steg/mål att uppnå är*
- E) *Veta vilken nivå min undervisning bör ligga på*
- F) *Det är viktigt för eleverna själva att veta vilken nivå de ligger på*

Av tabell 1 ovan går att utläsa att övervägande del av gymnasielärarna i enkäten lyfter fram flera av bedömningens aspekter som lika viktiga. Tabellen visar att de bedömningsaspekter pedagogerna lyfter fram som allra viktigast i enkäten är: *att bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling* (alternativ A), *veta vilket elevens nästa steg/mål att uppnå är* (alternativ D), *veta vilken nivå pedagogens undervisning bör ligga på* (alternativ E) samt *att det är viktigt för eleven att själv veta vilken nivå hen ligger på* (alternativ F). Följande citat av en respondent tydliggör hur dessa aspekter samspelar:

[...] Det är viktigt att bedöma elevernas språkutveckling för att se vad jag som lärare måste tänka på i min undervisning för att stötta elevens vidareutveckling. Om jag inte vet var eleven befinner sig, hur ska jag då veta hur jag ska lägga upp min undervisning. Att låta eleverna skriva fritt till en bild, med illustrationer kring ett tema som jag vet att eleven har ordförråd till att beskriva, och att sedan analysera texten, är ett av mina viktigaste verktyg för att veta var eleven befinner sig i sin språkutveckling [...]
(se bilaga 3, tablå 5, svar 4)

Av tabell 1 går det att tyda att flertalet av respondenterna anser att bedömningsaspekterna *att se vilka betyg som eleverna har uppnått* (alternativ B) samt *att skolledning och styrdokument anser att det är viktigt* (alternativ C) inte är särskilt viktiga att beakta vid bedömning av sina elevers prestationer. Dock anser en av informanterna att dessa aspekter är de viktigaste att ta hänsyn till vid bedömning av sina elever, vilket citeras från fråga 15 i enkäten, där respondenterna fick skriva övriga tankar och reflektioner kring bedömning av andraspråk: ”Vårt uppdrag beskrivs i kursplanen så den är det viktigaste dokumentet, samt skolverkets stödmaterial där det går att titta på bedömda elevtexter” (se bilaga 3, tablå 5, svar 1).

4.1.2. Analys- och bedömningsmodeller som respondenterna känner till och använder sig av

Denna resultatdel utgår från fråga 3, 4 samt 5 i enkäten som respondenterna har besvarat för denna undersökning. Dessa frågor presenteras i tre stycken tablåer i bilaga 2. De tre frågorna i enkäten berör analys- och bedömningsmodeller för bedömning av elevers språkutveckling.

Översikt, fråga 3, 4 och 5 i enkäten

Tablå 2: Fråga 3: *Känner du till några specifika analys-eller bedömningsmodeller för att bedöma var eleven befinner sig i sin språkutveckling? Om ja, vilken/vilka då? (Antal obesvarade = 1).*

Tablå 3: Fråga 4: *Använder du dig av några specifika analys-eller bedömningsmetoder för att bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling? Om ja, vilka då? (Antal obesvarade = 4).*

Tablå 4: Fråga 5: *Använder du dig av någon "modell" för att bedöma var eleven befinner sig i sin språkutveckling som fungerar för dig, men som du inte känner till exakt om eller i vilken teori/modell den är förankrad, utan mer som en "beprövad erfarenhet"? (Antal obesvarade = 0).*

Tablåerna 2 och 3 (se bilaga 2) visar att flertalet av informanterna känner till och utgår från *performansanalys* vid bedömning av elevtexter i den mån de hinner med. Ett mindre antal av dem har kännedom om *processbarhetsteorin* vilken de, om de hinner, har som utgångspunkt då de bedömer sina elevers texter. Ett fåtal av respondenterna använder sig även av *genrepedagogik* vid bedömning av sina elevers texter: "Jag använder mig både av performansanalys och processbarhetsteorin i den mån jag hinner, dessutom arbetar jag utifrån genrepedagogiken vilket hjälper mig att bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling" (se bilaga 2, tablå 2, svar 7).

Minoriteten av respondenterna svarar nekande på frågan om de känner till någon specifik analys- eller bedömningsmetod. De varken känner till eller använder sig av några analys- eller bedömningsmetoder för att bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling.

En av lärarna nämner att hen känner till och använder sig av bedömningsmetoderna *SPSM:S (specialpedagogiska skolmyndigheten)* kartläggning tillsammans med modersmåslärare, observationer, loggböcker, intervjuer, självbedömning samt genrebaserad bedömning utifrån *SFL (systematiskt funktionell lingvistik)* vid bedömning av sina elever (se

bilaga 2, tablå 2, svar 1 samt tablå 3, svar 1). En andra respondent lyfter fram att hen känner till *bedömning av svenska som andraspråk*, en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier av Anna Flyman Mattson och Gisela Håkansson (se bilaga 2, tablå 2, svar 7). En tredje informant belyser *formativ bedömning* som en analys- eller bedömningsmetod som hen använder sig av då hen bedömer sina elevers skolprestationer (se bilaga 2, tablå 2, svar 13). En fjärde respondent använder sig av *matriser utifrån SVA-kursplanen* samt egenutformade matriser vid bedömning av elevtexter (se bilaga 2, tablå 3, svar 4). En femte lärare utgår från bedömningskriterierna i anvisningarna för de nationella proven i SFI när hen bedömer nationella prov och andra textuppgifter som eleverna har skrivit (se bilaga 2, tablå 2, svar 9).

Tablå 4 (se bilaga 2) presenterar de modeller respondenterna använder vid bedömning av var eleven befinner sig i sin språkutveckling som fungerar för dem, men som de inte känner till exakt om eller i vilken teori/modell den är förankrad, utan mer som en ”beprövad erfarenhet”. I tablå 4 (se bilaga 2) kan utläsas att merparten av lärarna anser att de utgår från både medvetna och omedvetna bedömningsanalyser och metoder då de bedömer sina elevers språkförmåga. De menar att mycket av bedömningen sker automatiskt, samtidigt som de försöker ha stöd i vetenskapliga modeller: ”Jag försöker alltid att ha stöd i vetenskapliga modeller men detta kombineras och utvecklas med erfarenhet” (se bilaga 2, tablå 4, svar 4). Detta citat från en av respondenterna, liksom följande citat av en annan respondent, visar att deras sätt att se på bedömning utvecklas genom åren, då de har fått mer erfarenhet av bedömning som verktyg:

Mycket bedömning sker ju automatiskt - jag bedömer egentligen eleverna hela tiden, men det är långt ifrån all bedömning som skrivs ned eller kommuniceras till eleven. Kanske kan man kalla det ett slags ständigt pågående utvärdering av elevens kunskaper/prestationer och de bygger i hög grad på erfarenhet, men denna bygger ju i sin tur på det man lärt och läst genom åren (se bilaga 2, tablå 4, svar 2).

4.1.3. Förutsättningar för att arbeta utifrån teoretisk tillämpning vid bedömning av elevtexter

Tabell 2 nedan i texten synliggör respondenternas svar på fråga 13 i enkäten, som handlar om vad som hindrar/begränsar respondenterna att känna att deras bedömning blir mer exakt och säker och därmed ger dem förutsättningar att stötta sina elever vidare, utifrån deras behov och förutsättningar.

Svarsalternativen anges i bokstavsform A-E, där svarsalternativen (i tabellen förkortat SA) specificeras i en översikt. Graderingsskalan anger i vilken grad respondenterna anser att svarsalternativen begränsar dem i sitt arbete med bedömning. Siffrorna i tabellen visar på antalet respondenter som har besvarat respektive svarsalternativ och graderingsskala. Observera att varje respondent kan ange flera svar och graderingar. Tabellen läses lodrätt:

Tabell 2: Fråga 13 från enkäten

Hinder/begränsningar för att utföra en mer säker och exakt bedömning

	SA	SA	SA	SA	SA
Graderingsskala:	A	B	C	D	E
1. Begränsar mig mest	8	0	2	1	1
2. Begränsar mig mer	1	2	4	0	2
3. Begränsar mig	1	3	2	3	5
4. Begränsar mig lite	0	3	2	2	1
5. Begränsar mig mindre	3	2	2	4	1
6. Begränsar mig minst	0	3	1	2	3

Översikt: Tabell 2, svarsalternativ på enkätfråga 13:

Vad hindrar/begränsar dig att känna att din bedömning blir mer exakt och säker och därmed ge dig förutsättningar att stötta elever vidare utifrån deras behov och förutsättningar?

Gradera dina behov i skala 1 – 6, där 1 betyder att det begränsar dig mest:

- A) Brist på tid
- B) Brist på kompetens
- C) Brist på stöd genom kollegiala samtal
- D) Brist på stöd från rektor och skollledning
- E) Brist på fokus på dessa frågor av mig själv

Av tabell 2 ovan kan utläsas att majoriteten av informanterna anser att den främsta begränsningen med att arbeta utifrån olika bedömningsteorier är tidsbrist (alternativ A). För att lärarna ska bli mer exakta och säkra och därmed få förutsättningar att stötta elever vidare utifrån deras behov och förutsättningar, menar en av respondenterna att de behöver mer tid, vilket speglas i citatet nedan hämtat från fråga 15 i enkäten, där respondenterna fick framföra övriga tankar och reflektioner kring bedömning av andraspråkstexter:

[...] Det största problemet för en SVA- lärare är att det saknas tid för att kunna analysera elevernas språkutveckling. Istället för att göra teoretiskt korrekta analyser, gör man en lightvariant av en teori, så att man får tillräckligt med underlag för att gå vidare. Samtidigt vet man att man skulle kunna göra mer grundliga analyser, men det är inte ens att tänka på, tid finns helt enkelt inte. Om man inte har erfarenhet och någon form av teoretiskt utgångsläge måste det vara väldigt svårt att undervisa. Grammatik i en organiserad form blir nödvändig i SVA-undervisningen, för att skapa struktur och förståelse för hur elevens ska hantera och få strategier för att utveckla sitt nya språk [...] (se bilaga 3, tablå 5, svar 4).

Av tabell 2 kan även utläsas att minoriteten av respondenterna anser att bristande kompetens är en begränsning i arbetet med bedömning av eleverna (alternativ B). Enligt tabellen tycker majoriteten av respondenterna att brist på stöd genom kollegiala samtal begränsar deras bedömningsarbete (alternativ C). Vidare visar tabellen att ett fåtal av lärarna anser att de inte får tillräckligt med stöd från skolledning och rektorer medan flertalet av dem anser att de får det (alternativ D). Dessutom menar en relativt stor andel av respondenterna att de själva inte lägger tillräckligt stor vikt vid bedömning (alternativ E).

5. Diskussion

Det har varit intressant att analysera gymnasielärares förhållningssätt till bedömning av sina elevers texter samt om deras bedömning vilar på teoretiska grunder. Detta har föranletts av en fördjupning av teoretisk bakgrund kring tre av de idag främst förekommande analysmodeller inom bedömning av svenska som andraspråk: *processbarhetsteorimodellen*, *performansanalys* samt *genrepedagogik*.

Undersökningens resultat visar att två av fjorton respondenter saknar utbildning inom ämnet svenska som andraspråk. Resultatet klargör att övervägande del av gymnasielärarna lyfter fram flera av bedömningens aspekter som lika viktiga. De bedömningsaspekter som lyfts fram som allra viktigast är: *att bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling, veta vilket elevens nästa steg/mål att uppnå är, veta vilken nivå pedagogens undervisning bör ligga på* samt *att det är viktigt för eleven att själv veta vilken nivå hen ligger på*. Det är uppenbart att respondenterna anser att bedömning som pedagogiskt verktyg fyller flera viktiga funktioner i elevernas språkinläring och kunskapsutveckling. Detta förhållningssätt till bedömning stämmer väl med det synsätt som beskrivs i tidigare forskning som den nya ”bedömningskulturen” och som uttrycktes redan i 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94), trots att detta synsätt då ännu inte slagit igenom på bred front inom den svenska bedömningsforskningen. Under de senaste åren har det varit ett stort fokus på bedömning för lärande inom forskning och ute på skolorna. Lundahl (2011) anser att kunskapsbedömning kan vara ett av skolans mest kraftfulla verktyg för att forma lärandet. (Lundahl 2011:11). Det är alltså rimligt att verksamma lärare tagit till sig synsättet att bedömning är ett viktigt redskap för elevens fortsatta kunskapsutveckling.

Ur resultatet av undersökningen kan man utläsa att flertalet av gymnasielärarna inte anser att bedömning i första hand handlar om summativ bedömning, och inte heller tycker att det är särskilt viktigt vad styrdokument och skolledning anser om bedömning. Det är intressant att resonera kring hur majoriteten av pedagogerna tänker när de anser att dessa kriterier är minst viktigt att beakta vid bedömning av elevers texter. Detta utifrån det ofrånkomliga uppdrag en lärare har att sätta betyg på sina elever utifrån dokumenterade underlag om elevens kunskapsutveckling. Det verkar som att pedagogerna har svarat på denna fråga utifrån sin personliga åsikt kring bedömning som ett pedagogiskt verktyg för elevernas utveckling och lärande, d.v.s. formativ bedömning, och inte utifrån sin yrkesprofession, där man oavsett personlig åsikt kring bedömning måste förhålla sig till skolans styrdokument. Även om man som pedagog anser att bedömningens viktigaste roll är formativ, kan man inte bortse från de

krav som skolans styrdokument ställer på summativ bedömning, d.v.s. att sätta ett sammanfattande betyg baserat på bedömning av elevarbeten. En tydligare formulerad enkätfråga eller en uppmaning till respondenterna att motivera sitt svar, hade gett möjligheten att utläsa mer av respondenternas svar, och därmed vidga det kvalitativa underlaget.

Enligt skolans styrdokument är det viktigt att lärare fortlöpande ger sina elever information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna samt redovisa för eleverna på vilka grunder betygssättning sker (Skolverket 2011b:15). Bedömning kan både ge negativa och positiva konsekvenser för eleverna. Som enbart ett mått på betyg riskerar konsekvenserna att bli motivationssänkande. När bedömning ses som ett sätt att främja elevers lärande blir det positivt. Ett sådant fokus skulle enligt Slemmen (2013) och Lundahl (2012) öka eleverna intresse och engagemang för kunskapsinläring. Som pedagog gäller det således att förhålla sig både till bedömning av elevernas prestationer utifrån de krav som skolans styrdokument ställer samt bedömning som ett verktyg för elevernas kunskapsutveckling (Slemmen Wille 2013:27 f., Lundahl 2012:12). Här är det viktigt att som pedagog se att en löpande formativ bedömning ger underlag för summativ bedömning.

Undersökningens resultat visar att en minoritet av respondenterna varken känner till eller använder sig av några analys- eller bedömningsmetoder för att bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling. Oavsett om pedagoger saknar utbildning inom ämnet svenska som andraspråk väcks frågan om hur man över huvud taget kan arbeta som pedagog om man vid bedömning av elevtexter inte utgår från någon form av bedömningsmodell/teori. Resultaten av undersökningen visar att flertalet av informanterna känner till och, i den mån de hinner med, utgår från *performansanalys* samt *processbarhetsteorin* vid bedömning av sina elevers texter. Någon använder sig dessutom av *genrepedagogik* när hen bedömer sina elevers texter. Detta resultat är rimligt då *processbarhetsteorin*, *performansanalys* samt *genrepedagogik* är tre bedömningsmodeller som är bland de mest framträdande inom olika informationskällor (t.ex. litteratur, föreläsningar och olika vetenskapliga artiklar) om bedömning inom svenska som andraspråk.

Undersökningen visar att merparten av respondenterna anser att de utgår från både medvetna och omedvetna bedömningsanalyser och metoder då de bedömer sina elevers språkförmåga. De menar att mycket av bedömningen är en process som sker automatiskt i verksamheten, utifrån beprövad erfarenhet, samtidigt som de försöker ha stöd i vetenskapliga modeller. Det är uppenbart att flertalet av lärarna har anammat vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet vid bedömningen av sina elevers texter, vilket skollagen förutsätter att pedagoger gör i sin bedömning av elevernas prestationer (1 kap. 5§ tredje stycket, Skollagen

2010:800). En nationell undersökning visar dock att det saknas tid för att pedagoger ska kunna förankra undervisningen i skolan på ett vetenskapligt sätt (Holmström 2013).

Undersökningens resultat pekar på att de förutsättningar majoriteten av lärarna anser att de har, för att arbeta utifrån de olika bedömningsmodeller de utgår från när de bedömer sina elevers texter, är kunskap om dessa bedömningsmodeller. Dock anser minoriteten av respondenterna att bristande kompetens är en begränsning i arbetet med bedömning av eleverna. Resultaten av undersökningen belyser att övervägande del av respondenterna tycker att den förutsättning som främst saknas för att deras bedömning ska kunna bli mer exakt och säker är tid. Avsaknad av tid bidrar till kvalitetsbrist vid bedömning av elevernas texter. För att kunna kvalitetssäkra elevernas möjligheter till skolframgång och i slutändan elevernas förutsättningar till optimal måluppfyllelse anser respondenterna att de behöver mer tid för bedömning. I debatten som har förts under flera år kring skolan om bristande måluppfyllelse i den svenska skolan, och som knappats har kunnat undgå någon, är det anmärkningsvärt att det ständigt återkommande problemet utifrån pedagogernas perspektiv, d.v.s. bristen på tid inte beaktas i större utsträckning. Axelsson, Lennartson-Hokkanen och Sellgren (2001) anser även de att pedagoger genomgående tycks sakna tid för de relativt tidskrävande analysmodeller som performansanalys och processbarhetsteori är (Axelsson, Lennartson-Hokkanen, Sellgren 2002:121).

Om man som pedagog inte inser att bedömning är en förutsättning och därmed ett nödvändigt verktyg för att utveckla såväl sin egen undervisning som för att kunna möta eleverna i deras individuella behov och förutsättningar mot nästa delmål i deras språk- och kunskapsutveckling får man nog anse att läraren har en bristande pedagogisk insikt. Denna bristande insikt kan i sin tur bero på bristen på tid för att utveckla den kunskap och den förståelse som krävs för att kunna omsätta den ”nya” bedömningskulturen i sin praktik. Oberoende av orsak är detta resultat bekymmersamt eftersom bedömning är en hörnsten i skolans verksamhet.

Vidare visar undersökningens resultat att majoriteten av respondenterna anser att de behöver mer förutsättningar genom kollegiala samtal, då brist på detta begränsar deras bedömningsarbete. Ett litet antal av respondenterna tycker inte att de får tillräckligt med stöd från skolans rektor samt skollledning. Oberoende av om respondenterna ser tidsbristen, bristen på stöd från skolledningen, eller bristande kompetens som den största orsaken till att deras bedömning inte blir så exakt och säker som de skulle vilja är det ofrånkomligen, under alla omständigheter, skolans rektor som har det pedagogiska ansvaret för att ge lärarna det stöd och utrymme de behöver för att skapa gynnsamma förutsättningar för lärande. Detta stöds

dessutom av läroplanen för gymnasieskolan 2011 (Lgy11) där det uttryckligt står att det är rektorns ansvar att planera, utvärdera, följa upp, samordna samt utveckla det pedagogiska arbetet i skolan. Det är dessutom rektorns ansvar att skolans pedagoger får möjligheter till kompetensutveckling för att de på ett professionellt sätt ska kunna utföra sina arbetsuppgifter.

För att skapa dessa förutsättningar krävs det dock att man vet orsaken till att pedagoger upplever att de inte kan hantera bedömning på ett tillräckligt professionellt sätt. Det är stor skillnad på vilka åtgärder en rektor bör vidta, beroende av om lärarna saknar tid eller kompetens, eller i värsta fall saknar både tid och kompetens.

Det är viktigt att inse att bedömning är en ständigt pågående process och inte en separat aktivitet som görs då och då. För att bedömning ska bli framgångsrikt förutsätts både kompetens och kunskap hos pedagogen, men inte minst att organisatoriska förutsättningar, till exempel i form av tid och stöttning, ges av skolans huvudman.

Denna undersökning har bidragit till att belysa vilka teorier gymnasielärare i svenska som andraspråk utgår från när de bedömer sina elevers texter samt de förutsättningar de upplever att de har vid bedömning av sina elevers texter.

Något som dock skulle ha tillfört undersökningen ytterligare en dimension är om svaren varit kodade. Möjligheten hade då varit att analysera dels om det är någon skillnad i hur de två gymnasielärarna som saknar utbildning i svenska som andraspråk förhåller sig i bedömning till elevtexterna gentemot de gymnasielärare som har utbildning inom ämnet svenska som andraspråk. Dels om det var de två respondenterna som inte känner till vetenskapliga bedömningsmodeller för texter skrivna av andraspråkslärare samt anser sig behöva mer kunskap, var de två gymnasielärare som saknade utbildning inom ämnet svenska som andraspråk.

Avslutningsvis kan konstateras att undersökningens syfte - att undersöka hur lärare i svenska som andraspråk förhåller sig till bedömning av sina elevers texter samt om deras bedömning vilar på teoretiska grunder – har uppnåtts i och med att frågeställningarna: *vilka medvetna eller omedvetna teorier utgår svenska som andraspråkslärare från när de bedömer sina elevers texter samt vilka förutsättningar anser lärarna att de har för att arbeta utifrån dessa bedömningsteorier i skolan* har blivit besvarade. Samtidigt måste man beakta att underlaget bör tolkas med försiktighet då det bygger på relativt få respondenters svar. Dock ger underlaget en bild över hur gymnasielärare i svenska som andraspråk kan förhålla sig till bedömning av svenska som andraspråk, då respondenterna kommer från olika skolor med ofrånkomligen olika förhållanden.

6. Avslutande kommentar

Denna undersökning har enbart utgått från gymnasielärarnas perspektiv. För att få en tydligare bild över hur de förhåller sig till bedömning av sina elevers texter i verkligheten hade det varit intressant att komplettera undersökningen genom observation av lärarnas undervisning. Alternativt skulle elevernas perspektiv på lärarnas förhållningssätt till bedömning kunna undersökas. Inte minst skulle det vara intressant att följa upp denna undersökning i en större undersökning, där respondenterna är flera och dessutom kodade.

Det skulle också vara intressant att analysera vilka teoretiska bedömningsmodeller *SVA-kursplanerna*, *matriserna* samt *det nationella provet i SFI*, som några av respondenterna utgår från vid bedömning av sina elevtexter, bygger på. Detta låter sig dock inte analyseras inom ramen för denna undersökning. Möjligen skulle detta kunna ses som en brist i min undersökning eftersom det sannolikt finns en koppling till mina teoretiska modeller och skolverkets matriser och nationella prov, men studien ger, som tidigare nämnt, inte utrymme för fördjupning inom detta ämnesområde. Dessa perspektiv skulle emellertid kunna beaktas i en mer omfattande undersökning om ämnet *bedömning i skolan*.

Litteratur

Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko, 2014: *Tankarna springer före: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: Liber AB.

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

Eklund Heinonen, Maria, 2009: *Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk.

Flyman Mattson, Anna & Håkansson, Gisela, 2010: *Bedömning av svenska som andraspråk – En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.

Gass, Susan M & Selinker, Larry, 2001: *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Andra upplagan. Publicerad i *The Taylor & Francis e-Libery*, 2009;
https://books.google.se/booksid=gIpn_VFJdl0C&printsec=frontcover&hl=sv&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Hämtad 2016-05-16.

Hellspong, Lennart, 2001: *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Holmström, Mats, 2013: *Tidsbrist hindrar skola på vetenskaplig grund*. Hämtat från Forskarbladet, . Publicerat 27-9-2013. Hämtat 21-3-2016.

Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa, 2010: *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Andra upplagan, första tryckningen. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

- Kvale, Steinar & Torhell, Sven-Erik. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per, 2010: *Språkvetenskapliga uppsatser*. Andra upplagan, första tryckningen. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline, 2009: Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. Ingår i: Päivi Juvonen (red), 2008: *Språk och lärande. Language and Learning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium. Stockholm, 7-8 november 2008. ASLA:s skriftserie 22. ASLA Swedish Science Press.
- Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid, 2011: *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Vetenskapsrådet, 2002: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab.
- Vygotskij, Lev S, 1999: *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Watt Boolsen, Merete, 2007: *Kvalitativa analyser – Forskningsprocess, människa, samhälle*. Lund: Gleerups Utbildning AB.
- Skollagen, 2010. Utfärdad av Utbildningsdepartementet: 2010-06-23.
- Skolverket, 2011a: *Kunskapsbedömning: Vad, hur och varför?* Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket, 2011b: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket, Hämtad: 21.3.2016

Slemmen Wille, Trude, 2013: *Bedömning för lärande i klassrummet*. Lund: Gleerups
Utbildning AB.

Trost, Jan, 2007: *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan, 1997: *Kvalitativa intervjuer*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1: Enkät om bedömning av andraspråkstexter

1. Jag:

- *är utbildad lärare inom svenska som andraspråk*
- *är utbildad lärare, men inte i svenska som andraspråk*
- *saknar lärarutbildning*

2. Gradera dina behov i skala 1 – 4, där 1 betyder minst viktigt. Du kan sätta samma siffra på flera alternativ eftersom vissa samspelar. Jag anser att bedömning i skolan är viktigt för att:

- *bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling*
- *se vilka betyg eleverna har uppnått*
- *skolledning och styrdokument anser att det är viktigt*
- *veta vilket elevens nästa steg/mål att uppnå är*
- *veta vilken nivå min undervisning bör ligga på*
- *det är viktigt för eleverna själva att veta vilken nivå de ligger på*

3. Känner du till några specifika analys- eller bedömningsmetoder för att bedöma var eleven befinner sig i sin språkutveckling? Om ja, vilken/vilka då?

4. Använder du dig av några specifika analys- eller bedömningsmetoder för att bedöma var eleven befinner sig i sin språkutveckling? Om ja, vilken/vilka då?

5. Använder du dig av någon ”modell” för att bedöma var eleven befinner sig i sin språkutveckling som fungerar för dig, men som du inte känner till exakt om eller i vilken teori/modell den är förankrad, utan mer som en ”beprövad erfarenhet”?

6. När jag bedömer mina elevers texter anser jag att det är viktigt att titta på elevens förmåga att processa vissa morfologiska och syntaktiska strukturer i sina texter. Med processa avses i detta sammanhang att bearbeta och överföra grammatisk information mellan olika delar av fraser, satser och hela meningar, till exempel: Klarar eleven att skriva **många röda bilar?** Eller skriver eleven **många röd _ bilar?**)

- *ja*

- *nej*
- *ibland*
- *vet ej*

7. När jag bedömer mina elevers texter placerar jag in eleven i en viss inlärningsnivå efter vilka morfologiska och syntaktiska strukturer de har använt sig av i sina skrivna texter:

- *ja*
- *nej*
- *ibland*
- *vet ej*

8. När jag bedömer mina elevers texter anser jag att det är viktigt att plocka isär språket och analysera varje komponent för sig för att få en nyanserad bild av helheten (till exempel genom att plocka ut fraser med verb, fraser med adjektiv, fraser med substantiv samt huvudsatser och bisatser och analysera hur utbyggda de är):

- *ja*
- *nej*
- *ibland*
- *vet ej*

9. Kryssa för de alternativ du beaktar när du bedömer dina elevers texter:

- **textens kommunikativa kvalitet** (*förstår man texten? Är texten anpassad till mottagaren och mottagarens referensramar?*)
- **textens innehållsliga kvalitet** (*finns det en röd tråd och tydlig struktur i texten? Presenteras personer och företeelser på ett begripligt sätt?*)
- **textens språkliga kvalitet** (*hur ser den språkliga komplexiteten ut? Hur ser den språkliga korrektheten ut i förhållande till komplexiteten?*)
- **textens kommunikationsstrategier** (*vilka kommunikationsstrategier går det att urskilja i texten?*)

10. Jag anser att mina iakttagelser i den dagliga verksamheten är det viktigaste verktyget vid bedömning av elevernas språkliga förmåga i tal och skrift:

- *ja*

- *nej*
- *delvis*
- *vet ej*

11. När jag bedömer elevernas texter markerar jag utifrån tre kriterier; Vad som berör textens deltagare, vad som händer/utspelar sig i texten samt omständigheter som beskriver de båda första kriterierna. Detta för att få en översiktlig bild över hur eleven, utifrån aktuell textuppgift, mer eller mindre, dessa olika kategorier för att skapa sin text och bära fram information till läsaren:

- *ja*
- *nej*
- *delvis*
- *vet ej*

12. Vad skulle du behöva för att känna att din bedömning blir mer exakt och säker och därmed ge dig förutsättningar att stötta elever vidare utifrån deras behov och förutsättningar? Gradera dina behov i skala 1 – 6, där 1 betyder mest behov:

- *mer tid*
- *mer kompetens*
- *mer stöd och kollegiala samtal*
- *mer stöd från rektor och skollledning*
- *mer fokus på dessa frågor av mig själv*
- *jag har det jag behöver*

13. Vad hindrar/begränsar dig att känna att din bedömning blir mer exakt och säker och därmed ge dig förutsättningar att stötta elever vidare utifrån deras behov och förutsättningar? Gradera dina behov i skala 1 – 6, där 1 betyder att det begränsar dig mest:

- *brist på tid*
- *brist kompetens*
- *brist på stöd genom kollegiala samtal*
- *brist på stöd från rektor och skollledning*
- *brist på fokus på dessa frågor av mig själv*
- *jag ser inget som hindrar eller begränsar mig*

14. Hur bedömer/analyserar du var eleven befinner sig i sin språkutveckling? (i syfte att veta vilket elevens nästa steg/mål att uppnå är) Kryssa för de alternativ som stämmer bäst för dig:

- *jag känner/ser helheten och bedömer utan att specificera exakt vad jag tittar efter*

- *jag utgår från vedertagna analys/bedömningsmetoder*
- *jag utgår från en egen modell som är ”beprövad”*

15. Övriga tankar och reflektioner kring bedömning av andraspråkstexter

Bilaga 2: Tablå 2, 3 och 4

Tablå 2: Fråga 3 ur enkäten:

Känner du till några specifika analys-eller bedömningsmodeller för att bedöma var eleven befinner sig i sin språkutveckling? Om ja, vilken/vilka då? (Antal obesvarade = 1).

1. "Performansanalys, SPSM:s kartläggning tillsammans med modersmåls lärare, intervjuer, självbedömning och genrebaserad bedömning utifrån SFL".
2. "Performansanalys och processbarhetsteorin".
3. "Performansanalys".
4. "Processbarhetsteorin, Krashen i +1".
5. "Performansanalys".
6. "Performansanalys".
7. "Ja, performansanalyser. Analyser med hjälp av processbarhetsteorin. CEFR-skalan".
8. "Läste om en på universitetet, "bedömning av svenska som andraspråk – en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier" av Anna Flyman Mattson och Gisela Håkansson".
9. "Ja, performansanalys och processbarhetsteori".
10. "Nej".
11. "Performansanalys".
12. "Processbarhetsteorin och performansanalys".
13. "Processbarhetsteorin, att bedöma elever under pågående undervisning, i elevernas pågående utveckling/process. Även formativ bedömning".

Tablå 3: Fråga 4 ur enkäten:

Använder du dig av några specifika analys-eller bedömningsmetoder för att bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling? Om ja, vilka då? (Antal obesvarade = 4).

1. "Performansanalys, SPSM:s kartläggning tillsammans med modersmåls lärare, intervjuer, bedömning av texter, observationer, självbedömning, loggbok, genrebaserad bedömning utifrån SFL".
2. "Performansanalys, dock sällan fullständig sådan".
3. "Nej".
4. "Matriser utifrån SVA-kursplanen samt egenutformade matriser och NASSEA-steps språkutvecklingssteg (engelsk andraspråksutvecklingsmatris)".
5. "Jag använder komponenter från modeller för att titta på överföring av grammatisk

information över och mellan satsdelar”.

6. ”Processbarhetsteorin och bland performansanalyser, om jag har tid”.
7. ”Jag använder mig både av performansanalys och processbarhetsteorin i den mån jag hinner, dessutom arbetar jag utifrån genrepdagogen vilket hjälper mig att bedöma var eleverna befinner sig i sin språkutveckling”.
8. ”Nej”.
9. ”Eftersom jag känner till performansanalysen och processbarhetsteorin så har jag dessa i bakhuvudet när jag bedömer elevtexter, men jag har inte att använda t.ex. performansanalysen fullt ut. Vid nationella prov och vid bedömning av andra textuppgifter utgår jag nog från bedömningskriterierna i anvisningarna för de nationella proven i SFI, som ju i sin tur utgår från kursmålen. På så sätt vet jag vad jag ska titta efter när jag bedömer texternas kvalitet, även om jag vid det här laget vet ganska bra vad som bedöms vara en godkänd text”.
10. ”Nej inte fullt ut, bara delar av”.

Tablå 4: Fråga 5 i enkäten:

Använder du dig av någon ”modell” för att bedöma var eleven befinner sig i sin språkutveckling som fungerar för dig, men som du inte känner till exakt om eller i vilken teori/modell den är förankrad, utan mer som en ”beprövad erfarenhet”?

1. ”Ja, kontinuerligt när jag inte gör mer djupgående bedömningar.”
2. ”Mycket bedömning sker ju automatiskt – jag bedömer egentligen eleverna hela tiden, men det är långt från all bedömning som skrivs ned eller kommuniceras till eleven. Kanske kan man kalla det ett slags ständigt pågående utvärdering av elevens kunskaper/prestationer och de bygger i hög grad på erfarenhet, men denna bygger ju i sin tur på det man lärt och läst genom åren”.
3. ”Skolverkets matris skriftlig/muntlig framställning nationella prov”.
4. ”Jag försöker alltid att ha stöd i vetenskapliga modeller men detta kombineras och utvecklas med erfarenhet”.
5. ”Jag bedömer texter i sin helhet utifrån vad inläraren förväntas kunna vid det givna stadiet. D.v.s. grammatik, språkliga strategier och ordförråd stäms av mot en förväntad standard”.
6. ”Ja”.
7. ”Kommunikativ språkfärdighet – alltså förmågan att kommunicera begripligt”.
8. ”Har nog inte tillräckligt med erfarenhet än, men brukar kunna titta på exempelvis hur de böjer substantiv i plural eller hur de böjer verb efter att man gått igenom en regel”.

9. ”Man höftar ju lite mellan olika bedömningsteorier hela tiden, ibland använder man sig av performansanalys, ibland av processbarhetsteorin och ibland utifrån andra bedömningsätt som liksom automatiserats hos mig som lärare”.

10. ”Vi använder speciellt utformade uppgifter för att ta reda på var eleven befinner sig. Tyvärr har arbetet kommit på efterslänt då vi har fått en stor ökning av elever under den senaste terminen”.

11. ”Det är egentligen kursmålen som är min modell och de har ju sina praktiska exempel i bedömningsexemplen i nationella provet. När jag bedömer texter så brukar jag ha dessa kursmål i bakhuvudet såsom de förklaras i bedömningsanvisningarna till nationella provet”.

12. ”Jag bedömer var i utvecklingen de befinner sig utifrån hur de förhåller sig till olika grammatiska strukturer, t.ex. om de hanterar plural, verbets olika tidsformer, hur substantivet påverkar adjektivet, bestämdhet osv... Om eleverna använder sig av sambandsord, om eleven varierar sitt val av ord, om de vågar pröva nya formuleringar eller om de begränsar sig för att det ska bli rätt och därmed också begränsar sin utveckling”.

Bilaga 3: Tablå 5

Tablå 5, fråga 15 i enkäten:

Övriga tankar och reflektioner kring bedömning av andraspråkstexter: (Antal obesvarade = 10)

1. ”Vårt uppdrag beskrivs i kursplanen så den är det viktigaste dokumentet, samt skolverkets stödmaterial där det går att titta på bedömda elevtexter”.

2. ”Svårigheterna är inte när en elev har börjat processa en nivå, enligt mig. Svårigheterna är att hjälpa eleverna att automatisera sina kunskaper. Ska man arbeta med separat grammatikundervisning eller med grammatik i elevernas texter eller bådadera?”.
3. ”Jag anser att det är viktigt att texten flyter på och att det inte ska vara alltför ansträngande för mig som läsare att ta till mig innehållet. Eleven får gärna pröva något som egentligen är för svårt men det får inte vara obegripligt”.
4. ”Det är viktigt att bedöma elevernas språkutveckling för att se vad jag som lärare måste tänka på i min undervisning för att stötta elevens vidare utveckling. Om jag inte vet var eleven befinner sig, hur ska jag då veta hur jag ska lägga upp min undervisning. Att låta eleverna skriva fritt till en bild, med illustrationer kring ett tema som jag vet att eleven har ordförråd till att beskriva, och att sedan analysera texten, är ett av mina viktigaste verktyg för att veta var eleven befinner sig i sin språkutveckling. Det största problemet för en SVA-lärare är att det saknas tid för att kunna analysera elevernas språkutveckling. Istället för att göra teoretiskt korrekta analyser, gör man en lightvariant av en teori, så att man får tillräckligt med underlag för att gå vidare. Samtidigt vet man att man skulle kunna göra mer grundliga analyser, men det är inte ens att tänka på... Tid finns helt enkelt inte. Om man inte har erfarenhet och någon form av teoretiskt utgångsläge måste det vara väldigt svårt att undervisa. Grammatik i en organiserad form blir nödvändig i SVA-undervisningen, för att skapa struktur och förståelse för hur elevens ska hantera och få strategier för att utveckla sitt nya språk”.