

Bedömning på sfi

Maria Rydell, Stockholms universitet

Den här texten riktar fokus mot bedömning av språkfärdighet. En central del av lärares yrkesvardag handlar om att förhålla sig till hur och på vilka sätt elever uttrycker kunskaper, förmågor och färdigheter. Bedömning är därför en viktig del i det pedagogiska uppdraget och kan ta sig olika uttryck beroende på syftet med bedömningen. Bedömning kan också ha olika funktioner och olika betydelser för de som är inblandade. Eftersom sfi, precis som den övriga vuxenutbildningen, inte har fasta terminer kan bedömning sägas ha en framträdande roll. Elever ska kunna gå vidare i kurssystemet löpande under året och sfi-lärare behöver därför göra återkommande avstämningar om eleverna uppnått målen eller inte. Bedömningsarbetet påverkas även av den stora heterogeniteten bland målgruppen, vilket gör det viktigt att ha kännedom om elevers olika styrkor och utvecklingsområden för att kunna anpassa undervisningen så att den främjar elevernas språkutveckling. Den här artikeln behandlar utgångspunkter för bedömning av språkfärdighet som är relevanta både för summativ bedömning och för formativ bedömning.

Definitioner av bedömning

Bedömning av språkfärdighet kan definieras som en process för att samla information om elevers språkfärdighet. Det som observeras – det kan till exempel vara en elevtext eller elevers yttranden – tolkas i relation till något, såsom betygskriterier, mål med en lektion och/eller i relation till modeller för språklig kompetens och språkutveckling. Tolkningen ligger sedan till grund för olika typer av beslut. Det kan exempelvis handla om att ta beslut om en elev uppnått målen för ett visst moment eller hela kursen, eller om hur undervisningen ska utformas för att möta elevernas behov och vad eleven behöver göra för att utvecklas vidare. Det är alltså besluten som styr om bedömningen blir summativ (för att uttala sig om uppnått lärande) eller formativ (för att främja utveckling).

Summativ och formativ bedömning härstammar från olika pedagogiska traditioner (se Lindberg & Eriksson, 2019). Det behöver dock inte innebära att summativ och formativ bedömning av språkfärdighet ses som motsättningar, då de bygger på gemensamma grundantaganden om vad språkförmåga innebär och hur språkutveckling tar sig uttryck. Till formen, det vill säga hur bedömningsuppgifterna är utformade, kan summativ och formativ bedömning se lika ut. För att en bedömning ska verka formativt krävs en åtgärd

av något slag som främjar utveckling (Lauvås & Jönsson, 2019). Ofta lyfts återkoppling fram som centralt inom formativ bedömning. För att återkopplingen ska främja lärande bör den innehålla information om vad eleven visar att han eller hon kan nu, var han eller hon befinner sig i relation till målet, vad nästa steg är och hur eleven ska gå vidare (se exempelvis Lundahl, 2014). För att kunna säga vad nästa steg är behöver man alltså kunna säga något om var eleven är nu, vilket Gudrun Erickson (2015) kallar för ett ”mini-summativt” perspektiv, det vill säga en bedömning baserad på en ögonblicksbild. På så vis har summativ och formativ bedömning en gemensam grund.

Relationen mellan undervisning och bedömning

Relationen mellan undervisning och bedömning kan ta sig olika form. Bachman & Damböck (2017) skiljer mellan explicita och implicita bedömningsformer. Med explicita bedömningsformer avses bedömning som framstår som skild från den ordinarie undervisningen. Då finns i regel en hög medvetenhet hos eleverna kring att bedömning sker, som exempelvis vid prov eller muntliga redovisningar. Implicit bedömning är mer integrerad i den löpande undervisningen. Det kan exempelvis handla om hur lärare i samtal med elever ger återkoppling på det eleven sagt genom uttryckliga omdömen (”jättebra”) eller korrigeringar och omformuleringar som riktar fokus mot form eller innehåll i elevens bidrag (Insulander, Majlesi, Rydell & Svärden Åberg, 2021). I interaktion med elever kan läraren både observera vad eleven kan och vad han eller hon behöver utveckla. I implicita bedömningsformer hänger undervisning och bedömning tätt samman och kan vara svåra att skilja åt, och det finns kanske inte heller någon poäng med att göra det.

Det finns dock en balansgång mellan att lärare löpande observerar och förhåller sig till det eleverna gör och uttrycker i undervisningen och elevers upplevelse av att ”ständigt vara bedömda”. Det senare kan upplevas som negativt (Erickson, 2015). I alla undervisningssituationer är det viktigt att elever vågar pröva nya tankar, tala och vågar säga fel. Det blir särskilt viktigt i språkundervisning. Att eleverna får möjlighet att synliggöra sina utvecklingsområden genom att använda språket är dessutom en viktig utgångspunkt för den formativa bedömningen (Jönsson, 2020). Att explicita bedömningsformer används då och då i undervisningen kan göra att övrig undervisningstid upplevs som mer bedömningsfri. Lärare och elever kan på så vis ha olika perspektiv på vad bedömning är.

Vilken roll spelar bedömning?

Bedömning har fått en allt större roll i dagens skolsystem och sfi är inte undantaget. Antalet nationella prov har ökat över tid och till skillnad från grund- och gymnasieskolan ges de nationella slutproven inom vuxenutbildningen regelbundet under året. En ändring i skollagen 2018 anger att resultaten på nationella prov särskilt ska

beaktas vid betygssättning. Samtidigt riktas även alltmer fokus mot hur kontinuerlig bedömning kan främja lärande. För att beskriva den kunskap som lärare behöver i och om bedömning, det vill säga både praktisk färdighet i bedömning, teoretisk kunskap om bedömning och en förståelse för hur bedömning påverkar olika intressenter, används begreppet *assessment literacy* (Fulcher, 2012). När bedömning får en allt större roll blir också behovet av lärares bedömningskompetens viktigare. För en sfi-lärare handlar det både om generell kunskap om bedömning och mer specifik kunskap om andraspråksutveckling.

Både formativa och summativa bedömningar spelar en viktig roll i undervisningen. Precis som övrig vuxenutbildning har inte sfi fasta terminer som grundskolan och gymnasiet utan ett kontinuerligt intag och en kontinuerlig utslussning. Hur ofta nya elever tas in varierar beroende på huvudman och hur många elever som är i behov av att studera sfi. Det gör att bedömning blir en viktig del av det professionella arbetet, bland annat eftersom elever kontinuerligt under året ska ha möjlighet att avsluta en kurs om de uppnått målen för att gå vidare i kurssystemet eller till andra aktiviteter. Det kan leda till att det finns ett stort fokus på summativa bedömningar som också påverkar organiseringen av undervisningen, exempelvis i former av regelbundna förtester inför återkommande nationella prov (Colliander, Nordmark & Rydell, 2021). Standardiserade prov kan vara bra för att uttala sig om uppnått lärande, men det finns ofta begränsningar i vad som är möjligt att pröva i de format och under de tidsramar som är möjliga.

Bedömning är i mångt och mycket en asymmetrisk praktik, det vill säga att det i regel är läraren som bedömer elever och inte tvärtom. I de fall elever känner en press på att bli klara med sfi så snabbt som möjligt kan det också leda till en press på lärarna att de ska låta eleverna skriva nationella prov. Bedömning formar alltså inte bara undervisning utan påverkar även relationen mellan lärare och elever (ibid.). Om en elev inte anses ha uppnått kursmålen är det viktigt att vara transparent i bedömning och återkoppling, det vill säga att det blir tydligt för en elev varför han eller hon inte anses ha uppnått målen. Annars är det lätt att eleven bara upplever bedömningen som orättvis.

Att följa lärande

Den formativa bedömningen kan ses som en grundläggande del i att kunna skapa en undervisning som anpassas efter elevernas nivå och som leder framåt. Bedömning blir då en del av en individanpassning genom att läraren observerar var eleven nu befinner sig i sin språkutveckling och planerar undervisning utifrån elevernas nivå. För att detta inte ska vara för tidskrävande kan det vara bra om bedömningen är integrerad i undervisningen, exempelvis i form av kontinuerliga observationspunkter kopplade till de undervisningsaktiviteter som görs. Det leder då till att lärare får ett mer allsidigt

bedömningsunderlag och att eleverna får möjlighet att använda språket och visa vad de kan i olika typer av sammanhang och uppgifter.

Lärande kan ses som ett förändrat deltagande över tid (Lave & Wenger, 1991). Ur det perspektivet kan språkutveckling sägas handla om att elevens deltagande ökar och förändras, genom att han eller hon kan använda språket i flera sammanhang och för olika syften, med en ökad språklig självständighet och en ökad språklig variation, precision, komplexitet och säkerhet (Skolverket, 2017). För att uttala sig om lärande och utveckling behöver lärare observera och dokumentera elevernas nivåer vid olika tidpunkter för att synliggöra och följa lärande och kunna anpassa undervisning och återkoppling därefter. Dokumentation av elevernas progression är även viktig med tanke på att det krävs att eleven gör tillfredsställande progression och att eventuella beslut om avbrott behöver beläggas för att vara rättssäkra. Dessutom är det viktigt för elevernas motivation att få syn på att de gör framsteg, vilket kan leda till att utbildningen upplevs som meningsfull. För många sfi-elever kan målen med att lära sig svenska vara brett formulerade och kopplade till förväntningar om ökade möjligheter i Sverige och ett bättre liv (se även del 4 i den här modulen). I intervjuer lyfter sfi-elever ofta fram att de vill lära sig svenska för att kunna få ett jobb, för att delta i olika sammanhang och kunna hjälpa sina barn (Ahlgren & Rydell, 2020). Det gör att det finns höga förväntningar kopplade till vad språkutbildningen ska leda till och att vägen till målen blir lång. En del i undervisningen handlar därför om att bryta ner språkutvecklingen till små steg och visa på de framsteg som görs, även om målen – både såsom de är formulerade i kursplanen och såsom elever kan se dem – kan ligga långt fram. Här spelar bedömning en central roll, både för att synliggöra betygskriterierna och för att eleverna ska känna att de kommer framåt även om de inte ”är framme” än.

Återkopplingens roll

Många bedömningsforskare lyfter fram återkopplingens roll för kunskapsutvecklingen. Lauvås & Jönsson (2019) menar att kvaliteten på återkopplingen är viktigare än kvantiteten, vilket innebär att det är viktigare med bra utformad återkoppling, det vill säga att den är relevant och användbar, än att den ges ofta. Återkopplingen bör ligga nära i tid i relation till när uppgiften gjordes och innehålla information om var eleven befinner sig nu i relation till målen, vad nästa steg är och hur eleven tar sig dit. ”Hur:et” kan vara svårt att formulera på ett mottagaranpassat sätt, det vill säga på ett sätt så att eleven vet hur han eller hon ska gå vidare. Det kan därför vara bra att återkopplingen ligger nära lösningen av uppgiften och inte formuleras i alltför generella ordalag. Den bör också vara utformad språkligt på ett sätt som eleven förstår. Här kan det finnas en utmaning för sfi-lärare. Återkoppling är en form av kommunikation och det är därför viktigt att vara lyhörd för hur elever uppfattar och tar sig an återkopplingen. Syftet är ju trots allt att återkopplingen ska leda till någon typ av förändring, vilket bygger på att

eleven vet vad han eller hon ska göra med den. Det behöver också finnas tillfälle för eleven att arbeta vidare med sin uppgift utifrån återkopplingen (Jönsson, 2020, Skolforskningsinstitutet, 2019). Återkoppling kan därför med fördel ges under skrivprocessen. En fråga man som lärare kan ställa sig vid läsandet av en elevtext är: Vad skulle göra den här texten *lite* bättre? Återkopplingen kan då både innehålla konkreta tips som exempel på formuleringar, olika sätt att variera skrivandet och indikationer på grammatiska utvecklingsdrag som eleven behöver se över och öva samt det som kallas processkunskap – kunskap om *hur* man gör något som också är överförbart till andra uppgifter. Det skulle exempelvis kunna handla om hur man presenterar tes och argument i argumenterande texter eller hur man inleder och avslutar formella brev. Återkoppling främjas även av att den ges i dialog så att det finns möjlighet för lärare och elever att uppnå en samsyn kring återkopplingen, genom att eleven exempelvis får möjlighet att ställa frågor (Skolforskningsinstitutet, 2019). Då individuell återkoppling kan vara tidskrävande kan den också varvas med återkoppling på gruppnivå. Många elever behöver trots allt uppmärksammas och öva på liknande saker. Elever har dessutom olika erfarenheter av och strategier för att använda återkoppling, och det kan finnas en poäng i att lyfta i undervisningen hur eleverna kan arbeta med återkopplingen. Att få diskutera återkopplingen kan också göra att återkopplingen blir mer meningsfull och därmed mer användbar.

Om en elev inte uppnått målen vid den summativa bedömningen och bedöms behöva fortsätta kursen kan det också vara bra att ge formativ återkoppling för att eleven ska känna sig motiverad att studera vidare. Vid denna typ av tillfällen kan det vara viktigt med återkoppling som visar varför eleven inte uppnått målen för att eleven inte ska uppleva bedömningen som orättvis. En utmaning inom sfi kan vara att konkretisera för eleverna vad målet är. De flesta eleverna har erfarenheter från skolsystem i andra länder och sfi är ofta det första mötet med det svenska utbildningssystemet. Det kan innebära att elevernas erfarenheter av andra skolsystem skapar förväntningar på hur undervisning och bedömning går till, och vad som värderas i bedömningssammanhang. Återkoppling kan ur det perspektivet vara viktig för att synliggöra målen och för att motivera en bedömning och på så vis göra den transparent för eleven.

Vissa forskare, som Lindberg, Eriksson & Petterson (2019), menar att det i formativ bedömning idag läggs allt för stort fokus på återkoppling till eleven och för lite fokus på utveckling av undervisning. I utformandet av en språkutvecklande undervisning är både de åtgärder som fokuserar elevernas utvecklingsbehov och undervisningen viktiga.

Elevers uppfattningar av återkoppling

Det finns generellt sett få studier om elevers upplevelse av formativ återkoppling (Lindberg & Strandberg, 2019). Det gäller i synnerhet elever med svenska som

andraspråk och med erfarenheter av skolgång i andra länder. Språkstuderandes upplevelser av återkoppling av olika slag har främst undersökts i högskolesammanhang. Jakobsons studie (2020) utgör ett undantag. Jakobson undersökte hur elva elever med lång utbildningsbakgrund på sfi kurs C, studieväg 3, upplevde lärarnas respons på sina texter. Studieförmen var självstudier på distans, där den enda kontakten med lärare i princip bestod av lärarrespons på elevernas skriftliga inlämningar. Genom enkäter undersökte Jakobson hur eleverna värderade den respons de fick utifrån olika fokuseringar i responsen (som grammatik, ordval, innehåll, organisation med flera) och olika responsätt utifrån de övergripande kategorierna beröm, förslag och kritik. Resultaten visade att eleverna värderade respons på grammatiska strukturer högst, efter ordval. Eleverna uppskattade alla responsätten (beröm, förslag och kritik), men de ville att den skulle vara specifik och kopplad till uppgiften snarare än generell. Förslag om att lyssna på radio och läsa tidningar för att utveckla språket upplevdes som alldeles för allmänna, även om deltagarna i studien tyckte att rådet i sig var bra. Skolforskningsinstitutets forskningsöversikt över feedback i skrivundervisning (2019) visar att elever uppskattar mångsidig respons samt att elevernas skrivutveckling gynnas av mångsidig återkoppling som fokuserar mer än språklig korrekthet. Forskningsöversikten har dock inget andraspråksperspektiv. Att eleverna i Jakobsons studie värderade grammatiska strukturer och ordval högt kan dels bero på att det är ett stort fokus på utveckling av grammatiska strukturer och ordförråd för elever på nybörjarnivå, dels på att grammatik ofta blir synonymt med ”riktig språkundervisning” (se till exempel Carlson, 2002). Att elever har en viss preferens för respons på grammatiska strukturer kan enligt Jakobson innebära att lärare kan behöva lägga vikt vid att visa på betydelsen av andra aspekter av den kommunikativa språkförmågan.

Även om det finns en professionell utgångspunkt i att bedöma elevers prestationer och inte eleverna själva, det vill säga att återkopplingen ska vara uppgiftsorienterad och inte personorienterad (Erickson, 2015), kan det vara svårt för den som blir bedömd att särskilja det ena från det andra. Språk är nära förknippat med identitet och bedömningar av språkförmåga kan ibland bli eller uppfattas som personnära. Språkbedömningar är inte neutrala, utan kan påverka hur talare ser på sig själva som språkbrukare. Särskilt den typ av bedömningar som ges i interaktion ansikte-mot-ansikte kan vara känsliga. I en intervju med sfi-elever om vad det innebär att kunna ett språk och hur man vet att man kan ett språk lyfte en elev fram betydelsen av lärares bedömningar (se Rydell, 2018):

Ibland lärare pratar och säger att ”du kan prata du är duktig och du pratar bra” och du känner att du kan

Positiv återkoppling hade här en stärkande effekt hos eleven. Omvänt påverkade den återkoppling som i allt högre grad påpekade elevens brister sfi-eleven negativt:

läraren ska berätta bara dåliga saker du är, hon ger dig inte självförtroende och du kan inte prata så bra, du inte nöjd men du ska bli tyst

Citaten ovan visar på en nära koppling mellan hur andra – i det här fallet läraren – ser och bedömer elevens språkförmåga och hur sfi-eleven ser på sig själv som språkbrukare. När läraren säger att hon pratar bra känner hon att hon kan, men när hennes brister påpekas påverkar det självförtroendet, vilket i sin tur påverkar viljan att använda språket. Just självförtroende i språkanvändningen lyftes ofta fram i intervjuerna som ett tecken på att man kan ett språk samtidigt som rädslan att låta fel och bli bedömd för det kan leda till att man hellre tystnar.

Sammantaget visar citaten på att bedömning och återkoppling är relationella och en del i ett samspel mellan människor samt att bedömning har olika funktioner och betydelse för de som är inblandade. Det går därför inte att ge generella råd kring hur muntliga återkopplingar och korrigeringar ska göras, utan läraren behöver vara lyhörd.

Vuxnas andraspråksutveckling och vikten av en gemensam syn på språkfärdighet

För att följa språkutveckling behöver lärare ha ett språk och en teori för att beskriva vad språkfärdighet är och hur språk utvecklas. Till grund för bedömning av språkfärdighet ligger olika teorier om språklig kompetens, språkanvändning och språkutveckling.

Vuxnas andraspråksutveckling påverkas av en mängd olika faktorer, vilket gör att de individuella skillnaderna är stora när det gäller hur snabbt språkinläringen sker och hur långt olika andraspråksinlärare kommer i sin språkutveckling (Abrahamsson & Bylund, 2012). Exempelvis kan studiebakgrund, vanan av att studera språk och avståndet mellan modersmålet och målspråket påverka. Däremot är stor del av själva språkutvecklingsstegen gemensamma, som exempelvis i vilken ordning en elev tillägnar sig olika språkliga strukturer (ibid). En konsekvens av det är att många andraspråksinlärare behöver träna på liknande saker, vilket kan underlätta undervisning och återkoppling i heterogena grupper.

Dagens språkundervisning bygger på en kommunikativ språksyn. Det innebär att målet är att eleverna ska kunna använda språket på ett effektivt sätt i en mängd olika sammanhang. Språkutveckling kan beskrivas på olika sätt beroende på vad som fokuseras. Den kommunikativa språkförmågan uttrycks genom olika färdigheter, vilka i kursplanen för sfi är uppdelade i muntlig produktion och muntlig interaktion, skriftlig färdighet, hörförståelse och läsförståelse. Sett till de olika färdigheterna kan språkutvecklingen vara ojämn och gå olika snabbt, vilket ibland kallas för att eleverna uppvisar ”taggiga profiler”. Vissa elever utvecklar snabbare den muntliga färdigheten.

Det gäller särskilt för elever utan längre skolbakgrund, då den muntliga färdigheten inte är lika påverkad av elevens tidigare litteracitet som utvecklingen av läsförståelse och skriftlig färdighet är. Vid planering av undervisning och bedömning är det viktigt att utgå från elevernas styrkor. Färdigheterna ska inte heller ses som helt avgränsade från varandra. Muntlig interaktion är exempelvis ett samspel mellan muntlig produktion och hörförståelse. Att interagera med andra på ett funktionellt sätt handlar om att kunna växla mellan att vara den som talar och den som lyssnar. Betygskriterierna kan dessutom vara formulerade på ett integrerat sätt. Det gäller särskilt receptiva färdigheter som läsförståelse och hörförståelse, då eleven i regel behöver visa sin receptiva förståelse via produktion. Som exempel kan vi ta ett av betygskriterierna för läsförståelse, kurs C: ”Eleven läser och förstår korta berättande och beskrivande texter om bekanta ämnen, enkla informerande texter, tabeller och diagram samt för enkla resonemang om informationen.” (SKOLFS 2017:91). Det öppnar upp för olika sätt att arbeta med och bedöma läsförståelse. Läsförståelse kan bedömas via ett samtal och elever kan få diskutera en text på sitt starkaste språk innan de skriver eller talar om den på svenska.

En given utgångspunkt för undervisning och bedömning är alltså kursplanens formuleringar och betygskriterier som anger vad eleverna ska visa att de kan och på vilket sätt. Betygskriterierna kan dock vara allmänt hållna. För godkänt betyg i skriftlig färdighet kurs D ska eleven bland annat kunna skriva ”sammanhängande och begripliga, berättande, beskrivande, redogörande och argumenterande texter om bekanta ämnen” (SKOLFS 2017:91). Det innebär att läraren även behöver en teoretisk modell för att beskriva vilken typ av språkliga resurser eleven behöver för att kunna kommunicera i olika sammanhang och för olika syften. Det finns olika modeller för kommunikativ språkförmåga (se exempelvis Fulcher & Davidson, 2007) men gemensamt för dem kan sägas vara att de består av flera delkompetenser som beskriver både kunskap om språket som system (grammatik, ordförråd, uttal, förmåga att skapa sammanhang i texter med mera) och kunskap om språkanvändning (hur språket kan anpassas utifrån syfte, sammanhang och mottagare) samt en strategisk kompetens (olika kommunikativa strategier samt en allmän problemlösningsförmåga). Det innebär att språkförmågan är en sammansatt förmåga och att bedömning av kommunikativ språkförmåga handlar om en sammanvägd bedömning där olika delkompetenser samspekar och behöver viktas mot varandra. Det är en av anledningarna till att bedömning kan upplevas som svårt och att en observerbar prestation – som exempelvis en text – kan tolkas olika. Diskussioner om vad som utgör språkförmåga, det vill säga vad det är man kan när man kan ett språk, är därför viktiga. Det innebär vidare att rektor behöver se till att det finns tid för att diskutera grundsyn och förhållningssätt. Utan en gemensam grundsyn kommer det att vara svårt att bedöma likvärdigt.

Likvärdig bedömning och att kunna argumentera för sina påståenden

Dagens betygskriterier är formulerade som påståenden om vad eleven kan göra språkligt och på vilket sätt. En bedömning påstår alltså något om en individs språkförmåga. För att lärare, elever och andra ska kunna lita på påståendena behöver läraren argumentera för sina påståenden genom olika typer av belägg eller bevis. Målen med sfi:s kurser är brett formulerade i termer av att eleverna ska kunna kommunicera i olika typer av sammanhang. Det innebär att eleven kan läsa, förstå och använda olika typer av texter i olika sammanhang. När en elev blir godkänd på kurs C innebär det vidare att läraren intygar att eleven kan det som står. För att vara säker på det som bedömningen påstår om elevens språkförmåga behöver bedömningen bygga på ett brett underlag som i sin tur bygger på en allsidig undervisning, där eleverna fått träna på att använda språket på olika sätt och för olika syften.

Bedömning får konsekvenser av olika slag. Ju större konsekvenserna är för eleverna desto noggrannare behöver bedömningsarbetet vara. Validitet och reliabilitet är begrepp som förknippas med likvärdig bedömning och som tas upp i samband med standardiserade summativa prov, som exempelvis nationella prov. Men som perspektiv på bedömningsarbetet är de viktiga även utanför de summativa sammanhangen. Likvärdig bedömning kan definieras på olika sätt. Reliabilitet handlar om bedömnings tillförlitlighet och stabilitet. För att bedömningen ska vara tillförlitlig ska den helst inte vara påverkad av olika tillfälligheter eller ett otillräckligt underlag. Om exempelvis ljudet är dåligt vid en hörförståelse påverkar det bedömningens reliabilitet. Ofta uppmärksammas det som kallas interbedömarreliabilitet, det vill säga att samma elevprestation bedöms lika oavsett vem som bedömer den. Men än viktigare är bedömnings validitet, det vill säga giltigheten i bedömningarna. Validitet i bedömningar handlar om kvaliteten på de slutsatser som dras. Enkelt uttryckt handlar det om att kunna lita på de påståenden om en elevs språkförmåga som görs och de slutsatser som dras och beslut som fattas utifrån dem. Reliabilitet är en viktig aspekt av likvärdig bedömning men kan sägas ingå i validitet, då validitet förutsätter reliabilitet men inte omvänt. Man kan alltså tänka sig att två lärare kommer till samma slutsats i en bedömning (hög interbedömarreliabilitet) men att bedömningen bygger på ett alltför snävt fokus, exempelvis att de endast fokuserat på grammatik, vilket då gör att bedömningen har låg validitet. En del av validiteten handlar alltså om relevansen och meningsfullheten i bedömningen. Det innebär bland annat att man har definierat vad som ska bedömas och bedömer det (och inte andra aspekter som att eleven är trevlig, vilket kan ses som ett hot mot validiteten i bedömningen). För att elever ska bedömas likvärdigt ska de helst också ha haft möjlighet att lära sig det som efterfrågas i undervisningen. Det bör alltså finnas en koppling mellan en undervisning som ger elever möjlighet och förutsättningar att träna på avsedda förmågor som de sedan blir bedömda

på (Skolverket, 2021). Samtidigt kan bedömning användas under kursens gång för att utforma undervisning som är anpassad utifrån elevernas nivåer.

Sambedömning

Sambedömning lyfts ofta fram som ett led i att få en samsyn i ett kollegium och som ett sätt att nå en likvärdig bedömning (Skolverket, 2014). På många arbetsplatser organiseras sambedömning vid summativa bedömningar, som vid nationella prov. Sambedömning sker i regel genom samtal (Blomquist, 2018). Detta innebär både fördelar och potentiella nackdelar. En av fördelarna med sambedömning är att de som bedömt en elevprestation måste verbalisera sina bedömningar och på så vis göra dem synliga och motivera de slutsatser man dragit utifrån de iakttagelser man gjort. De argument och belegg en lärare använder kan då jämföras med en kollegas. På så vis synliggörs olika tolkningssteg i bedömningsprocessen. En potentiell nackdel kan dock vara att de argument en bedömning bygger på i samtal behöver framföras via en argumentationsteknik, något som individer kan vara olika bra på. Det krävs även att det finns ett bra samtalsklimat på arbetsplatsen, där bedömarna både får möjlighet att föra fram och ta in varandras åsikter. En annan förutsättning är att det finns tid avsatt för både individuellt gjorda bedömningar och tid till gemensamma samtal. I slutändan överväger fördelarna, särskilt vid betygssättning som är en myndighetsutövning och som behöver vara rättssäker.

Sambedömning behöver dock inte bara vara något som sker i summativa sammanhang där lärare ska avgöra om eleverna uppnått målen eller inte. I ett vidgat perspektiv handlar bedömningsarbetet om att planera undervisningen och utforma uppgifter så att kursmål, undervisning och bedömning (både summativ och formativ) hänger ihop, vilket brukar benämnas konstruktiv länkning (Skolverket, 2021). Det handlar då om att tolka betygsriterierna, utforma undervisning och uppgifter som tränar mot målen som ska uppnås och sedan bedöma elevernas språkanvändning i relation till betygsriterier och till kunskap om andraspråsutveckling.

När progressionen inte är tillfredsställande

Det tar tid att utveckla ett språk. Vuxna som kommer till Sverige har både olika förutsättningar och olika möjligheter och utmaningar när det gäller att lära sig svenska. Flera av dessa kan ofta ligga utanför utbildningens ramar (Dahlstedt m.fl., 2021). Det kan exempelvis handla om elevernas ålder, utbildningsbakgrund, psykiska hälsotillstånd, boendesituation och elevernas möjligheter att använda och utveckla svenska utanför undervisningen. Hur lång tid som är rimlig kan därför vara svårt att svara på. Vissa elever läser sfi på kort tid, medan för andra tar det längre tid. Skollagen anger att den som antagits till en kurs har rätt att fullfölja den. Men skollagen (kap. 20 9§) anger även att huvudmannen kan besluta om ”att utbildningen på kursen eller den

aktuella nivån i ämnet ska upphöra för en elev, om eleven saknar förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen eller av annan anledning inte gör tillfredsställande framsteg”. Ansvar för språkutvecklingen ligger dock inte bara hos individen utan även på undervisningen att möta eleven där han eller hon befinner sig och i förlängningen att lärare har förutsättningar att skapa en språkutvecklande undervisning utifrån elevernas nivå. För vissa elever aktualiseras dock ibland frågan om avbrott på grund av bristande progression. Innan den slutsatsen dras behöver lärare och rektor ha löpande dokumentation att stödja sig på för att vara säkra på sin sak eftersom ett avbrott kan ha stora konsekvenser för eleven som individ. Om läraren misstänker dyslexi, någon form av språkstörning eller att traumatiska erfarenheter påverkar språkinläringen behöver en bedömning göras tillsammans med en specialpedagog eller en kollega som har specialpedagogisk kompetens. Det är inte lärarens ansvar att göra specialpedagogiska bedömningar men det är ofta den undervisande läraren som uppmärksammar problemen först. För specialpedagogiska aspekter på andraspråkutveckling se artikeln ”När andraspråket dröjer” (Salameh, 2020) i Skolverkets modul Flerspråkighet.

Det kan också finnas institutionella ramar som aktualiserar frågan om avbrott. Vid olika tillfällen har exempelvis tidsbegränsningar på sfi diskuterats. I utredningen *Samverkande krafter för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk* (SOU 2020:66) föreslås en tidsbegränsning på sfi på fyra år. Syftet är att skapa ramar för utbildningen och att utbildningen i god tid ska sätta in insatser i form av till exempel extra anpassningar som gynnar språkutvecklingen snarare än att slentrianmässigt förlänga tiden för eleven. Förslaget vilar dock på att kontinuerlig bedömning görs för att stödja progressionen och att extra insatser sätts in när så behövs i syfte att eleven ska uppnå målen. Även här krävs organisatoriska förutsättningar samt att lärare har kunskap i bedömning av svenska som andraspråk för att lärare kontinuerligt ska kunna bedöma elever och arbeta för en språkutvecklande undervisning.

Avslutning

Bedömning har fått allt större betydelse i dagens utbildningssystem och fyller olika funktioner på sfi. Det gör att lärares bedömningskompetens blivit viktigare. Bedömning påverkar lärare och elever och kan ha både positiva och negativa effekter. Därför behövs en medvetenhet kring hur bedömning används. För elever är det viktigt att bedömningar upplevs som rättvisa och att de under sin utbildning får syn på sin progression för att känna sig motiverade att fortsätta sin utbildning. Bedömning och återkoppling är avgörande för elevernas möjligheter att lära under kursens gång och är ett viktigt verktyg för lärare att utforma en individanpassad undervisning.

Referenser

- Abrahamsson, N. & Bylund, E. (2012). Andraspråksinlärning och förstaspråksutveckling i andraspråkskontext I: K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt. Vetenskapsrådets rapportserie 2012:5* (s. 153-246). Vetenskapsrådet.
- Ahlgren, K. & Rydell, M. (2020). Continuity and change: Migrants' experience of language education in Sweden. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), 399-414.
- Bachman, L. & Damböck, B. (2017). *Language Assessment for Classroom Teachers*. Oxford University Press.
- Blomquist, P. (2018). *Samtal om skrivbedömning. Lärares normer, beslut och samstämmighet*. Institutionen för språkdidaktik. Stockholms universitet.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns?: syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Colliander, H., Nordmark, S. & Rydell, M. (2021). Sfi:s skepnader. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.), *Utbildning i migrationens tid. Viljor, organisering och villkor för inkludering* (s. 89-112). Studentlitteratur.
- Dahlstedt, M., Colliander, H., Rydell, M. & Gruber, S. (2021). Språket som nyckel. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.) *Utbildning i migrationens tid. Viljor, organisering och villkor för inkludering* (s. 43-68). Studentlitteratur.
- Erickson, G. (2015). Kunskapsbedömningars grund och syften. I: Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.) *Bedömning i svenskämnet. Åk 7-9* (s. 24-42). Natur & Kultur.
- Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly* 9(2), 113-132.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment – an advanced resource book*. Routledge.
- Insulander, E., Majlesi, A.R., Rydell, M. & Svärdemo Åberg, E. (2021). *Multimodal analys av klassrumsinteraktion*. Liber.
- Jakobson, L. (2020). Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk. *Educare* 4, 1-32.
- Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning*. 5:e utgåvan. Gleerups.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Lauvås, P. & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning. En ny bedömningspraktik*. Studentlitteratur.

Lindberg, V., Eriksson, I. & Pettersson, A. (Red). (2019). *Formativ bedömning. Utmaningar för undervisningen*. Natur & Kultur.

Lindberg, V. & Eriksson, I. (2019). Sextio år av formativ bedömning. I: V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (Red). *Formativ bedömning. Utmaningar för undervisning* (s. 18-52). Natur & Kultur.

Lindberg, V. & Strandberg, M. (2019). Feedback som stöd och hinder för lärande i mångkulturella miljöer. I: V. Lindberg, I. Eriksson och A. Pettersson (Red.) *Formativ bedömning. Utmaningar för undervisning* (s. 96-111). Natur & Kultur.

Rydell, M. (2018). Being 'a competent language user' in a world of Others: Adult migrants' perceptions and constructions of communicative competence. *Linguistics and Education* 45, 101-109.

Salameh, E-K. (2020). När andraspråket dröjer. Skolverket. [Flerspråkighet | Lärportalen | Skolverket](#) (hämtad 27 maj 2021)

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Feedback i skrivundervisningen*. <https://www.skol.fi/se/forskningssammanstallningar/publicerade-systematiska-oversikter/feedback-i-skrivundervisningen/> (hämtad 27 maj 2021)

SKOLFS 2017:91. Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Skolverket.

Skolverket (2014). Sambedömning i skolan – exempel och forskning. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3172>

Skolverket (2017). *Bygga svenska*.

Skolverket (2021). *Att planera, bedöma och ge återkoppling. Stöd för undervisning*.

SOU 2020:66 (2020). *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk* Utbildningsdepartementet <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/12/sou-202066/> (hämtad 27 maj 2021)