

Hur kan bedömning främja språklärande och språkutveckling?

Gudrun Erickson och Åsa Sebestyén, Göteborgs universitet

Inledning

Denna text syftar till att diskutera bedömning dels på ett allmänt och övergripande plan, dels med siktet inställt på språk. Fokus i den aktuella modulen inom Språksprånget ligger på muntlig språkutveckling, inte minst på interaktion. Eftersom interaktion förutsätter såväl receptiv som produktiv kompetens, har den här texten om språkbedömning en tämligen holistisk infallsvinkel. Exempel på företeelser som berörs är bedömningens dubbla funktion – hur bedömning kan främja såväl språklärande och språkutveckling som likvärdighet – samt grundläggande principer som gäller för alla typer av kunskapsbedömning. Vidare fokuseras ett antal basfrågor man som språklärare kan använda sig av för att planera olika bedömningsformer: Varför bedömer vi överhuvudtaget? Vad innebär en kommunikativ och handlingsorienterad språksyn, allmänt och för bedömning? Hur kan uppgifter utformas som ger så många som möjligt chansen att visa vad de verkligen **kan**, och inte hela tiden känna att motsatsen gäller? När och hur ofta görs bedömningar, och vad menar man med att bedöma? Vad är viktigt att tänka på om man använder sig av matriser? Vem medverkar i bedömningen, inte minst vilken roll har eleverna? Och slutligen, hur används resultat och vilka blir effekterna både för elever och lärare? I slutet av texten görs också en utblick mot bedömning av språklig kompetens i andra länder och sammanhang. I samband med detta presenteras bland annat internationella riktlinjer för god praxis vid bedömning av språk.

Definitioner, relationer och funktioner

Det brukar sägas att eftersom i princip alla människor har gått i skolan så har alla också mycket bestämda åsikter om skolan. Detta gäller inte minst frågor om bedömning och betyg, där ofta starka känslor uttrycks, som säkert till betydande del bottnar i egna erfarenheter. Det kan handla både om positiva och negativa erfarenheter men fokuserar inte sällan på upplevd orättvisa och oro på ett sätt som sammantaget ofta fått bedömning att framstå i negativ dager, som något som har med makt och maktlöshet att göra och som alltför ofta låter människor visa vad de **inte** kan snarare än dess motsats, vad de faktiskt **kan**. En tydlig förändring av detta synsätt har dock skett under de senaste decennierna, då definitioner och konkreta beskrivningar av bedömning som en positiv pedagogisk potential framträtt alltmer, baserat både på forskning och på beprövad

erfarenhet. Begrepp som 'formativ bedömning' och 'bedömning för lärande' används ofta och bedömning nämns alltmer som en självklar del av den pedagogiska och didaktiska helheten (Gardner, 2012). Undertiteln på den Gemensamma europeiska referensramen för språk, vanligtvis refererad till som [GERS](#) (Europarådet/Skolverket, 2009), 'Lärande, undervisning, bedömning' är också en tydlig manifestation av detta integrerade pedagogiska synsätt.

Bedömningens pedagogiska funktion, bedömningen *för* lärande, torde vara uppenbar och definieras på följande sätt av den så kallade *Assessment Reform Group*, en grupp forskare inom ett stort antal utbildningsrelaterade områden, verksam i Storbritannien från sent 1980-tal till 2010:

Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there. (Assessment Reform Group, 2002)

Ovanstående kan ses som en hörnpelare i bedömningens pedagogiska dimension: att identifiera individuella kunskapsprofiler med sina olika förtjänster och utvecklingsområden, att klargöra målen för lärandet samt att diskutera hur den bästa vägen till detta mål skulle kunna utformas. Värt att notera är också att detta är lika viktigt för elever som för lärare.

Det är emellertid väsentligt att komma ihåg att bedömning också har en central roll i skolans uppdrag att upprätthålla kvalitet och skapa likvärdighet, att alltså också arbeta med bedömning **av** lärande. Detta står inte på något sätt i motsättning till den pedagogiska funktionen utan ska ses som ytterligare en aspekt av bedömning, som syftar till att med jämna mellanrum och med så stor säkerhet som möjligt summatera kunskapsläget och på basis av detta, tillsammans med eleverna, planera vägen framåt. I detta ligger att arbeta med att undanröja så mycket slumpmässig variation i resultat som möjligt – sådant som inte har direkt med elevernas språkkunskaper att göra utan till exempel kan handla om otydliga instruktioner och tvetydiga uppgifter och bedömningsanvisningar – och att på olika sätt förstärka lärares möjligheter att göra stabila och jämförbara bedömningar, inte minst av elevers språkliga produktion och interaktion.

Det är viktigt att betona att det finns ett antal kvalitetsprinciper som ligger till grund för alla typer av bedömning, oavsett deras syfte och form. Dessa kan formuleras på lite olika sätt, men handlar alltid på något sätt om **tydlighet, giltighet, tillförlitlighet och respekt**. Elever ska inte behöva gissa sig fram vad gäller vare sig mål för lärandet eller bedömningen av dessa mål; bedömningar ska vara giltiga och relevanta visavi det de avser att mäta och de ska vara så tillförlitliga som bara möjligt är, det vill säga gå att lita

på som indikatorer på elevers kunskaper och kompetenser. Och slutligen, kanske som den mest övergripande principen av alla, ska de vara etiskt utformade och genomförda, vilket innebär att eleverna visas den respekt de är värda i sitt lärande och sin utveckling.

Grundläggande frågor

Likväl som det finns vissa grundprinciper för all kunskapsbedömning, kan man hävda att det finns ett antal grundläggande frågor, som med fördel kan ställas och diskuteras med kolleger och elever för att precisera och optimera de processer och produkter man utvecklar för att kunna bedöma elevernas kunskaper och kunskapsutveckling. Dessa kommer att kommenteras kortfattat med vissa exemplifieringar vad gäller språk. Det senare utvecklas också vidare i den sista delen av texten.

Den första av de grundläggande frågorna är 'Varför?' och handlar följaktligen om vilket syftet är med den planerade bedömningen. Denna fråga är central, eftersom den bland annat påverkar de metoder man väljer, och den måste ställas i god tid under planeringen av undervisningen och bedömningen. Det är till exempel skillnad mellan att diagnostisera och att samla betygsunderlag, liksom mellan prov nära knutna till ett nyss avslutat arbetsområde och en bred bedömning av språklig förmåga, som inte är knuten till något specifikt innehåll eller konkret material. Bland syftesfrågorna finns vidare den formativ-summativa dimensionen, om man alltså väljer att arbeta kontinuerligt med bedömning och återkoppling som ett verktyg för fortsatt lärande eller som en summerande avslutning av ett arbetsområde eller en kurs. Ett ytterligare syfte kan vara att visa för eleverna att ett visst område är viktigt och tillmäts samma betydelse som andra, där synliga bedömningstillfällen kanske är vanligare. I språk kan detta till exempel handla om muntlig produktion och interaktion, som säkert ofta förekommer i undervisningen men som långt ifrån alltid ingår i definierade och synliga bedömningssammanhang.

Frågan 'Vad?' handlar om det innehåll som ska läras och undervisas och följaktligen också bedömas. Detta kan handla om övergripande mål eller delmål, men det är väsentligt att i slutänden veta att hela det aktuella kunskapsområdet bedömts. Vad-frågan besvaras för skolans del i styrdokumentet och de olika stödmaterial som finns i anslutning till dessa. För språkens del beskrivs här den kommunikativa och funktionella språksyn som präglat kurs- och ämnesplanerna sedan 1980 års läroplan och som innebär att språket ska **användas** för att förstå och uttrycka sig på egen hand eller tillsammans med andra kring ett autentiskt och meningsfullt innehåll. Denna syn på språk och dess funktion kallas i GERS för "en handlingsorienterad språksyn", vilket möjligen ännu tydligare beskriver vad det hela handlar om. Tolkningen av begreppet kan dock ibland vålla vissa problem, inte minst beträffande synen på mål och medel – vad som behövs för att språket ska utvecklas och fungera och vad som är det egentliga målet. Här

används ibland en gammal och välkänd metafor om ett hus, som behöver en fast grund och som sedan byggs med tegelsten eller brädor, murbruk eller spik och som behöver ett fungerande och snyggt ytskikt för att fungera på ett hållbart och önskvärt sätt. Ingen torde ifrågasätta de olika beståndsdelarnas betydelse, men ingen skulle nog heller hävda att de var och en, eller i sig utgör huset. Om man vad gäller en fast grund i stället talar om den kommunikativa språksynen och låter brädor och tegelstenar symbolisera ord och fraser, spik och murbruk det som behövs för att foga dem samman, inte minst grammatik och syntax, samt definierar ytskiktet som uttal, prosodi och stavning, blir det tydligt att huset symboliserar språket som helhet, som ska kunna användas och fungera för olika syften, brukare och situationer. Metaforen har förvisso en del luckor och kan diskuteras på olika sätt. Den brukar dock kunna fungera för att förklara vad man menar med mål och medel och framförallt visa på att det inte finns någon motsättning mellan del och helhet, men att användningen och funktionaliteten är det som står i fokus i språklig kompetens (Erickson, 2016).

'Hur'-frågan är omfattande och berör allt från val av innehåll och utformning av uppgiftstyper till bedömning och presentation av resultat. En central aspekt här handlar om balansen mellan muntliga och skriftliga uppgifter och mellan uppgifter med svar på direkta frågor och sådana som kräver egen, fri produktion och interaktion. Val av teman och innehåll i de olika uppgifterna är givetvis också av största betydelse och görs med fördel efter samtal och samråd med elever. Likaså är bedömning av helhet eller delar, fastställande av kvalitativa nivåer och återkoppling av resultat väsentliga aspekter att ta ställning till. Vad som är mest adekvat varierar för olika syften och sammanhang; till exempel är uppgifter med olika typer av flervalsalternativ mest lämpade för de nationella proven och bedömningsstöden, där gedigna utprövningar är del av utvecklingsarbetet. Möjligheten till varierade och mer frekventa muntliga uppgifter är emellertid större i bedömningar som utformas på den egna skolan och/eller kanske i samverkan med någon annan skola. I dessa kan även elevers resonemang kring olika språkliga företeelser och val vävas in på ett sätt som syftar till att öka elevernas medvetenhet både om språket i sig och om hur man bäst utvecklar sin språkliga kompetens. Denna typ av aktivitet har en viktig roll i ett formativt arbete men är svårare att bygga in i externa, tidsbegränsade prov, som dessutom ofta förutsätter ett standardiserat genomförande.

Vi vet av erfarenhet och forskning att människor lär sig på många olika sätt, både vad gäller tid och metod. I linje med detta är det högst rimligt att människor också ges möjlighet att visa sitt kunnande på olika sätt, både innehållsligt och uppgiftsmässigt. En stor internationell undersökning av elevers uppfattningar om prov och bedömning i språk visar också att variation anses vara en mycket viktig egenskap i bra bedömning, liksom fokus på kommunikation, eller 'nytta' – att man faktiskt kan använda sitt språk för de syften man anser viktiga (Erickson & Gustafsson, 2005).

En ytterligare aspekt av hur-frågan är bedömningssätt som skapar så stor tillförlitlighet och stabilitet som möjligt. I detta ligger frågan om holistisk respektive analytisk bedömning, med andra ord om helhetsbedömningar eller bedömningar av olika aspekter var för sig, med eller utan slutlig sammanslagning, är att föredra. Forskning ger inga entydiga belägg för att något av sätten i sig skulle vara överlägset det andra; i stället torde valet av metod vara starkt beroende av syftet med den aktuella bedömningen. Detta har till exempel också att göra med frågan om matriser, vars syfte är att förtydliga innehåll och kvalitativa nivåer för eleverna genom att bryta ned styrdokumentens formuleringar i mindre och tydligare delar som kan granskas, analyseras och bedömas var för sig. Även i detta fall bör behov och beslut analyseras utifrån syfte och tänkta effekter, där läraren behöver väga behovet av tydlighet mot risken för fragmentisering. Den goda ambitionen att förtydliga får dock aldrig innebära att det lätt mätbara tar överhand eller att stoff förvandlas till stoft, som inte går att rekonstruera till den helhet som i slutänden ska bedömas på ett tillförlitligt och likvärdigt sätt (Erickson & Gustafsson, 2017). Kunskapsbedömning är heller inte additiv i bemärkelsen att summan av delarna är identisk med helheten. För att använda ytterligare en metafor, kan man säga att det alltid kommer att finnas deg mellan pepparkaksformarna, hur skicklig man än är på att lägga ut dessa tätt och i olika vinklar. Det är just för att komma åt detta mellanliggande och sammanbindande i språket, att kunna kombinera det specifika med det generella, som lärares professionella helhetsbedömning intar en central roll.

Återkoppling av resultat från olika sorters bedömningar kan göras på många sätt, där ambitionen bör vara att i så stor utsträckning som möjligt förtydliga och diskutera vad resultaten står för. Direkt kommunikation mellan elever och lärare är här givetvis av största värde, liksom att, om möjligt, presentera resultaten på sätt som visar på starkare och svagare delar av individuella kunskapsprofiler.

Slutligen kan frågan om 'När?' ses som en aspekt av hur-frågan, det vill säga vid vilka tidpunkter och hur ofta olika slags bedömningar ska göras. Här om någonsin är balans av central betydelse. Det är givetvis viktigt att inte koncentrera bedömning till ett fåtal avgörande tillfällen, som kan upplevas som mycket stressande och pressande av många elever, men det finns också anledning att varna för motsatsen. Att – säkert i största välmening – tala om för sina elever att de inte ska oroa sig för prov, eftersom man i stället är en lärare som bedömer hela tiden, kan vara problematiskt. Yttranden av det slaget handlar uppenbarligen om att man som lärare vill förmedla budskapet att elever kan visa sin kunskap utanför formella tillfällen, men de allra flesta elever lär också höra något annat, nämligen att även tecken på att man *inte* förstått och *inte* kan också kommer att dokumenteras. Budskap av den här typen kan kanske lugna vissa men säkert oroa andra, som kommer att undra om man i det pågående granskningsläge som råder bör hålla tyst med vissa undringar och frågor som kan visa på bristande kunskaper. Och möjligen, kanske värst av allt i fallet språk, kan det leda till att vissa elever tystnar av

oro för att ordförrådet inte känns stort nog, uttalet är jobbigt och grammatiken har sina brister. Det vore mycket olyckligt om ord och uttryckssätt på detta sätt skulle ge signalen att det självklara och nödvändiga, ibland korta, ibland långa, sökandet efter förståelse skulle värderas och bedömas i sig, när det i själva verket är en alldeles naturlig del av lärandet, som måste ges utrymme och tillåtas ta tid.

Frågan 'Vem?' handlar om subjekt och objekt, makt, ansvarsfördelning, samarbete och respekt. Först och främst bör sägas, att om man som lärare anser att man är ensam i sin bedömning, blir bördan lätt blytung: man måste "bäras åt", som ett litet barn en gång uttryckte sig (Erickson, 2009), med all den språkliga kreativitet och generalisering som är typisk för vissa skeden i den språkliga utvecklingen. Detta innebär bland annat att man med sans och förstånd använder sig av elevers självbedömning och kamratbedömning för att få hjälp med perspektiv och synvinklar man som lärare annars inte har tillgång till. Likaså är samverkan med kolleger kring planering av undervisning och bedömning, liksom analys av resultat av odiskutabelt värde. Dessutom är bedömningar som kommer utifrån väsentliga för att bidra med en vidare synvinkel. För kvalitetens skull är det givetvis värdefullt att fler ögon tittar, öron lyssnar och röster hörs i arbetet med lärande, undervisning och bedömning. Detta relaterar till de grundläggande principer som tidigare nämnts: tydlighet, giltighet, tillförlitlighet och respekt, och det ökar möjligheterna att göra riktiga iakttagelser och använda dem väl.

Vad gäller elevers aktivitet och medarbetande finns även god inspiration att hämta i GERS, den europeiska språkportfolion och nationella varianter av denna, som på ett systematiskt sätt fokuserar elevers språkliga medvetenhet och aktiva deltagande i det egna lärandet (Little, 2009). Angående frågan om vem, är det slutligen väsentligt att låta den innefatta både subjekt och objekt. Bedömning handlar om att så väl som möjligt kartlägga utveckling och kunnsande i relation till uppställda mål, inte om att värdera människor eller mänskliga kvaliteter. Det är därför av stor betydelse att även här vakta på sina ord och betona att det **inte** är elever som bedöms utan deras kunskaper och kunskapsutveckling. Bachman (1990, s. 20) uttrycker detta på följande sätt:

Whatever attributes or abilities we measure, it is important to understand that it is these attributes or abilities and not the persons themselves that we are measuring.

Slutligen är den uppfordrande frågan 'Och...?' av central betydelse, inte minst för bedömningars giltighet eller validitet, nämligen hur bedömningar och de resultat de ger används och vilka konsekvenserna blir, såväl för enskilda elever som för lärare, skolor och på mera övergripande nivåer. Att bedömningar och resultat påverkar torde vara självklart, men hur denna påverkan ser ut varierar kraftigt mellan individer, sammanhang, traditioner etcetera. I analysen av användning och effekter måste därför det dubbla bedömningsuppdraget inkluderas, det vill säga bedömning såväl för utveckling och lärande som för rättvisa och likvärdighet. Det finns betydande överlapp

och synergier dem emellan, men någon prioritering eller viktning går i grunden inte att göra – båda aspekterna är lika viktiga.

Och-frågan anknyter på ett uppenbart sätt till grundläggande kvalitetsbegrepp vad gäller bedömning, vilka kommer att diskuteras kortfattat i det följande avsnittet.

Grundläggande begrepp

Två av de mest grundläggande begreppen i fråga om bedömning är 'validitet' och 'reliabilitet', som kan förknippas med de tidigare nämnda kvalitetsprinciperna giltighet och trovärdighet. Uttryckt på ett handfast sätt kan validitet sägas handla om 'rätt' vad gäller innehåll, användning och konsekvenser, och reliabilitet om 'rättvist' i vid bemärkelse (Erickson, 2009). I detta ligger bland annat mycket av det som innefattas i de sex frågor som diskuterats ovan.

Validitet

För att bedömningar ska fylla sin funktion måste de vara giltiga, eller valida för sitt syfte. Detta innebär att de på bästa möjliga sätt ska fånga det som avses – det som är målet för bedömningen – och göra det på ett så bra sätt som möjligt, såväl pedagogiskt som mätmässigt. Traditionellt sett har validitet definierats just som att man ska bedöma det man verkligen avser att bedöma, inget annat, och att detta ska göras på ett så tillförlitligt sätt som möjligt. Dessa krav kvarstår utan tvekan, men synen på validitet har över tid vidgats och kommit att fokuseras på användningen av bedömningsresultat av skilda slag, alltså inte bara prov av mera traditionell typ. Utöver denna användningscentrerade expansion av synen på validitet, betonas även att aspekter relaterade till effekter och konsekvenser bör inkluderas i begreppet. Detta innebär följaktligen att både de som "ger och gör", det vill säga beslutar om respektive utvecklar och genomför prov och andra former av bedömning har ett ansvar för det som blir följden. Detta betyder att en tydlig etisk dimension adderas till definitionen av validitet, och detta ställer stora krav på kvalitetsarbete av skilda slag.

Det finns ett antal möjliga hot mot validiteten i pedagogiska bedömningar, ofta sammanfattade i två huvudkategorier, nämligen att för lite av det avsedda och centrala finns med, är 'underrepresenterat' – ofta att det till synes lätt mätbara görs till det viktiga och det mer komplexa negligeras eller ges för lite utrymme – eller motsatsen, att bedömningen blandas med aspekter som ligger vid sidan av det avsedda och därför inte ger giltig information, ofta refererat till som 'irrelevant variation'. Vad gäller underrepresentation, det vill säga bedömningar som är för smala i relation till det som ska bedömas, kan exempel tas från ett antal internationella språkstudier, där inte minst muntliga förmågor i regel exkluderas. Irrelevant variation kan uppstå om det allra mesta

som bedöms kräver skrivande, även i sammanhang där skrivande inte är det som ska bedömas.

Reliabilitet

En förutsättning för att pedagogisk bedömning ska kunna sägas ha validitet är att de uppgifter som används är tillförlitliga, så att resultaten i vid bemärkelse går att lita på. Reliabilitet kan definieras och beräknas på olika sätt, men i grunden innebär det att de resultat som framkommer ska återspegla individens faktiska förmåga på ett så precist sätt som möjligt. Detta betyder bland annat att graden av slumpinflytande på bedömningen måste minimeras, liksom andra typer av mätfel. Vidare måste iakttagelserna som ligger till grund för sammantagna bedömningar, inte minst betyg, vara tillräckligt omfattande och tillräckligt många för att på ett rättvisande sätt visa på enskilda elevers kompetenser.

En högst konkret aspekt av reliabilitet är att eleverna verkligen förstår de instruktioner som ges till olika uppgifter och att bedömningsanvisningarna för lärare är tillräckligt tydliga för att stödja samstämmiga tolkningar. Detta är extra kritiskt vid bedömning av uppgifter med öppna, elevproducerade svar. Även vad gäller dessa bedömningsformer kan dock samstämmigheten mellan bedömare bli mycket hög, i synnerhet om man förberett bedömningen genom att sambedöma och diskutera olika exempel.

Begreppen validitet och reliabilitet hör nära samman, och validitet förutsätter rimlig reliabilitet. Det omvända gäller dock inte: en bedömning kan uppvisa hög grad av mätsäkerhet utan att därför vara valid. Det är också värt att påpeka att reliabilitet av många ses som en aspekt av validitet, som i sin tur definieras som det övergripande begreppet, i princip synonymt med kvalitet. Det ligger mycket i detta holistiska kvalitetsperspektiv, men begreppen behandlas av traditionsskäl trots det ofta var för sig, till exempel i denna text, för att skapa större tydlighet och för att inte tappa bort den viktiga aspekten som trovärdighet utgör i bedömning.

Validitet och reliabilitet i vardagen

Validitet och reliabilitet kan ibland uppfattas som tekniska och teoretiska begrepp, när de i själva verket står för grundläggande värden och förhållningssätt som är nödvändiga för att bedömningar ska vara adekvata i sin utformning, etiskt försvarbara och pedagogiskt brukbara. På grund av detta måste lärare, var för sig och tillsammans, kontinuerligt ställa sig frågor om vad som är 'rätt' och 'rättvist' även vad gäller vardagliga beslut kring bedömningar och prov: Återspeglas styrdokumentens kunskapssyn i mina bedömningar av elevernas kunskaper? Bedömer jag till exempel muntlig produktion och interaktion i lika stor omfattning som annat? Representerar mina bedömningar över tid hela kursplanen eller ämnesplanen, utan att vissa saker betonas överdrivet mycket eller tvärtom? Skaffar jag mig tillräckligt stort och brett underlag för

mina slutsatser beträffande enskilda elevers kunskaper? I vilken utsträckning diskuterar jag mina bedömningar med mina elever och kolleger? Hur vet jag om jag är överens med andra i mina bedömningar – och om jag är överens med mig själv? Dessa frågor är alltså ytterst konkreta och har att göra med en successiv kontroll och optimering av kvaliteten i den egna praktiken.

Vid sidan av validitet och reliabilitet, som utgör ett fundament för kvalitet i bedömning, finns också ett antal praktiska aspekter att hantera. Detta har att göra med olika typer av ramar och förutsättningar och kan handla om allt från materiella resurser och tid till rutiner och relationer. I planering av bedömningar och diskussioner av resultat är det viktigt att inkludera frågor av detta slag, eftersom de ofta handlar om grundförutsättningar för att bedömningar överhuvudtaget ska kunna göras och bli meningsfulla.

Ytterligare om bedömning i språk

Merparten av det som hittills sagts gäller generellt för kunskapsbedömning, oavsett ämne. Ett antal kommentarer och exempel som specifikt rör bedömning i språk har givits, och några fler ges nedan, i kortform och med vissa hänvisningar till texten i sin helhet. I anslutning till detta följer ett avsnitt med rubriken ”Utblickar”, där hänvisningar görs till internationellt utvecklade material, som kan vara mycket användbara dels för kompetensutvecklingssyften, dels konkret för undervisning och bedömning i moderna språk.

Vad gäller olika syften med bedömningar och vikten av att definiera för sig själv och eleverna vad man är ute efter att fånga och belysa, finns anledning att hänvisa till det relativt omfattande material för moderna språk, som finns tillgängligt via [e-tjänsten för bedömningsstöd och kartläggningsmaterial](#) på Skolverkets hemsida. Delar av materialet ligger öppet, medan annat kräver ett lösenord. Instruktioner om allt detta finns i e-tjänsten på Skolverkets hemsida. I detta ingår bland annat [Kartläggningsmaterial avsedda för nyanlända elevers kunskaper i moderna språk](#) samt formativt material, som kan användas från nybörjarnivå upp till årskurs 9/moderna språk 2. Eftersom samma nivåer finns på gymnasial nivå, kan de olika materialen, åtminstone delvis, användas även där. Dessutom finns summativt bedömningsstöd i form av provmaterial för slutet av årskurs 9/moderna språk 2 samt moderna språk 3 och 4 på gymnasial nivå, med fokus på receptiv förmåga (lyssna och läsa), samt skriftlig och muntlig produktion och interaktion. Till materialen hör omfattande bedömningsanvisningar, som bland annat innehåller ett rejält antal kommenterade exempel på elevers svar på uppgifter och aktiva språkanvändning, såväl skriftligt som muntligt. För att bidra till en rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning omfattas dock dessa material av sekretess och kräver följaktligen lösenord.

Även vad gäller den innehållsliga frågan, det vill säga vad det är som ska läras, undervisas och bedömas, finns material att hämta på Skolverkets hemsida, inte minst i fråga om kommentarer kring styrdokumentens skrivningar. Vidare finns ett antal internationella material med relevans för bedömning, vilka beskrivs och hänvisas till nedan.

Den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) ligger till grund för de svenska kurs- och ämnesplanerna i språk. Detta innebär att språksynen är kommunikativ och funktionell samt att de svenska stegen/kurserna relateras till GERS beskrivning av nivåer. Det är dock viktigt att tänka på att dessa jämförelser baseras enbart på textanalyser, inte på systematiska jämförelser och analyser av resultat. Detta betyder att jämförelserna inte är exakta utan mer ska ses som ungefärliga skattningar. Det är också väsentligt att påpeka, att det enbart är ingångsnivåerna, alltså betygsnivån E för de olika stegen/kurserna som jämförs med nivåerna i GERS. De högre betygsnivåerna är alltså inte inkluderade. Allt detta till trots, är GERS beskrivningar av vilka funktioner som kännetecknar respektive nivå ytterst brukbara, både i utveckling av uppgifter och bedömning av elevers språkanvändning, detta inte minst eftersom de bidrar med en god andel konkretion av annars tämligen allmänna begrepp.

Förutom GERS finns också, som tidigare nämnts, Europeisk språkportfolio (ESP) i tre svenska versioner: för åldrarna [6–11 respektive 12–16](#) på Skolverkets hemsida och för [gruppen 16+](#) på hemsidan för Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering vid Uppsala universitet. Även dessa material bidrar med förtydligande och exemplifiering av språksynen och nivåbestämningen.

I språkportfolion liksom i GERS finns självbedömning i form av så kallade *can-do statements* som ett viktigt inslag. Det finns anledning att påpeka att denna typ av bedömning, liksom aktiviteter där elever kommenterar och bedömer varandras arbeten och språkanvändning (*peer assessment*), kan vara ett gott och effektivt sätt att höja elevers medvetenhet om vilka språkkunskaper som behövs och även visa dem att de förvisso är huvudpersoner i sitt eget lärande. Det är dock viktigt att arbetet förbereds väl, så att eleverna förstår syftet och tekniken och känner sig trygga i situationen. Det senare accentueras ytterligare när de ska jobba ihop med denna typ av uppgifter; *peer assessment* förutsätter ett gott socialt klimat.

Slutligen kan nämnas att olika undersökningar visar att GERS och ESP inte används så mycket i svensk språkundervisning, och heller inte arbetssätt som inkluderar aktiv elevmedverkan i bedömning, till exempel i form av själv- och kamratbedömning (Apelgren & Molander Beyer, 2009; Erickson, Österberg & Bardel, 2018). Det senare indikerar att traditionen är stark vad gäller lärares relativt ensamma ansvar för bedömning, medan det förra sannolikt visar på att informationen om olika internationella projekt och arbeten med språk i olika sammanhang inte varit tillräckligt

effektiv eller attraktiv. Nästa avsnitt är därför avsett att i någon mån kompensera för detta.

Utblickar

Europarådets aktiva arbete med språk har pågått sedan 1970-talet, då bland annat den så kallade tröskelnivån för kunskaper i engelska introducerades. Denna beskrev det som ansågs nödvändigt för att man skulle reda sig språkligt i vardagliga situationer och skulle med nuvarande GERS-terminologi motsvara nivå B1. Den gemensamma europeiska referensramen för språk utvecklades under 1990-talet, tillsammans med den europeiska språkportfolion, som var tänkt att konkretisera referensramens språk- och kunskapssyn, bland annat genom att aktivt involvera eleverna i det egna lärandet. Referensramen byggde på ett stort antal befintliga skalor och genomgick, liksom språkportfolion, gedigna utprövningar. Båda dokumenten publicerades officiellt 2001 under det som refereras till som *The European Year of Languages*. Referensramen kompletterades 2018 med en så kallad *Companion Volume*, som vidareutvecklar vissa aspekter av det nuvarande dokumentet och även tillhandahåller nytt, till exempel skalor för bedömning av yngre elevers språkliga kompetens. GERS och ESP har samma breda pedagogiska och didaktiska fokus, nämligen lärande, undervisning och bedömning och har fått en enorm spridning långt utanför Europas gränser, vilket ställer stora krav på användarna. Ett stort antal kringmaterial, i synnerhet till GERS, har också utvecklats. Dessa, liksom grunddokumentet, kan nås från de speciella hemsidor som Europarådet skapat, vilka lämpar sig väl för gemensamt utforskande och diskussioner bland språklärare:

GERS: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>

ESP: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

För fördjupad information och diskussion om GERS och ESP, se del 2 i den här modulen.

Arbetet med språk är bara en del av Europarådets omfattande verksamhet, men det finns även ett renodlat språkcenter, nämligen *European Centre for Modern Languages* (ECML) i Graz, Österrike. Centret har en nära relation till Europarådet och fungerar som ett praktisknära komplement till rådets mera policyinriktade verksamhet. Det finansieras av medlemsländer i Europarådet, för närvarande 33 stycken, varav Sverige är ett. Syftet med arbetet inom ECML är att befrämja dialog mellan olika länder och personer som arbetar aktivt med språk och att stödja nätverk och forskningsprojekt med fokus på praktiskt arbete med språk. Under de drygt 25 år som centret funnits, har ett stort antal projekt, bland annat med fokus på bedömning, bedrivits i samverkan mellan ECML och representanter för olika medlemsstater. Sverige har medverkat i flera av

dessas. På centrets hemsida finns information om alla projekt samt även möjlighet att ladda ner eller beställa material framtaget inom ramen för olika projekt.

ECML: <http://www.ecml.at/>

Det finns ett flertal internationella organisationer som arbetar specifikt med frågor om bedömning av språklig kompetens. I synnerhet en av dem, *European Association for Language Testing and Assessment* (EALTA), bildad 2004, har ett brett fokus på olika typer av bedömning och vänder sig också till en mycket bred grupp personer med intresse för bedömning, inte minst lärare på olika nivåer i utbildningen. Inom ramen för arbetet i EALTA har ett dokument med rubriken "Riktlinjer för god praxis vid prov och bedömning i språk" utarbetats. Dessa riktlinjer, som är tillgängliga på 35 språk, kan laddas ner fritt från EALTAs hemsida, där det också finns mycket annat material att hämta.

EALTA: <http://www.ealta.eu.org>

EALTAs riktlinjer för god praxis: <http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm>

Slutligen bör nämnas ett stort EU-finansierat projekt med syfte att bidra till att förstärka och öka kunskaper om bedömning, inte minst bedömning i klassrum. Projektet, *Teachers' Assessment Literacy Enhancement* (TALE), vänder sig både till lärarstudenter och lärare och erbjuder kostnadsfritt bland annat åtta onlinekurser för självstudier eller arbete med kolleger. I anslutning till dessa finns också material kring bedömning att tillgå. Tema för de olika kurserna är följande: *The ABCs of Assessment; Assessing reading skills; Assessing writing skills; Assessing listening skills; Assessing speaking skills; Providing feedback; Alternatives in assessment* och *Test impact*. Kurserna, liksom frågan om språkbedömning som sådan, finns beskrivna i en *Handbook of Assessment for Language Teachers* (Tsagari et al., 2018), som kan laddas ner fritt från TALE-projektets hemsida. Det är viktigt att hålla i minnet att kurserna och materialet i sin helhet är avpassade för en bred internationell publik, vilket innebär att det inte tar hänsyn till specifika frågor och förhållanden för olika system. Terminologin kan också vara något annorlunda än den man är van vid från den egna kontexten. Innehållet är dock av klart intresse och bidrar med goda insikter och infallsvinklar vad gäller bedömning av språk.

TALE: <http://taleproject.eu/>

Slutord

Denna text syftar till att ge en bred belysning av bedömning, som något som hör nära samman med lärande och undervisning. Den försöker visa både på bedömnings positiva pedagogiska potential och på dess funktion som del i kvalitetssäkring och förstärkning av likvärdigheten i skolan. I detta har även den handlingsorienterade syn på

språk som präglar de svenska styrdokument i språk behandlats. Texten är en integrerad del av Språksprångets modul om muntlig språkutveckling och hör nära samman med del 8 som har rubriken ”Hur kan muntlig interaktion bedömas utifrån styrdokument i moderna språk?” och som konkretiserar frågan om bedömning av elevers muntliga språkutveckling. I anslutning till den här aktuella texten finns också förslag på en aktivitet som anknyter både till muntligt språk och bedömning och till en av de viktigaste aspekterna av bedömning, nämligen samverkan med kolleger och elever.

Referenser

- Apelgren, B-M. & Molander Beyer, M. (2009). Lärande och bedömning – ett språklärarperspektiv. I U. Tornberg et al. *Språkdiraktiska perspektiv. Om lärande och undervisning i främmande språk* (s. 174–189). Stockholm: Liber.
- Assessment Reform Group. (2002). Hämtad 2018-08-16 från <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing and assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Erickson, G. (2009). ”Att bäras åt” – Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet. I: U. Tornberg et al. *Språkdiraktiska perspektiv. Om lärande och undervisning i främmande språk* (s. 159–173). Stockholm: Liber.
- Erickson, G. (2016). Bedömningens dubbla funktion – för lärande och likvärdighet. Hämtad 2018-08-16 från [Communicare – et fagdidaktisk tidskrift fra Fremmedspråksenteret, 2016](#), s. 4–9.
- Erickson, G. & Gustafsson, J-E. (2005). *Some European students' and teachers' views on language testing and assessment. A report on a questionnaire survey*. European Association of Language Testing and Assessment. Hämtad 2018-08-16 från <http://www.ealta.eu.org/resources.htm>.
- Erickson, G. & Gustafsson, J-E. (2017). Bedömningens dubbla funktion. I: U. P. Lundgren; R. Säljö, & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning* (4:e utg., s. 551–581). Stockholm: Natur & Kultur.
- Erickson, G., Österberg, R. & Bardel, C. (2018). Lärares synpunkter på ämnet Moderna språk – en rapport från projektet TAL. *LMS Lingua 2*, s. 8–12.
- Europarådet/Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-08-16 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>.
- Gardner, J. (red.). (2012). *Assessment and learning* (2 uppl.). London: Sage.
- Little, David (2009). *The European language portfolio: Where pedagogy and assessment meet*. Hämtad 2018-08-16 från <https://www.coe.int/en/web/portfolio/elp-related-publications>.
- Tsagari, D., Vogt, K., Froelich, V., Csépes, I., Fekete, A., Green A., Hamp-Lyons, L., Sifakis, N. & Kordia, S. (2018). *Handbook of assessment for language teachers*. Hämtad 2018-08-16 från <http://taleproject.eu/>. ISBN 978-9925-7399-1-2 (digital).