

Likvärdig bedömning

Sfi-lärares samstämmighet i betygsättningen av en elevtext

Kerstin Andersson

Institutionen för språkdidaktik
Självständigt arbetet 15 hp, avancerad nivå
Språkdidaktik
Vårterminen 2013
Handledare: Christina Hellman
English title: Equal assessment



Stockholms
universitet

Likvärdig bedömning

Sfi-lärares samstämmighet i betygsättningen av en elevtext

Kerstin Andersson

Sammanfattning

Debatten om likvärdig bedömning och betygsättning sker såväl inom som utanför skolans väggar. Rätten till likvärdig bedömning och rättvis betygsättning är något som diskuteras och eftersträvas. Trots det finns det flera studier som visar på brister. Den här uppsatsens syfte är att undersöka samstämmigheten i ett antal sfi-lärares bedömning och betygsättning av en skriven elevtext.

Frågeställningarna är: 1. Hur pass samstämmig är ett antal sfi-lärares betygsättning av en skriven elevtext? 2. Vilka formella och innehållsliga aspekter lyfter lärarna fram i bedömningen av texterna? 3. Hur går lärarna tillväga när de bedömer en elevtext? Vilka bedömningsredskap och strategier använder lärarna och hur speglas kunskapskrav och kursmål?

För att undersöka det har nitton sfi-lärare bedömt och betygsatt en och samma elevtext, samt motiverat och beskrivit sin bedömning skriftligt i ett bedömningsformulär.

Resultatet visar att det finns en spridning i betygsättningen och att lärarna lyfter fram olika aspekter i sin bedömning, och även värderar dessa olika. De flesta lärare inleder bedömningens genomförande med att göra en helhetsbedömning för att sedan analysera detaljer i texten. Lärarna i studien ger i olika hög utsträckning uttryck för systematik i bedömningsförfarandet.

Slutsatsen är att samstämmigheten beroende på infallsvinkel kan tolkas som såväl hög som låg. Lärarna resonerar olika om vilka förtjänster och brister som finns i elevtexten och de väljer att lyfta fram olika aspekter som evidens för detta. Såväl likheter som skillnader kan även urskiljas i bedömningens genomförande.

Nyckelord

Likvärdig bedömning, betygsättning, sfi

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	1
2. Bakgrund	1
2.1. Utbildning i svenska för invandrare.....	2
2.2. Skolans styrdokument	2
2.3. Arbete med bedömning i skolan	2
2.3.1. Bedömning i olika syften	3
2.3.2. Bedömning av skriftlig färdighet.....	3
2.3.3. Bedömningspraxis	4
2.3.4. Likvärdig bedömning och interbedömarreliabilitet	5
2.4. Forskningsbakgrund	7
3. Metod.....	9
3.1. Urval och avgränsning	9
3.1.1. Urval av respondenter	9
3.1.2. Val av uppgift	10
3.1.3. Val av elevtext.....	10
3.1.4. Utformning av bedömningsformulär.....	10
3.2. Genomförande	11
3.3. Etiska aspekter	12
3.4. Analysmetoder.....	13
3.5. Studiens tillförlitlighet.....	14
4. Resultat	15
4.1. Bedömningens samstämmighet.....	15
4.2. Aspekter som lyfts fram i bedömningen	16
4.2.1. Syfte och genre	16
4.2.2. Innehåll och omfång	17
4.2.3. Begriplighet och flyt	17
4.2.4. Textstruktur	18
4.2.5. Språklig variation och säkerhet	19
4.2.6. Skriftspråksnormer.....	20
4.2.7. Kommunikationsstrategier.....	20
4.3. Bedömningens genomförande	21
4.3.1. Tillvägagångssätt	21
4.3.2. Kunskapskrav, bedömningsredskap och strategier.....	21
4.4. Sammanfattning	23
5. Diskussion	25

5.1. Samstämmighet.....	25
5.2. Aspekter som lyfts fram	26
5.3. Bedömningens genomförande	27
5.4. Avslutande reflektion	27
5.4.1. Diskrepansens orsaker	27
5.4.2. Utveckling av bedömarkompetens	28
5.5. Metoddiskussion.....	28
5.6. Vidare forskning.....	29
6. Referenser	30
Bilaga 1, Skrivuppgift	
Bilaga 2, Utdrag ur elevtext	
Bilaga 3, Bedömningsformulär	
Bilaga 4, E-postmeddelande till presumtiva respondenter	
Bilaga 5, E-postmeddelande till bekräftade respondenter	

1. Inledning

Bedömning och betygsättning är ett ständigt aktuellt ämne, som debatteras flitigt i såväl politiken som i media och i samhället i stort. Betygsättning är en form av myndighetsutövning och eftersom ett beslut om betyg inte kan överklagas ställer det särskilda krav på förfarandet (Skolverket, 2009). Likvärdighet och rättvisa är två nyckelord i diskussionen, liksom lärarkårens kompetens. Att det finns problem som kretsar kring dessa områden är något som forskare, politiker och media är eniga om.

De svenska studier som är gjorda inom området gäller framförallt grund- och gymnasieskolan och visar att bedömningen skiljer sig allt för mycket mellan såväl olika skolor som mellan olika lärare (Skolinspektionen, 2012; Skolverket, 2009). Bristande likvärdighet och rättvisa i lärarnas betygsättning var två av huvudargumenten bakom införandet av det nya betygssystem som nyligen införts. Den sexgradiga skalan ska ge lärarna större möjlighet att mer exakt precisera vilket betyg som representerar den studerandes kunskaper, vilket ska öka rättvisan i betygsättningen (Prop 2008/09:66). Även om lärares bedömningspraxis inom utbildning i svenska för invandrare (sfi) är ett relativt outforskat område, finns ingenting som talar för att problem med likvärdighet inte skulle vara aktuellt även inom den skolformen.

Mot denna bakgrund är det intressant att undersöka likvärdighet och samstämmighet inom sfi. Jag har därför valt att låta ett antal verksamma sfi-lärare betygsätta samma elevtext, motivera sin bedömning och beskriva hur de gått tillväga.

1.1. Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att undersöka och jämföra lärares bedömning och betygsättning av en skriven text, med utgångspunkt i kunskapskraven för utbildning i svenska för invandrare (sfi) kurs D. För att belysa detta kommer arbetet utgå från följande frågeställningar:

1. Hur pass samstämmig är ett antal sfi-lärares betygsättning av en skriven elevtext?
2. Vilka formella och innehållsliga aspekter lyfter lärarna fram i bedömningen av texterna?
3. Hur går lärarna tillväga när de bedömer en elevtext? Vilka bedömningsredskap och strategier använder lärarna och hur speglas kunskapskrav och kursmål?

2. Bakgrund

Likvärdighet i bedömning är ett omdiskuterat ämne, såväl i skolans värld som i samhället i stort. Flera forskare visar att bedömning och betygsättning skiljer sig mellan olika lärare och olika skolor, vilket även bekräftas av Skolverket och Skolinspektionen. I föreliggande avsnitt presenteras relevant forskning inom området och vad det står om bedömning i styrdokumentet för skolväsendet.

2.1. Utbildning i svenska för invandrare

Utbildning i svenska för invandrare (sfi) är en statligt och kommunalt finansierad språkutbildning för vuxna och ungdomar över 16 år, som saknar grundläggande kunskaper i svenska (SFS 2010:800; SKOLFS 2012:13). Kommunen bär ansvaret för sfi, men genomförandet kan även bedrivas av en privat utbildningsanordnare. Utbildningen är organiserad i fyra kurser som ges på tre olika studievägar, beroende på deltagarens utbildningsbakgrund. Studieväg ett innehåller kurserna A och B, studieväg två kurserna B och C, och studieväg tre kurserna C och D. Studieväg ett vänder sig till deltagare som saknar, eller har en väldigt kort utbildningsbakgrund, medan studieväg tre vänder sig till deltagare med god studievana. Utbildningen ger även möjlighet till läs- och skrivundervisning, för deltagare som saknar grundläggande färdigheter i läsande och skrivande, eller som inte behärskar det latinska alfabetet. Läs- och skrivundervisningen sker fristående från kurserna A till D (SKOLFS 2012:13).

2.2. Skolans styrdokument

I Skollagen (SFS 2012:800) framgår att betyg ska sättas på varje avslutad kurs och att de kunskapskrav som finns formulerade för varje kurs ska ligga till grund för bedömningen. Om särskilda skäl föreligger, exempelvis ett funktionshinder, kan ett enstaka kunskapskrav bortses ifrån, och deltagaren ändå erhålla ett betyg.

I Läroplanen för vuxenutbildningen (Vux2012) framgår det att betyget ska representera i vilken utsträckning den studerande uppfyller de nationella kunskapskrav som finns formulerade för respektive kurs. En närmare precisering av kunskapskraven för skriftlig färdighet återfinns i kursplanen för sfi (SKOLFS 2012:13). Av den mer allmänna formuleringen (ibid) framgår att bedömningen ska utgå från den studerandes ”förmåga att använda det svenska språket på ett begripligt sätt i olika syften i vardags-, samhälls- och arbetsliv” [...] ”Den språkliga korrektheten ska relateras till den innehållsliga och språkliga komplexiteten”. Kursmålen för skriftlig färdighet kurs D är att ”[e]leven kan skriva enkla texter, med viss anpassning till syfte och mottagare, för att kommunicera både i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv” (SKOLFS 2012:13:15).

Betygen sätts med hjälp av en sexgradig skala, där betygen A, B, C, D och E är godkända betyg som betecknar olika grader av måluppfyllelse, där A är högst och E är lägst av de godkända betygsstegen. F är underkänt (SFS 2012:800). Fasta kunskapskrav finns för betygsstegen A, C och E vilka samtliga måste vara uppfyllda för att betyget ska erhållas. Betygen D och B används i de fall som samtliga kunskapskrav för E respektive C är uppfyllda, samt övervägande del av kraven för betyg C respektive A. Hur pass stor andel som räknas som övervägande, är upp till läraren att avgöra (Skolverket, 2013b).

2.3. Arbete med bedömning i skolan

Här följer en beskrivning av hur arbetet med bedömning går till i praktiken. Avsnittet inleds med en kort beskrivning av de olika funktioner bedömning fyller, för att sedan gå in närmare på bedömning av skriftlig färdighet.

2.3.1. Bedömning i olika syften

Kunskapsbedömning är en av lärarens mest centrala kompetenser och definieras av Black & Wiliam (1998) enligt följande:

[T]he term ‘assessment’ refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes ‘formative assessment’ when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs.
(Black & Wiliam, 1998, s. 2).

Bedömning kan användas i olika syften, dels för att summera den studerandes kunskaper, exempelvis genom betygsättning, så kallad summativ bedömning eller i syfte att stödja deltagarens fortsatta lärande, så kallad formativ bedömning. Den formativa bedömningen sker genom att läraren utformar uppgifter som positionerar deltagaren mot målen och formar undervisningen i syfte att bättre möta de studerandes behov, så kallad formativ bedömning (Skolverket, 2011; Lundahl, 2011). Skolverket (ibid) förespråkar att bedömning ska vara en fortlöpande process som genomsyrar undervisningen, i syfte att stödja elevens lärande och att utvärdera och utveckla undervisningen, samt vikten av att formativ och summativ bedömning sker i symbios med varandra.

2.3.2. Bedömning av skriftlig färdighet

Eftersom den här uppsatsen undersöker samstämmigheten mellan sfi-lärares bedömning av en skriven elevtext, följer här en beskrivning av de verktyg och strategier som lärare använder för att bedöma studerandes skriftliga färdighet.

I bedömningsstödet för nationellt slutprov kurs D (Skolverket, 2012a) finns anvisningar för hur skriftlig färdighet ska bedömas. Utgångspunkten är begreppen holistisk respektive analytisk bedömning, vilket innebär att läraren bedömer texten ur ett helhetsperspektiv för att sedan analysera de olika aspekterna separat.

I den holistiska bedömningen ingår tre olika aspekter som läraren ska ta ställning till, nämligen Genre och syfte, Innehåll och omfång samt Begriplighet och flyt. Aspekten Genre och syfte handlar om att läraren bedömer om texten är funktionell i förhållande till uppgiften. Innehåll och omfång innebär att läraren tar ställning till om innehållet är relevant för uppgiften och att textens omfång passar för uppgiften. Den tredje aspekten är Begriplighet och flyt, där läraren bedömer huruvida texten är lätt att förstå och följa (Skolverket, 2012a).

Den analytiska bedömningen innefattar Textstruktur, Språklig variation och säkerhet samt Skriftspråksnormer. För sfi kurs D krävs att texten har en ”i huvudsak fungerande” (Skolverket, 2012a, s. 11) struktur och textbindning, vilket betyder att det finns en röd tråd i texten som gör att den är lätt att följa. Textens struktur ska dessutom vara anpassad till genren, till exempel genom att ha en lämplig inledning och avslutning.

I aspekten Språklig variation och säkerhet ställs komplexitet mot korrekthet, eftersom mer avancerade grammatiska konstruktioner och försök att variera ordanvändning med synonymer, också medför en större risk att göra fel. Språket behöver inte vara felfritt i kurs D, utan ”det viktiga är att de språkliga avvikelser som förekommer i allmänhet inte är störande för begripligheten” (Skolverket, 2012a, s. 12). Bedömaren tar ställning till om den studerande formulerar sig idiomatiskt, det vill säga på ett i sammanhanget relevant och vanligt förekommande sätt. Det är till exempel mer idiomatiskt att skriva *Med vänlig hälsning* än att skriva *Trevliga hälsningar*, även om innebörden är densamma. Bedömaren analyserar också ordval, fraser och grammatiska strukturer i syfte att bilda sig en uppfattning om

variation och precision. Användande av synonymer och utbyggda fraser och satser bidrar till en god variation. För sfi kurs D krävs endast viss variation och precision i ordval, vilket innebär att innehållet behöver vara begripligt men inte fullständigt korrekt (Skolverket, 2012a).

Skriftspråksnormer innefattar behärskande av interpunktion, alltså användning av stor bokstav och skiljetecken, samt att stavningen är så pass bra att den inte stör begripligheten (Skolverket, 2012a).

Kommunikationsstrategier finns inte med som en fristående aspekt i bedömningsstödet (Skolverket, 2012a) utan ingår i någon mån i samtliga ovan beskrivna aspekter. Det handlar om förmågan att kunna få fram sitt budskap även om man inte hittar rätt ord (Skolverket, 2012b) och är en viktig kompetens för en andraspråksinlärare. Det kan handla om att kunna förklara vad man menar genom att beskriva ett fenomen man inte kan namnet på, eller att göra en nybildning, till exempel att kalla en tumstock för en mäte.

Weigle (2002) förklarar att begreppet *writing ability* är problematiskt att definiera, eftersom skrivande används av många personer i så många olika situationer att en enda definition inte gör begreppet rättvisa. Olika färdigheter krävs beroende på skrivandets syfte, förklarar Weigle.

2.3.3. Bedömningspraxis

Begreppet bedömningsfärdighet, eller *assessment literacy*, härstammar från Popham (2008) och handlar om lärares kompetens att bedöma kunskap. Författaren menar att en stor del av lärarkåren aldrig fått någon utbildning i kunskapsbedömning under sin lärarutbildning och att lärare måste ha klart för sig vilka konsekvenser bedömningarna ger, eftersom bedömningen påverkar hela lärandeprocessen (Popham, 2008).

Skolverket (2013b) menar att det finns så pass få studier om svensk bedömningspraxis att man inte kan uttala sig om exakt hur lärares bedömningspraktik går till, men att det sannolikt finns stora skillnader. Vidare framgår att det helt saknas studier om på vilket sätt lärare använder kursmål och betygskriterier i sin betygsättning.

2.3.3.1. Redskap och strategier för bedömning

Med redskap för bedömning menas i den här studien de verktyg som många respondenter använder som stöd i bedömningsarbetet i syfte att systematisera det. Ett sådant verktyg är en bedömningsmatris, i vilken de aspekter finns som enligt målen ska bedömas, med olika färdigheter och kvalitetsnivåer på färdigheter (Korp, 2011). Den bedömningsmatris som förekommer i den här studien är den som härstammar från lärarinformationen för nationellt prov (Skolverket, 2013a). Bedömningsmatrisen vilar på kunskapskraven, varför även användning av dessa räknas som en strategi i den här studien.

Ett annat bedömningsredskap som förekommer i respondenternas beskrivning av bedömningens genomförande är performansanalys. Performansanalys bygger på interrimspråksteorin, det vill säga teorin om det språk som en inlärare använder under inläringen av ett andraspråk, där konstruktioner, regler och hypoteser provas och revideras. Såväl korrekta som felaktiga konstruktioner analyseras och ställs i relation till målspråket, i syfte att se mönster och bilda sig en uppfattning om inlärares språkutveckling (Bergman & Abrahamsson, 2004).

Strategier för bedömning innebär i den här studien, på vilket sätt lärarna arbetar med bedömning, rent praktiskt. Att stödja sin bedömning på en bedömningsmatris kan vara en strategi, och att bedöma tillsammans med en kollega, så kallad sambedömning, kan ses som en annan strategi. En jämförelse med de kommenterade exempeltexter som finns i bedömningsstödet för nationella prov (Skolverket,

2013a) är en strategi som flera respondenter hänvisar till. Ytterligare en strategi som omnämns är att jämföra prestationen med andra deltagare, vilket är en så kallad normbaserad bedömning, där man baserar bedömningen på jämförelse mellan olika prestationer istället för deltagarens kunskaper i förhållande till målen (Korp, 2011).

Enligt den här beskrivningen finns det alltså ett samband mellan redskap och strategier för bedömning, där strategier är angreppssättet och redskapen de verktyg som läraren använder.

2.3.4. Likvärdig bedömning och interbedömarreliabilitet

Interbedömarreliabilitet är graden av samstämmighet mellan olika bedömare, det vill säga att bedömningen ska vara densamma oberoende av vem som utfört den. En hög standardiseringsgrad av frågorna i ett prov, ger ofta en högre samstämmighet, medan en lägre standardiseringsgrad ger en lägre samstämmighet. Orsaken till det är att den höga standardiseringsgraden ofta utgörs av låsta flersvarsalternativ, medan lägre standardiseringsgrad använder öppna frågor, som i sin tur ger större möjlighet till tolkningar i bedömningen, eftersom svaren kan se helt olika ut (Korp, 2011). En skrivuppgift i ett nationellt prov för sfi är ett exempel på en uppgift med låg standardiseringsgrad.

Likvärdig bedömning används i den här uppsatsen synonymt med samstämmig bedömning. Begreppet likvärdig bedömning innehåller förutom samstämmigheten en dimension av att skapa samma förutsättningar för lärande (Lindberg, 2010). Det är en naturlig följd när man ser bedömning som en del i en lärandeprocess. Bedömningen i den här uppsatsen har dock snarare ett summativt än ett formativt syfte, eftersom det handlar om att betygsätta en text.

Likvärdig bedömning handlar om att bedömningen sker på samma grunder oavsett vem som utför den.

I grunden handlar likvärdig bedömning om att utföra bedömningar av hög kvalitet, som är i linje med kursplanernas mål och kunskapskrav, så att lärarnas bedömningar är just likvärdiga och inte beror på exempelvis personliga preferenser av vad som är viktigt att bedöma eller hur.
(Skolverket, 2013b)

Bedömningen ska vara relevant, det vill säga att bedömningen ska vara kopplad till de kunskapskrav som uppgiften avser testa, och inget annat. Kunskapskrav och bedömningsmatriser syftar bland annat till att sortera bort lärarens övriga personliga intryck och övertygelser i syfte att göra bedömningen mer objektiv (Skolverket, 2011). För att säkerställa likvärdighet i bedömning slår Skolverket (2013c) fast att lärarna bör beredas möjlighet att arbeta tillsammans med planering av undervisning och analys av de studerandes färdigheter. Dessutom bör lärarna regelbundet diskutera och reflektera tillsammans med kollegor, hur deltagarnas kunskaper ska bedömas i enlighet med kunskapskraven.

Frågan om likvärdig bedömning är även aktuell mot bakgrund av det fria skolvalet, där skolor konkurrerar om elever på en öppen marknad, bland annat genom uppvisandet av god betygsstatistik (Korp, 2011; Skolverket, 2013b).

2.3.4.1. Nationella prov

Sfi-kurserna B, C och D avslutas med ett nationellt prov som testar muntlig produktion och interaktion, hörförståelse, läsförståelse och skriftlig färdighet. Proven är obligatoriska men ska inte fungera som examensprov, utan utgöra ett av flera betygsunderlag. Utöver detta är syftet med de nationella proven att främja likvärdig bedömning (Lundahl, 2011; Skolverket, 2012a; Skolverket, 2013b).

2.3.4.2. Skolverket och Skolinspektionen om likvärdig bedömning

Såväl Skolverket som Skolinspektionen har genomfört studier för att undersöka likvärdigheten i bedömning och betygsättning. Resultatet pekar på brister.

2.3.4.2.1. Skolverket

Skolverket har gjort flera studier om likvärdighet i bedömning, och konstaterar att det finns en skillnad mellan olika skolor, men att den största skillnaden är mellan olika lärare. En studie från 2009 baseras på en jämförelse mellan gymnasieelevers resultat på det nationella provet och slutbetyget på kursen, där diskrepansen tolkas som en indikator på bristande likvärdighet i lärarnas bedömning. I rapporten diskuteras även orsaker till bristerna, där fyra förklaringar lyfts fram som mest sannolika:

- Lärare tolkar betygskriterier och mål olika
- Lärarna sätter ett betyg som eleven egentligen inte förtjänar
- Kursplanens mål och betygskriterier används inte som grund vid betygsättning
- De elever som underkänns på proven får hjälp genom särskilda insatser att förbättra sina kunskaper, innan kursbetyget sätts.
(Skolverket 2009).

2.3.4.2.2. Skolinspektionen

Skolinspektionen har på uppdrag av regeringen under tre år samlat in 94 000 nationella prov från 1800 grund- och gymnasieskolor för omrättning. Resultatet visar att den bedömning som skolinspektionens specialutbildade bedömare gjort, skiljer sig från den ursprungliga bedömning som gjorts av elevens lärare. Den största skillnaden uppmättes i skrivuppgifter där svaren utgjordes av längre texter. Det vanligaste var att skolinspektionens bedömare gav ett lägre betyg i omrättningen, än vad elevens lärare gjort (Skolinspektionen, 2012). Slutsatsen är att åtgärder behöver vidtas för att öka samstämmigheten i lärarnas bedömning, som till exempel att elevens identitet ska vara dold för bedömaren samt en utökad sambedömning (ibid).

Undersökningen omfattade nationella prov inom flera olika ämnen, där svenska, svenska som andraspråk och engelska utmärkte sig som de ämnen där de största avvikelserna fanns. I svenska som andraspråk för gymnasiet och svenska som andraspråk i grundskolan år nio, skilde sig bedömningarna mellan ursprungsrättning och kontrollrättning i 45 procent respektive 44 procent av fallen (ibid). Skillnaden var störst mellan de högre betygen.

Skrivuppgifterna i svenska som andraspråk är ofta av öppen karaktär, vilket medför olika typer av elevlösningar. Konsekvensen av det, visar Skolinspektionens rapport, är ett inslag av subjektivitet i bedömningen, jämfört med andra ämnen där fråge- och svarsstrukturer har fastare former. Samtidigt påtalas att bedömningsstödet för svenska som andraspråk på gymnasiet är mycket omfattande och därmed svårhanterligt (ibid). Att bedömningen av längre texter är problematisk, understryks inte minst av det faktum att Skolinspektionen rekommenderar att uppgiftstypen helt tas bort ur de nationella proven, eftersom de i sin nuvarande utformning inte fungerar för att ”stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning” (ibid, s. 23), som tillsammans med att ge läraren underlag för betygsättning, är de nationella provens huvudsyfte. Utredningen föreslår också en satsning på utbildning i bedömning, liksom en förbättring av bedömningsanvisningarna (ibid).

Även om genomgången gäller gymnasieskolan finns inget som tyder på att problem med likvärdigheten inte är aktuellt inom sfi. Skrivuppgifterna i det nationella provet för sfi kurs D är av det slag att de genererar i längre texter. Likaså är bedömningsstödet för sfi omfattande.

2.4. Forskningsbakgrund

Likvärdighet i bedömning är något som har intresserat flera forskare under senare år. Korp (2006), Mickwitz (2011) och Östlund Stjärnegård (2002) konstaterar att man resonerar på olika sätt på olika skolor, vilket äventyrar rättssäkerheten för eleven. Korp (2006) konstaterar i sin avhandling att betygsättningen skiljer sig mellan studieförberedande och yrkesförberedande program, trots att eleverna bedöms efter samma betygskriterier. Detta medför att ett och samma betyg kan representera olika grader och olika typer av kunskap (Korp, 2006). Såväl Korp (ibid) som Mickwitz (2011) vittnar om att lärarna upplever ett spänningsförhållande mellan att följa betygskriterierna och en upplevd press att sätta ett så högt betyg som möjligt och försöka till varje pris rädda elever som riskerar att bli underkända.

Mickwitz (2011) diskuterar förutom likvärdighet och rättvisa även korrektheten i betygsättningen, det vill säga huruvida betygen sätts enligt reglerna. Hon konstaterar att lärarna är mycket medvetna om betygskriterierna och att dessa ska följas, men att de uppger att de saknar praktiska möjligheter för detta i sin dagliga verksamhet, beroende på de krav om höga betyg som ställs av såväl skollärovervakning som elever och föräldrar (ibid).

Östlund Stjärnegård (2002) undersöker i sin avhandling vad som skiljer underkända från godkända texter i ämnet svenska. I studien har hon låtit 21 lärare bedöma 60 elevtexter och motivera sin bedömning. Texterna kommer från provkonstruktionsgruppens arkiv, dit lärare i svenska i gymnasieskolan och på komvux, på provgruppens begäran, har skickat slumpmässigt utvalda elevers textlösningar. Uppgiftstyperna för skrivuppgifterna har varit berättande, utredande eller argumenterande. Texterna är betygssatta av elevens egen lärare, och författaren låter därutöver tre kontrollbedömare bedöma alla de 60 texterna. För att säkerställa att kontrollbedömarna inte systematiskt avviker är tre av texterna, två med betyget godkänd och en med betyget icke godkänd, bedömda av nio bedömare. Författaren har också gjort en enkätundersökning som visade att lärare prioriterade: textens helhet, funktion i den angivna situationen, relevant innehåll, hur eleven följt instruktionen, anpassning till situationen, röd tråd och meningsbyggnad (Östlund Stjärnegård, 2002). Författaren konstaterar också att elevens egen lärare i de flesta fall ger ett högre betyg till texten, än vad en oberoende bedömare gör (ibid) eftersom elevens lärare väger in kunskap visad vid andra tillfällen i bedömningen. Skillnaden mellan inskickat betyg och bedömarnas betyg var överraskande stor.

Lärares bedömarkompetens är någonting som Popham (2008) och Brookhart (2011) har undersökt. Var för sig har de listat flera kompetenser som lärarna behöver för att kunna arbeta med bedömning på ett adekvat sätt. Popham (2008) påtalar att en stor del av den amerikanska lärarkåren aldrig fått någon utbildning i bedömning under sin lärarutbildning. En nyligen genomförd svensk kartläggning över lärarutbildningen i svenskämnet visar att olika lärosäten och lärarprogram erbjuder studenterna olika förutsättningar för bedömarkompetens genom utbildningen och att det i vissa av de undersökta programmen helt saknas (Larsson 2012).

Det finns olika syn på hur bedömningens likvärdighet bör ökas. Black och Wiliam (2001) förespråkar en satsning på fortbildning inom bedömning och att lärarna behöver få tid avsatt för reflektion över

bedömning tillsammans med kollegor samt att lärare ska lära av varandra om bedömning. Skolverket (2013c) benämner detta som kollegialt lärande, vilket innebär ett professionsutvecklande strukturerat samarbete där lärare planerar, reflekterar och utvärderar undervisning och bedömning tillsammans med varandra och en handledare. Skolverkets studie om grundskollärares tidsanvändning (2013d) visar dock att lärarna ägnar sig mest åt ensamarbete i planering och bedömning.

Att all bedömning bygger på någon form av antagande, är något som McMillan (2000) belyser. Läraren bildar sig en uppfattning om vilka kunskaper som den studerande besitter, genom att tolka tecken på kunskap. Författaren påpekar vikten av att göra skillnad mellan att mäta enskilda förmågor och att sedan göra en värdering och sammanvägning av dessa, och listar elva grundläggande principer för vad som kännetecknar god bedömning, däribland att bedömningen ska vara valid, rättvis och etisk. God bedömning kännetecknas också av att den genomförs med hjälp av flera olika tester och flera olika bedömningsmetoder, eftersom varje test, liksom varje metod, har sina begränsningar. Han poängterar också att bedömningens utformning måste vara realistisk i relation till tids- och resursåtgång.

Wrigstad (2004) närmar sig bedömningsförfarandet genom sitt perspektiv som provkonstruktör. Han förklarar att sfi-provet är ett kriterierelaterat prov som utgår från kursplan och betygskriterier och syftar till att stödja lärarna i sin betygssättning, men även vara ett medel för att verka för likvärdig bedömning (ibid). Han påtalar komplexiteten i att mäta någons kunskaper, eftersom kunskapen finns inuti individen och inte låter sig enkelt mätas, likt blodtryck eller kroppstemperatur. Precis som Popham (2008) och McMillan (2000) påtalar, måste läraren alltså förlita sig på att bedöma tecken på kunskap. Samma komplexitet måste också avspeglas i provkonstruktioner (Wrigstad, 2004).

Den tid som lärare lägger ner på att läsa texten de ska bedöma, har enligt Crisp (2008) betydelse för bedömningens kvalitet. Hon poängterar vikten av att läraren har tid att läsa om elevtexten många gånger och att korsläsa med bedömningsstöd och autentiska elevexempel. Crisp har också gjort en mer omfattande undersökning av lärares bedömningspraktik, där hon har undersökt i en studie om hur brittiska lärare rent konkret går tillväga när de bedömer mer komplexa uppgifter och vad de grundar sin bedömning på. Metoden hon har använt är *think aloud*-protokoll. Två huvudsakliga mönster kunde urskiljas hos lärarna när de bedömde skrivna elevtexter; aktivt sökande efter på förhand utvalda drag och den andra gruppen, som bildade sig en helhetsuppfattning om texten för att sedan avgöra vilka kvaliteter som var centrala. Hennes undersökning visade också att en relativt stor del av lärarna lade till egna kriterier i bedömningen. Dessutom uppfattade lärarna att de såg andra kvaliteter utöver de som efterfrågades i uppgiften, varför en förutbestämd bedömningsmall inte täcker in alla bedömningsgrunder. Crisp kunde också konstatera att bedömningen i ämnet engelska i högre utsträckning involverade jämförelser mellan olika elevers prestationer, vilket förekom mer sällan i geografi och inte alls i informationskunskap (Crisp, 2012).

Sammanfattningsvis visar alltså forskningen att det finns ett likvärdighetsproblem i bedömning och att många lärare saknar utbildning inom området, samtidigt som bedömning är en av lärarnas mest centrala uppgifter.

3. Metod

För att besvara studiens frågeställningar har 19 verksamma sfi-lärare betygsatt en och samma elevtext. I ett bedömningsformulär har de betygsatt texten mellan A och F. Lärarna har motiverat sin bedömning och beskrivit hur de gått tillväga samt vad de grundat bedömningen på. Bedömningen har sedan jämförts avseende samstämmighet, vilka språkliga aspekter respondenterna lyfter fram, hur de genomfört bedömningen rent praktiskt samt på vilka grunder bedömningen skett.

3.1. Urval och avgränsning

Här följer en beskrivning av tillvägagångssättet när material och respondenter valts ut och vilka aspekter som begränsat urvalet.

3.1.1. Urval av respondenter

Det hade varit önskvärt att göra ett urval som representerade den svenska sfi-lärarkåren i miniatyr, i syfte att kunna generalisera resultatet och uttala sig generellt om sfi-lärares bedömning. Ett sådant förfarande hade krävt att ett antal variabler definierats och kategoriserats, exempelvis efter ålder, kön och utbildningsbakgrund, varefter respondenter söktes för att skapa en så stor bredd som möjligt (Trost 2001). Problemet är att det i realiteten är svårt nog att få tag i respondenter alls, varför en bredare sökning gjorts, i kategorin verksamma sfi-lärare. Det är en medvetet vald bred kategori, i syfte att spegla verkligheten, där utbildningsbakgrunden för sfi-lärare skiljer sig mycket och en betydande andel saknar formell behörighet.

Eftersom undersökningen genomförts per e-post har respondenter söktes brett över hela landet. Tillvägagångssättet har varit att genom information på kommuners hemsidor kontakta utbildningschefer eller rektorer per e-post eller telefon och be dem fråga sina anställda om någon kan tänka sig att ställa upp. I de fall där kommuner publicerat förteckningar över lärare har förfrågan skickats direkt till presumtiv respondent. Siktet var inställt på 20 respondenter och jag har varit i kontakt med ungefär 100 verksamma lärare i jakten på dessa 20, som efter ett avhopp blev 19.

Av de respondenter som har svarat att de inte vill delta, har flera angett skäl till det, trots att detta inte efterfrågats. Flera lärare har angett tidsbrist och hög arbetsbelastning som hinder för deltagare. Andra har angett att de har kort erfarenhet och därför inte anser sig kunna bidra med en för studien relevant bedömning. Några har också angett att de arbetar främst med studerande på kurs A eller B, vilket gör att de själva anser sig olämpliga som respondenter för studien. Flera av de respondenter som medgivit deltagande har uttryckt entusiasm över studiens syfte, samt lyft fram fenomenet bedömning som något särskilt viktigt och problematiskt i lärarprofessionen.

Flera av de som har tackat ja till att delta har förklarat att de gjort detta trots en hög arbetsbelastning, men ändå velat delta eftersom de tyckt att studien behandlar en viktig del av lärarrollen. Med bakgrund mot denna information, är det rimligt att anta att studiens respondenter består av lärare som är särskilt intresserade av just bedömning. Med utgångspunkt i det antagandet kan man även anta att studiens respondenter också är extra väl insatta i bedömning och de styrdokument som hör därtill.

Respondenterna består alltså av 19 verksamma sfi-lärare, med olika lång erfarenhet och utbildningsbakgrund. Behörig att undervisa på sfi är den som har en ämneslärarexamen i svenska som

andraspråk för årskurs 7-9 eller gymnasieskolan, en äldre examen för svenska som andraspråk alternativt en annan lärarexamen som kompletterats med minst 30 hp svenska som andraspråk (Skolverket, 2013b). Av studiens respondenter är 13 stycken, eller 68 procent, behöriga och 6 stycken, eller 32 procent, obehöriga. Respondenternas yrkeserfarenhet är fördelad enligt följande:

Antal år i läraryrket	1-5 år	6 st	32 %
	6-10 år	3 st	16 %
	11-15 år	5 st	26 %
	16-20 år	2 st	11 %
	21 - år	3 st	16 %

Tabell 1. Förteckning över respondenternas yrkeserfarenhet.

3.1.2. Val av uppgift

Den uppgift som respondenterna har bedömt har valts ut i samråd med en företrädare för provkonstruktionsgruppen för sfi, och härstammar från provkonstruktionsgruppens arkiv. Det första urvalet gjordes med hänsyn till sekretesstiden för provuppgifter och inskickade elevlösningar. Därefter gjordes en bedömning av vilken typ av uppgift som vore lämplig att använda.

Provkonstruktionsgruppens representant avrådde från några uppgifter, som lärarna antingen upplevt som särskilt svårbedömda, eller där många testtagare tycks ha missuppfattat uppgiften. Även uppgifter som genererade texter av mer privat karaktär avstods, för att värna testtagarens integritet.

Valet föll på en uppgift i Nationellt prov för sfi:24, kurs D (se bilaga 1), där uppgiften var att skriva till en tidning och svara på en insändare som förespråkade förbud mot mobiltelefonanvändning på offentliga platser. Med utgångspunkt i insändarskribentens argument skulle testtagaren redogöra för sina åsikter i frågan. I uppgiften ingick också att inleda och avsluta insändaren på ett passande sätt.

3.1.3. Val av elevtext

Den elevtext som valts ut härstammar också från provkonstruktionsgruppens arkiv och är en av de elevlösningar som skickats in av den studerandes lärare, enligt ett urvalssystem (SKOLFS 2009:45, 5§). Aktuell elevlösning valdes ut på grund av det betyg som den studerandes egen lärare satt. Jag undvek lösningar med högsta eller lägsta betyg, vilket enligt då rådande betygssystem var Väl godkänd (VG), respektive Icke godkänd (IG). Återstod gjorde alltså Godkänd (G) och valet föll på en elevlösning markerad ”G?”. Vad frågetecknet står för finns det ingen förklaring till, men det för tankarna till att någonting i lösningen kunde ses ur olika perspektiv, vilket vore intressant när flera respondenter skulle bedöma samma text. Eftersom elevlösningen inte får publiceras i sin helhet, finns bara ett utdrag ur texten bilagd (bilaga 2).

3.1.4. Utformning av bedömningsformulär

Eftersom studiens syfte är att undersöka samstämmigheten i sfi-lärares bedömning, kändes det viktigt att nå ut till ett relativt stort antal respondenter. Eftersom det inom tiden för studiens genomförande är omöjligt att hinna intervjua, transkribera och analysera materialet från 19 respondenter om sin bedömning, valde jag att använda ett bedömningsformulär för att få information om hur respondenterna gått tillväga (se bilaga 3). Min bedömning var också att det skulle ta mindre tid i anspråk för respondenterna, vilket förhoppningsvis skulle betyda att fler kunde tänka sig att ställa upp.

Bedömningsformuläret är utformat för att få information om samma företeelse från respondenterna, i syfte att underlätta sammanställningen på ett systematiskt och överskådligt sätt och möjliggöra jämförelser. I formuläret ombeds respondenten betygsätta elevtexten med ett betyg mellan A och F, där A till E är godkända betyg, med A som högsta markör och F är underkänt. Bedömningen motiveras under nästa rubrik, varefter respondenten ombeds beskriva hur bedömningen har genomförts. Slutligen får respondenten uppge utbildningsbakgrund och antal år i läraryrket. Eftersom alltför omfattande formulär kan vara avskräckande (Holme & Krohn Solvang, 1997), har antalet frågor begränsats till fem.

Syftet med bedömningsformuläret är att få veta vad respondenterna grundar sin bedömning på samt vilka aspekter i texten de lyfter fram som betydelsefulla. Frågorna har öppna formuleringar, trots att Trost (2001) avråder från användning av öppna frågor i enkäter. Med öppna frågor menas att den svarande själv nedtecknar sina svar, utan att någon intervjuare är inblandad. Orsaken till hans avrådan är dels att det är tidsödande att hantera svaren och att det kan vara svårt att tyda respondenternas handstilar, och dels för att många respondenter undviker att besvara frågor de är osäkra på. Anledningen till att valet ändå föll på öppna frågor i formuläret, är att varianter med styrda svarsalternativ att kryssa i, hade riskerat att styra respondenterna mot att använda vissa styrdokument, en särskild arbetsgång eller liknande. Eftersom elevtexten med tillhörande uppgift och bedömningsformulär skickats enbart till de respondenter som tackat ja till deltagande, bedömdes risken för att de skulle svara på vissa frågor men inte andra som liten. Respondenterna hade dessutom redan vid förfrågan om deltagande fått information om att de skulle bedöma en elevtext, motivera bedömningen, beskriva tillvägagångssättet och ange antal år i yrket samt utbildningsbakgrund. Risken för otydliga handstilar eliminerades genom att formulären fylldes i och återsändes elektroniskt.

Trost (2001) påtalar vikten av undvikande av negationer och krångliga ord i formuleringen av frågor, eftersom det ökar risken för missuppfattning och därmed äventyrar resultatets tillförlitlighet. Frågorna är därför formulerade i avsikt att vara så tydliga som möjligt, utan att innehålla information som kan styra respondenterna i någon riktning, genom att ge exempel på vad de skulle kunna svara. Undantaget från det är första frågan ”Ge elevens text ett betyg mellan A och F (A, B, C, D, E eller F)” för att säkerställa att ingen betygsätter enligt det gamla systemet (VG, G eller IG).

Trots att skrivuppgift och elevtext härstammar från en tid med ett annat betygssystem, genomförs alltså bedömningen enligt nu rådande betygskala (A-F) och därmed de kunskapskrav och betygskriterier som började gälla 2012-07-01. Motiveringen till det valet är relevansen av att diskutera ett aktuellt betygssystem. Min uppfattning är att detta inte utgör något problem för studiens validitet och reliabilitet.

3.2. Genomförande

Genomförandet inleddes med en pilotstudie där en lärare fick genomföra bedömningen och använda det formulär som skapats för ändamålet. Uppgiften och elevtexten skannades in och skickades med e-post till läraren, som läste texten, betygsatte den, motiverade sin bedömning i formuläret och beskrev hur hon gått tillväga. När hon skickat tillbaka det ifyllda formuläret, hade vi telefonkontakt där vi diskuterade valet av uppgift och elevtext samt utformningen av bedömningsformuläret, i syfte att göra justeringar baserat på försöket. Läraren fann det klart och tydligt vad hon förväntades göra och hur hon skulle besvara frågeställningarna. Hon såg heller inga specifika svårigheter i vare sig uppgift eller elevtext som underlag för bedömningen och hade därför inga förslag på förändringar eller förtydliganden. När jag tittat på de motiveringar och beskrivningar hon formulerat utifrån formuläret,

fann jag dock att de var väl allmänt hållna och nästan citerade ur bedömningsmatrisen. För att få respondenterna att precisera sig mer och lyfta fram olika aspekter i bedömningen, omformulerade jag därför frågeställningarna något.

Sökningen av respondenter skedde alltså via e-post (se bilaga 4). De respondenter som ställde sig positiva till deltagande fick ytterligare information om studiens genomförande och forskningsetiska principer (se bilaga 5), en fotokopia av elevtext (se utdrag i bilaga 2), bedömningsformulär (bilaga 3) och uppgiftsbeskrivning (bilaga 1). Respondenterna genomförde sedan bedömningen på valfritt sätt, och skickade tillbaka det ifyllda bedömningsformuläret via e-post. Precis som Holme och Krohn Solvang (1997) poängterar, är forskaren beroende av respondenternas vilja att svara på frågorna och utföra bedömningen. Massutskick har undvikits, i syfte att öka svarsfrekvensen. Det har alltså förekommit personlig e-postkorrespondens med samtliga respondenter, där jag beskrivit var jag hittat e-postadressen, eller vem som rekommenderat mig att kontakta just henne eller honom som respondent. Alla e-postmeddelanden har således inte varit identiska, men de har innehållit samma information om studien.

Trost (2001) beskriver att det ibland behövs en påminnelse till de som inte har svarat. Efter ungefär en vecka skickades ett påminnelsemejl till de som inte svarat på den första frågan – huruvida de själva eller någon kollega skulle kunna tänka sig att delta i undersökningen. På så sätt kom flera positiva och negativa svar in. Några av de respondenter som ställt sig positiva till deltagande, och fått bedömningsmaterialet fick också fått en påminnelse, när de efter ungefär tio dagar inte hört av sig.

3.3. Etiska aspekter

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011).

Kravet om information och samtycke innebär att forskaren är skyldig att informera studiens deltagare och uppgiftslämnare om vad studiens syfte är och vad deras roll som respondenter innebär, samt information om att deltagandet är frivilligt (Vetenskapsrådet, 2011). Detta har uppfyllts genom att respondenterna fått skriftlig information om att studien är ett examensarbete inom lärarprogrammet, som undersöker sfi-lärares arbete med bedömning. I samma e-postmeddelande fanns också information om vad som ingår i åtagandet som informant, det vill säga att betygsätta en elevtext, motivera sin bedömning och beskriva tillvägagångssättet. De presumtiva respondenter som tackat ja till deltagande har sedan fått samma information en gång till, i ytterligare ett e-postmeddelande, där respondenterna också fått meddelande om att informationen som de lämnar i studien inte kommer att användas i något annat syfte än aktuell studie. Genom att respondenterna fått information om att deltagandet är frivilligt och de återsänt ifyllda formulär anses kravet uppfyllt enligt Vetenskapsrådets (2011) principer.

Kravet om att studiens deltagare har rätt att avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2011) har uppfyllts genom att respondenter som först tackat ja till deltagande, men sedan meddelat förhinder för medverkan, helt enkelt har strukits ur respondentlistan. Eftersom de inte lämnat in något material, har det inte påverkat undersökningens resultat.

Kravet om sekretess innebär att information om studiens deltagare ska förvaras oåtkomligt för utomstående. Detta har uppfyllts genom att all information om respondenternas identitet, vilka skolor eller i vilka kommuner de är verksamma behandlas helt konfidentiellt. Varje respondent är kopplad till ett respondentnummer i syfte att kunna gå tillbaka och se vilka som återsänt ifyllda formulär och för att kunna gå tillbaka och se att information har kodats korrekt (Holmes & Krohn Solvang, 1997).

Endast forskaren har haft tillgång till identiteterna bakom sifferkoderna. Detta gäller även den information som respondenterna lämnat i sina bedömningsformulär, varför även kravet om anonymitet, det vill säga att studiens deltagare inte ska kunna identifieras i studien, är uppfyllt (Vetenskapsrådet, 2011). Ett exempel på det är att flera informanter uppgivit vid vilka högskolor eller universitet de är utbildade, vilket inte redovisas i studien.

Nyttjandekravet innebär att informationen som respondenterna lämnat i anslutning till studien inte får användas i något annat sammanhang, vilket heller inte skett. Studiens deltagare har inte lämnat personuppgifter eller några andra uppgifter som kan anses känsliga.

3.4. Analysmetoder

Det insamlade materialet har analyserats genom textanalys. Det innebär att respondenternas bedömningar betraktas som texter i vilka det finns påståenden som är kopplade till studiens syfte och frågeställningar, vilka sedan på ett överskådligt sätt presenteras i kategorier och tabeller (Holme & Krohn Solvang, 1997).

För att operationalisera studiens frågeställningar och finna svar i respondenternas utsagor, har samma kategorisering av aspekter använts, som anges i Skolverkets bedömningsmatris (Skolverket, 2013a, s.14). För att avgöra vilka formuleringar i bedömningsformulären som hör samman med vilka aspekter, har utgångspunkten varit de exempel som presenteras i bedömningsstödet för nationellt prov kurs D (ibid). Flera respondenter har använt samma begrepp som återfinns i bedömningsstödet, men när så inte varit fallet har utgångspunkten varit de exempel som presenteras under varje aspekt. Ett exempel på det är när respondenten har skrivit ”flertalet försök till avancerade konstruktioner” (nr. 1), vilket överensstämmer med aspektkategorin Språklig variation och säkerhet, där instruktionen föreskriver att bedömaren ska analysera ”såväl ord och fraser som grammatik” (Skolverket, 2013a, s. 11). Precis som påtalas i bedömningsstödet (ibid) finns det inte alltid vattentäta skott mellan olika aspekter. Några av respondenternas påståenden kan alltså kopplas till fler än en aspekt. Ett exempel på det är formuleringar som faller inom de båda kategorierna Syfte och genre samt Innehåll och omfång. Orsaken till att samma utsaga kan passa i båda kategorier är att genrepassningen ofta kommenteras i anslutning till innehållet:

Det är oklart vad deltagarens åsikt är (även om vi kan gissa oss till att han/hon är emot användning av mobiler i skolan, utom när det är något viktigt). Dessutom för denne inte en diskussion om mobilanvändandets för- och nackdelar. Därmed kan man inte säga att texten är en fungerande insändare (nr 17).

I dylika fall har omnämnande av aspekt registrerats som ”förekomst” i båda kategorierna. Exemplet skulle se ut så här i en tabell:

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Syfte och genre	1		1
Innehåll och omfång	1		1

Tabell 2. Exempel på hur aspektförekomst redovisas.

Som framgår i tabellen ovan presenteras också i vilken utsträckning respondenterna uttalar sig om förtjänster eller brister inom en aspekt. Ett exempel på en aspekt där samma respondent uttalat sig om både förtjänster och brister är Språklig variation och säkerhet. Det kan se ut så här: ”Eleven uppvisar viss variation vad gäller ordförråd [...] eleven blandar ihop ordklasser” (nr 1). I tabellen registreras

förekomst (1), att respondenten uttalat sig om en förtjänst inom aspekten (1) samt en brist inom aspekten (1). Det maximala antalet förekomster per aspekt respektive förtjänst och brist är ett (1), oavsett hur många förtjänster eller brister respondenten nämner inom samma aspekt.

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Språklig variation och säkerhet	1	1	1

Tabell 3. Exempel på hur kategorisering av förtjänster och brister redovisas.

Syftet med tabellerna är att åskådliggöra likheter och skillnader i respondenternas påståenden. Tabellerna är kopplade till studiens frågeställningar och ligger som bas för den beskrivning som följer kring varje frågeställning.

Kategoriseringen av aspekterna härstammar från matrisen för bedömning av skriftlig färdighet för nationellt slutprov för sfi, kurs D (Skolverket 2013a), eftersom bedömningsmatrisen är en konkretisering av kunskapskraven och därmed lätta att använda. Matrisen kompletteras i bedömningsstödet (Skolverket 2013a) av en beskrivning med förtydligande exempel, vilket underlättat kodningen av materialet.

Varje respondent är kopplad till ett respondentnummer, för att i efterhand kunna gå tillbaka och kontrollera att informationen har kodats på ett riktigt sätt. Respondentnumren finns angivna i citaten, för att läsaren ska kunna se hur samma respondent uttalar sig om olika aspekter.

I diskussionskapitlet har resultatet slutligen relaterats tidigare forskning. För att främja den kommunikativa klarheten har Språkrådets *Svenska skivregler* (2008) tillämpats.

3.5. Studiens tillförlitlighet

Validitet och reliabilitet har behandlats under flera av metodkapitlets rubriker. Här följer några kompletterande kommentarer.

Studiens validitet var bakgrunden till att valet föll på en autentisk elevtext samt valet att låta studiens respondenter utgöras av verksamma sfi-lärare. Jag anser därmed att det finns en koherens mellan studiens syfte, forskningsfrågor och metod.

För att säkerställa studiens reliabilitet har jag låtit en verksam lärare gå igenom en del av materialet i syfte att kontrollera att de kategoriseringar jag gjort är rimliga. Vidare har samtliga respondenter fått samma information om studiens syfte och genomförande, samt besvarat samma frågor i bedömningsformuläret. Något jag inte kunnat rå över är respondenternas sinnesstämning och vilken tid de lagt på bedömningens genomförande, vilket möjliggör att respondenterna möjligtvis skulle ha svarat något annorlunda en annan dag. Eftersom respondenterna är verksamma sfi-lärare som inte lever i laboratoriemiljö, får variabeln anses vara oundviklig (Trost, 2001).

4. Resultat

Kapitlets struktur utgår från studiens forskningsfrågor, där varje frågeställning behandlas tematiskt. En kort sammanfattning av resultatet finns sist i kapitlet.

4.1. Bedömningens samstämmighet

Här följer en redogörelse av hur respondenterna betygsatt elevlösningen och hur pass samstämmig bedömningen är.

Betyg A		
Betyg B		
Betyg C	2	11 %
Betyg D	8	42 %
Betyg E	8	42 %
Betyg F	1	5%

Tabell 4. Samstämmighet i betygsättning.

Spridningen i betygsättningen rör sig främst mellan betyg D och E. I vilken grad respondenterna uttrycker en övertygelse om att de har satt rätt betyg varierar:

- Eleven har sammanfattningsvis uppfyllt samtliga krav för betyg E och inom tre utav fem kategorier även kraven för betyg C. Detta ger det sammanvägda betyget D, där kraven för C är uppfyllda ”till övervägande del” (nr 1).
- Bedömning: Betyg E. (Uppfyller delvis men inte till övervägande del kraven för C.) (nr 5).
- Kunskapskraven för E är uppfyllda och det mesta av kraven för C. Det som saknas för C är ”relativt god säkerhet” i grammatiken (nr 13, betyg D).
- Kriterier för C i språklig variation och säkerhet är bara delvis uppfyllda. Därför blir min sammanlagda bedömning D (nr 18).
- Det var verkligen en ”gränsfallstext” och betyget ligger mellan F och E (nr 2, betyg E).
- En tanke som dyker upp är att jag eventuellt skulle vara strängare i min bedömning (dvs betyg F) om jag visste att eleven skulle vidare till fortsatta studier (nr 3, betyg E).
- Man hade kunnat sätta betyg D (texten uppfyller kriterier för E och är på väg mot D). Att jag ändå inte sätter D förklaras med att eleven inte är bekant med genren och att texten inte är funktionell (nr 10, betyg E).

- E/F – jag är alltså tveksam... Jag har inte hela bilden av eleven såsom det muntliga och resultatet av läsförståelsen. E, om jag måste välja utifrån bara skrivuppgiften (nr 14, betyg E).

4.2. Aspekter som lyfts fram i bedömningen

Här följer en redogörelse för de aspekter som respondenterna valt att lyfta fram i sin bedömning. Kategoriseringen av aspekterna härstammar från den bedömningsmatris som ingår i bedömningsanvisningarna för nationella provet (Skolverket 2013a), förutom kategorin Kommunikationsstrategier som härstammar från Skolverkets kunskapskrav (SKOLFS 2012:13).

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Syfte och genre	12	8	4
Innehåll och omfång	9	7	3
Begriplighet och flyt	18	14	6
Textstruktur	11	10	4
Språklig variation och säkerhet	19	16	17
Skriftspråksnormer	7	4	3
Kommunikationsstrategier	3	3	

Tabell 5. Aspekter som lärarna lyfter fram i sin bedömning.

Förekomst avser antalet respondenter som berört aktuell aspekt i sitt bedömningsformulär. Efterföljande två vertikala kolumner anger huruvida aspekten lyfts fram som en förtjänst eller en brist. Flera respondenter har redogjort för att det finns både förtjänster och brister inom samma aspekt, vilket medfört att aspekten presenteras angetts som både positiv och negativ i tabellen. Oavsett hur många gånger respondenten nämner samma aspekt, räknas den som en förekomst i tabellen.

4.2.1. Syfte och genre

En majoritet av respondenterna har valt att kommentera aspekten syfte och genre i sin motivering av bedömningen. Av dessa är det två tredjedelar som lyfter fram förtjänster, medan en tredjedel lyfter fram brister.

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Syfte och genre	12	8	4

Tabell 6. Antalet respondenter som kommenterat aspekten syfte och genre, samt spridningen mellan framlyftande av förtjänster och brister.

Följande citat visar exempel på hur de respondenter som påtalat förtjänster inom aspekten motiverar detta:

- Texten riktar sig till en läsare (oklart vem), som ett svar på insändaren, knyter an till föregående insändare (Dennis) och avslutar med hälsning (inte helt nödvändigt) och namn på ett lämpligt sätt (nr 3).
- Texten är bra på många sätt och anpassad till sitt syfte (nr 4).

- Skribenten använder genretypiska fraser för att markera sina och Dennis [person ur uppgiftsbeskrivningen] åsikter (nr 5).
- Brevet är anpassat till situation i form och innehåll (nr 18).
- Texten är relevant och kommunicerar testdeltagarens åsikt. Texten innehåller formella krav (insändare) (nr 19).
- Texten är anpassad till mottagaren då det i raderna 1, 2, 3 tydligt framgår att det är ett svar på en insändare. Skribenten har valt rätt texttyp (nr 19).

Flera respondenter menar att testtagaren misslyckats i genrepassningen. Följande citat visar exempel på hur de respondenter som påtalat brister inom aspekten uttryckt sig:

- Texten är ett brev medan man enligt uppgiften skulle skriva en insändare. Eleven väljer följaktligen fel genre (nr 1).
- Texten är [...] inte helt anpassad efter mottagare (tidning) (nr 2).
- Texten har brev- istället för insändarform (nr. 5).
- Eleven [är] inte bekant med genren och texten är inte funktionell (nr 10).

4.2.2. Innehåll och omfång

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Innehåll och omfång	9	7	3

Tabell 7. Respondenter som kommenterade aspekten innehåll och omfång i motiveringen av bedömningen, samt spridningen av förtjänster och brister.

Ungefär hälften av respondenterna kommenterar aspekten innehåll och omfång. En övervägande del av dessa lyfter fram förtjänster inom aspekten. Exempel på detta är:

- Uttalar åsikter och motiverar sin ståndpunkt (nr 8).
- Förmedlar i huvudsak adekvat innehåll [...] fin återkoppling till mottagare Jag håller med Dennis (nr 11).
- Texten är relevant för uppgiften. Eleven har svarat på och diskuterat medföljande hjälpfrågor i sin text. Eleven argumenterar för och emot användandet av mobiltelefoner (nr 16).

Några informanter har lyft fram brister inom aspekten. Här följer några exempel:

- Texten är för lång och inleds och avslutas på ett sätt som inte är vanligt när man skriver insändare (nr 10).
- Det är oklart vad deltagarens åsikt är (även om vi kan gissa oss till att han/hon är emot användning av mobiler i skolan, utom när det är något viktigt). Dessutom för denne inte en diskussion om mobilanvändandets för- och nackdelar. Därmed kan man inte säga att texten är en fungerande insändare (nr 17).

4.2.3. Begriplighet och flyt

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Begriplighet och flyt	18	14	6

Tabell 8. Respondenter som kommenterade aspekten Begriplighet och flyt i motiveringen av bedömningen, samt spridningen av förtjänster och brister.

Aspekten Begriplighet och flyt kommenteras av i princip samtliga respondenter. De flesta framhåller förtjänster:

- Jag förstod vad eleven vill säga, utan att behöva backa/stanna till och undra vad menar hon/han nu (nr 7).
- Det går att förstå vad eleven menar (nr 12).
- Texten är begriplig (nr 15).
- Texten har relativt bra flyt (nr 18).

Några respondenter framhåller också brister:

- Texten [...] är för otydlig på många ställen för att nå upp till högre betyg än E (nr 2).
- [Idiomatiska fel] gör att texten får sämre flyt och blir svårare att förstå, eftersom det blir svårare att orientera sig i argumentationen (nr 5).
- Ett visst flyt i texten, men bitvis blir det svårt att följa tråden och innehållet blir ryckigt (nr 8).
- Texten är bitvis svårbegriplig (nr 17).

4.2.4. Textstruktur

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Textstruktur	11	10	4

Tabell 9. Respondenter som kommenterade aspekten Textstruktur i motiveringen av bedömningen, samt spridningen av förtjänster och brister.

Drygt hälften av respondenterna kommenterade aspekten Textstruktur i motiveringen till sina bedömningar. En stor majoritet lyfte fram förtjänster inom aspekten:

- Den överlag fungerande textbindningen gör [...] att texten har en i huvudsak fungerande textstruktur (nr 1).
- Strukturen är fungerande (betyg C), men textbindningen endast i huvudsak fungerande (betyg E) (nr 5).
- Styckesindelning hade varit bra, men i övrigt har texten en bra disposition då den startar med hänvisning till Dennis tes (rad 3-12) för att sedan avsluta med egna argument mot förslag om förbud (rad 12-20) (nr 5).
- En fungerande struktur (hela texten) (nr 6).
- Han skapar i huvudsak fungerande struktur i texten (nr 10).
- I huvudsak en struktur som fungerar (nr 14).
- Textbindningsmarkörer är varierande och fungerar bra: Också, även, då, det som händer är att, det är viktigt att, jag tycker också (nr 18).
- Det finns en tydlig struktur i texten: först presenterar skribenten sig själv kort och tydligt och framför sen att han/hon vill svara på en insändare som var skriven av en sfi-student (nr 19).

Några respondenter har lyft fram brister i textstrukturen:

- Eleven har inte heller någon rubrik på sin insändare och har inte heller gjort styckesindelning (nr 4).
- Texten saknar dessutom helt styckesindelning (nr 1).

4.2.5. Språklig variation och säkerhet

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Språklig variation och säkerhet	19	16	17

Tabell 10. Respondenter som kommenterade aspekten Språklig variation och säkerhet i motiveringen av bedömningen, samt spridningen av förtjänster och brister

Samtliga respondenter har berört aspekten Språklig variation och säkerhet i motiveringen av sin bedömning. De allra flesta har tagit upp både förtjänster och brister. Här följer några exempel på de förtjänster som lyfts fram:

- Eleven uppvisar viss variation vad gäller ordförråd, t.ex. genom användning av sådana ord som också och det synonyma även (rad 1-2), respekt (rad 5), tycker och det synonyma anser (rad 2-3) [...] samt sådana fraser som vad som helst (rad 6), det spelar ingen roll (rad 8) (Nr 1).
- Flertalet försök till avancerade konstruktioner så som det som händer är att många elever (4-5), jag tycker också att (12-13) och det är viktigt att man får (13-14) visar på viss säkerhet även om ordföljden i bisatser brister (nr 3).
- Variation i konstruktionerna (3-5) (nr 6).
- Har en okej variation i ordförråd och meningsbyggnad (nr 10).
- Eleven visar sina kunskaper genom att försöka sig på mer avancerade konstruktioner och lyckas ibland (nr 13).
- Har ett tillräckligt stort ordförråd för att lösa uppgiften, även om vissa ord felanvänds (nr 17).
- Det finns komplexa grammatiska strukturer (utbyggda NP [nominalfraser], HS [huvudsatser] och BS [bisatser], konjunktioner, subjunktioner, utbyggda tids- och platsadverbialer) (nr 19).
- Den felaktiga substantivbildningen ”förbudning” från ”förbjuda” räknar jag däremot på plussidan, den visar att eleven förstår principerna för ordbildning men behärskar inte reglerna än (nr 19).

De brister som lyfts fram är bland annat:

- Eleven blandar ihop ordklasser (t ex anser istället för åsikter på rad 2). (Nr 1)
- Texten visar upp ganska många exempel på osäkerhet kring verb, ordföljd och ordbindning. Dessa misstag är förhållandevis grova och gör att eleven enbart uppnår viss variation, viss precision (Nr 3).
- Eleven behärskar inte riktigt meningsbyggnaden fullt ut för att kunna motivera ett C (nr 4).
- De ord-/vokabulärfel som görs är inte så allvarliga att man inte alls förstår vad som avses, men är samtidigt så stora att texten inte känns genomgående idiomatisk (nr 5).
- Återkommande ordföljdsfel (nr 7).
- Använder två verb, dvs. är i kombination med ytterligare verb i presens: det är som står. Det är räcker (Nr 7).
- Verben behöver korrigeras. Både tempus, antal och placering (nr 8).
- Skriver bisats utan att hänga upp den på en huvudsats (nr 9).
- En hel del ordvalsfel [...] förbudning (förbud) (nr 12).
- Ordval och missar i ”ordklassval”, ex rad 2 anser istället för åsikter, förbudning istället för förbud (nr 13).
- Säkerheten i såväl grundläggande som avancerade strukturer saknas (nr 15).

- En del formella brister som felaktig ordföljd, inkorrekta böjningsformer och hoptrasslade konstruktioner (nr 18).
- Fel böjning: det spelar ingen roll för de (dem), det kommer att bli lung (lugnt), en flyggplan (ett flygplan) (Nr 19).

4.2.6. Skriftspråksnormer

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Skriftspråksnormer	7	4	3

Tabell 11. Respondenter som kommenterade aspekten Skriftspråksnormer i motiveringen av bedömningen, samt spridningen av förtjänster och brister.

Ungefär en tredjedel av respondenterna kommenterade aspekten Skriftspråksnormer i sina bedömningsformulär. Här är exempel på några positiva kommentarer:

- Stavningen är mestadels god (nr 3).
- Stavningen och interpunktionen är mycket bra (nr 5).
- Stavningen är bra, utan alltför störande fel (nr 8).
- Stavningen helt ok (nr 14).

Brister som lyftes fram:

- Det [...] förekommer mindre stavfel, som t ex lung istället för lugn (rad 12) eller moviltelefoner (genomgående i hela texten) (nr 1).
- Skriver moviltelefoner istället för mobiltelefoner trots att ordet finns i texten (nr 7).
- Saknas: [...] rad 1 (utropstecken), 14 (saknar punkt), 23 (punkt efter avsändare) (nr 15).

4.2.7. Kommunikationsstrategier

Aspekt	Förekomst	Som förtjänst	Som brist
Kommunikationsstrategier	3 ¹	2	

Tabell 12. Respondenter som kommenterade aspekten Kommunikationsstrategier i motiveringen av bedömningen, samt spridningen av förtjänster och brister.

- Eleven visar att han/hon kan välja och använda olika strategier för skrivande på ett i huvudsak fungerande sätt (nr 1).
- En del av orden förekommer i den insändare som finns i själva uppgiften, men elevens förmåga att återanvända dem på ett självständigt sätt tyder på att han/hon använder olika strategier på ett ändamålsenligt sätt. Ett annat exempel på användning av strategier på ett i huvudsak fungerande sätt är nybildningen förbudning (rad 17) (nr 1).
- Kompenserar brister i ordförråd med egna konstruktioner, anser istället för åsikter, förbudning istället för förbud (nr 8).
- Helfraser: det som händer är att, vas som helst, utan att tänka på, det spelar ingen roll, jag håller med, det är viktigt att, jag tycker att det räcker (nr 19).
- Generaliseringar: vår söner behöver hjälpa. Då vi måste svara (nr 19).

¹ En av respondenterna har omnämnt aspekten utan att värdera den. Den är därför endast registrerad som förekomst och inte som förtjänst eller brist.

4.3. Bedömningens genomförande

Respondenterna fick genomföra bedömningen på valfritt sätt, men ombads beskriva tillvägagångssättet. Här presenteras en jämförelse mellan de olika strategier och redskap de ger uttryck för i beskrivningen av sitt bedömningsförfarande.

4.3.1. Tillvägagångssätt

Respondenterna har i bedömningsformuläret beskrivit hur de genomfört bedömningen rent praktiskt. Här utkristalliserar sig två huvudsakliga angreppssätt; från helhet till delar och från delar till helhet. En övervägande majoritet beskriver hur de gått från helhet till delar.

Från helhet till delar	15
Från delar till helhet	4

Tabell 13. Respondenternas beskrivning av bedömningens genomförande.

En klar majoritet av respondenterna beskriver alltså att de börjar med att göra en helhetsbedömning av texten, för att sedan analysera detaljerna närmare. Här följer ett exempel på detta:

- Global bedömning: förmedlar i huvudsak adekvat innehåll, tillräckligt för att svara mot uppgiften [...]
- Analytisk bedömning: framför åsikter – argumenterar saklig för- och nackdelar, viss komplexitet, inleds och avslutas på ett för uppgiften tillfredsställande sätt (nr 11).

Fyra respondenter beskriver ett tillvägagångssätt från detaljer till helhet. Här är ett exempel på det:

- Jag läste texten och rättade den. Sedan tittade jag på texten som helhet relaterat till uppgiften och betygsriterier (nr 6).

4.3.2. Kunskapskrav, bedömningsredskap och strategier

Stöd för bedömning	Ja	Nej
Koppling till kunskapskrav eller kursmål (genom kursplan eller bedömningsmatris)	12	7
Användning av bedömningsmatris i NP	7	12
Jämförelse med exempeltexter i NP	2	17
Användning av performansanalys	1	18
Sambedömning	3	16
Jämförelse med andra deltagare	2	17
Övrigt förfarande (inget av ovanstående)	5	14

Tabell 14. Respondenternas beskrivning av strategianvändning i bedömningen.

4.3.2.1. Koppling till kunskapskrav

I det här avsnittet redogörs för vilken mån respondenterna uttrycker koppling till kunskapskrav och kursmål, i sin motivering och beskrivning av bedömningen.

- Jag läste texten och rättade den. Sedan tittade jag på texten som helhet relaterat till uppgiften och betygskriterier (nr 6).
- I min bedömning utgick jag från betygskriterierna för kurs D (nr 10).
- Tyvärr fanns ingen mall för betygssättningen av en D-uppsats. Jag gjorde bedömningen utifrån betygskriterierna (nr 12).
- Vi var en grupp på fem lärare från studieväg 3 [...] som utgick från Skolverkets bedömningskriterier, läste texten enskilt för att senare träffas i grupp och diskutera och analysera. Diskussionen röde sig mellan E och D och vi enades slutligen och betyget D (nr 11).

Även om flera respondenter nämner kunskapskrav eller betygskriterier, är det få som beskriver på vilket sätt de använt dem. Här finns dock ett exempel på detta:

- Jag utgick [...] från betygskriterier för kurs D i enlighet med kursplanen för sfi. Kunskapskraven kan lätt delas in i fem olika kategorier: flyt, struktur, språklig variation (ordförråd och meningsbyggnad), grammatiska strukturer och korrekthet samt strategier. Jag analyserade sedan konsekvent texten i förhållande till de fem kategorierna och markerade hur väl eleven har uppfyllt dessa (nr 1).
- Kunskapskraven för betyg E är uppfyllda och det mesta av kraven för C. Det som saknas för C är ”relativt god säkerhet” i grammatiken (nr 13).
- Strukturen är fungerande (betyg C), men textbindningen är endast i huvudsak fungerande (betyg E) (nr 5).

Kommentarer som kan kopplas till uppnående av kursmål:

- En tanke som dyker upp är att jag eventuellt skulle vara strängare i min bedömning (dvs. betyg F) om jag visste att eleven skulle vidare till fortsatta studier. Ett E betyg på en skrivuppgift betyder ju inte nödvändigtvis att hela kursen är godkänd, men jag skulle nog försäkra mig om att eleven verkligen visar upp starkare texter om intensionen var att studera vidare (nr 3).
- E/F – jag är alltså tveksam... Jag har inte hela bilden av eleven såsom det muntliga och resultatet av läsförståelse. E, om jag måste välja bara utifrån skrivuppgiften (nr 14).

4.3.2.2. Användning av bedömningsredskap och strategier

Till det nationella provet finns ett lärarhäfte med bedömningsstöd som består av instruktioner, kommenterade och bedömda exempeltexter och en bedömningsmatris. Här följer några exempel på hur respondenterna ger uttryck för att de använt sig av materialet.

- Med hjälp av bedömningsmatrisen från NP sfi kurs D går jag igenom de olika kriterierna för att försäkra mig om att texten håller efterfrågad kvalitet. Det tycker jag den gör, med reservation för ”variation”. E-betyget kräver ”viss precision” och ”viss variation”. Eleven använder konstruktioner med det och då något för ofta vilket [...] gör att jag blir tveksam till att godkänna. Vad betyder ”viss variation”? (nr 3).
- Läst igenom elevtexten tre/fyra gånger och bedömningskriterierna för nationella prov ett flertal gånger. Därefter börjar jag ”bena” texten: inledning, avslutning, mottagare, stavning, skrivregler, grammatik, helhetsintryck. Återgång till att läsa texten igen (nr 8).
- Först ställde jag texten mot bedömningsmatrisen. Sedan tänkte jag också på D-eleverna som jag jobbar med, jämförde texten med texterna de skriver. Varför jag gjorde det sistnämnda vet jag inte, antar att det hände omedvetet (nr 10).
- Jag läste först igenom helheten och använde mig sedan av ”matrisen för bedömning” och bockade av moment för moment (nr 15).
- Jag jämförde texten med exempeltexterna i lärarmaterialet för sfi prov 24 [det nationella prov som uppgiften är tagen från] och jämförde mina argument med argumenten med bedömningsargumenten i lärarhäftet. Jag kom fram till att texten skulle få betyg G. Därefter jämförde jag mina argument med bedömningsmatrisen till Nationellt slutprov 1 2012 [...] För att

dubbelkolla gick jag igenom exempeltexter i läromaterialet och jämförde dem med din text. Jag kände att min uppfattning stämde överens med exempelbetygen (nr 19).

- Även om man följer denna av Skolverket rekommenderade arbetsgång, är det ju fortfarande en sorts "bedömningskänsla" som avgör om man tycker att ett visst ordval är "någorlunda idiomatiskt" men inte "i huvudsak idiomatiskt". Den känslan bygger på jämförelser med andra texter, t ex mina tidigare elever och Skolverkets bedömningsexempel (nr 5).
- Vi diskuterade också texten inom arbetslaget (nr 4).
- Obs, vi är två som bedömt tillsammans (nr 15).

4.3.2.3. Övrigt förfarande

Flera respondenter har beskrivit sitt genomförande utan någon uppenbar koppling till någon av de redskap eller strategier för bedömning som beskrivits uppsatsens teoretiska bakgrund. Här följer några exempel på sådana utsagor:

- Jag läste först igenom det som eleven skrivit. Det gick bra, inga missförstånd. Jag förstod vad eleven vill säga, utan att behöva backa/stanna till och undra vad menar hon/han nu. Eleven har fullföljt uppgiften relativt bra. Hon/han relaterar dock inte till några andra tillfällen, förutom på flyget, då det är motiverat att förbjuda mobiler. Början och slutet är bra. Ordvalet "mina egna anser" rör till det, men jag förstår vad som avses (nr 7).
- Jag tittade på de olika begreppen: innehåll, begriplighet, ord, uttryck och komplexitet samt korrektheten i texten (nr 16).
- Jag har gjort performansanalys av texten (nr 19).

4.4. Sammanfattning

Resultatet visar att majoriteten av respondenterna är relativt överens i sin bedömning, samtidigt som några få har satt både högre och lägre betyg. Fyra respondenter uttrycker en osäkerhet kring vilket betyg som representerar elevlösningen. Samtliga fyra har satt betyg E på texten. Tre av dem uttrycker en osäkerhet om det ska vara E eller F, och den fjärde uttrycker en osäkerhet mellan E och D.

Respondenterna har valt att lyfta fram olika aspekter. De aspekter som flest respondenter kommenterat är i fallande ordning Språklig variation och säkerhet, Begriplighet och flyt, Syfte och genre och Textstruktur. De aspekter som omnämns i minst utsträckning är Kommunikationsstrategier, Skriftspråksnormer samt Innehåll och omfång. I de flesta kategorier finns variation mellan respondenternas bedömningar. Flera respondenter ansåg att texten var väl anpassad efter genre och syfte, medan andra ansåg att texten är utformad som ett brev snarare än en insändare, och därmed inte anpassad efter mottagare. Några respondenter påpekade att innehållet var relevant för uppgiften, medan en andra ansåg att texten var för lång eller att argumentationen var bristfällig.

De flesta som kommenterade begripligheten ansåg att den var god, medan några framhöll att den var otydlig och bitvis svårbegriplig. Textstrukturen ansågs av de flesta respondenter vara fungerande, medan några betonade att den saknar rubrik och styckesindelning. Stavning och bruk av skriftspråksnormer framhölls som goda av några respondenter och som bristfälliga av andra.

Den aspekt inom vilken respondenterna är mest överens är, förutom Kommunikationsstrategier som omnämns av endast tre respondenter, Språklig variation och säkerhet. Där verkar det råda relativt hög enighet om att testtagaren försöker sig på mer avancerade konstruktioner, att ordanvändningen är ganska varierad och att ordföljd samt verbanvändning är fungerar bristfälligt. Förtjänsternas och bristernas betydelse värderas dock olika av respondenterna.

Respondenternas beskrivning av bedömningens genomförande uppvisar en spridning. En majoritet beskriver att de går från helhet till delar, medan några få beskriver hur de går från delar till helhet. En övervägande del visar att de förankrar bedömningen i kunskapskrav eller mål för kurs D. Mindre än hälften uppger att de har använt den bedömningsmatris eller de exempeltexter som finns i läromaterialet till de nationella proven (Skolverket, 2013a). En respondent har gjort en performansanalys av texten och tre respondenter anger att de sambedömt texten med en eller flera kollegor. Fem respondenter beskriver inget av ovanstående tillvägagångssätt.

	Respondent nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
	Betyg	D	E	E	D	E	C	E	D	E	E	D	E	D	E	D	D	F	D	C	
Berörda aspekter	Syfte och genre	X	X	X	X	X		X	X		X		X					X	X	X	
	Innehåll och omfång			X			X		X		X	X					X	X	X	X	
	Begriplighet och flyt	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Textstruktur	X			X	X	X				X	X		X	X			X	X	X	
	Språklig variation och säkerhet	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Skriftspråksnormer	X		X		X				X				X		X	X				
	Kommunikationsstrategier	X								X											X
	Stöd för genomförande	Skolverkets kunskapskrav	X					X				X	X	X	X						
		Bedömningsstöd el. matris NP			X		X			X		X					X		X	X	
		Exempeltexter NP					X														X
Sambedömning					X											X					
Performansanalys																					X
	Jämförelse med andra studerande					X					X										
Utbildning	Behörighet för sfi	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X			X		X	X	
Erfarenhet	Antal år som verksam lärare	4	3	9	6	4	13	38	15	43	4	7	30	15	20	16	4	14	13	5	

Tabell 15. Sammanställning av respondenternas betygsättning, aspekter, genomförande, utbildningsbakgrund och yrkeserfarenhet.

5. Diskussion

Studiens syfte var att undersöka samstämmigheten i verksamma sfi-lärares bedömning, samt att jämföra vilka aspekter de lyfte fram och hur lärarna arbetade med bedömning av skrivna elevtexter. Här följer en sammanfattning och diskussion av resultaten.

5.1. Samstämmighet

Resultatet av studien visar på både samstämmighet och spridning i betygsättningen, beroende på hur man väljer att tolka resultatet. Samstämmigheten kan ses som låg om man beaktar att betygen sprider sig över fyra betygssteg (C, D, E och F). Samtidigt har hela 84 procent av respondenterna satt betyg D respektive E, vilket är två betyg som i en sexgradig skala ligger nära varandra. Sett ur det perspektivet är samstämmigheten snarare att betrakta som relativt hög. Oavsett om man ser samstämmigheten i betygsättningen som hög eller låg, kan spridningen ge konsekvenser för den enskilde deltagaren. Särskilt stora konsekvenser ger såklart ett underkännande av en text som merparten av lärare skulle ha godkänt. Eftersom samtliga respondenter i studien är verksamma sfi-lärare, finns en sådan möjlighet i realiteten.

Studiens resultat visar, precis som Skolinspektionen (2012) konstaterar, att det finns avvikelser som skiljer minst ett betygssteg i ungefär varannan bedömning av samma elevtext. Trots att den här studien och Skolinspektionens genomgång (2012) vid en första anblick ser ut att ha ungefär samma avvikelsegrad², där bedömningarna skiljer sig åt i mellan 50 och 60 procent för en längre skrivuppgift av den karaktär som förekommer i den här undersökningen, är betygsstegen tätare i den sexgradiga betygsskala som den här studien utgår ifrån. Samstämmigheten i den här studien kan därför betraktas som högre än Skolinspektionens resultat.

En annan skillnad mot Skolinspektionens rapport (2012) är att testtagarens egen lärare inte har gjort en uppenbart generösare bedömning av elevlösningen än respondenterna, för vilka testtagaren var okänd. Den press som enligt Mickwitz (2011) kan upplevas i betygsättningen, där läraren slits mellan krav från skolledning, föräldrar och elever om att sätta ett så högt betyg som möjligt, och ett betyg som representerar elevens kunskaper enligt kunskapskrav och betygskriterier, är genom studiens uppläggnings eliminerade. Trots det syns brister i samstämmigheten.

Flera respondenter uttrycker en osäkerhet kring vilket betyg elevtexten är värd. Ett par respondenter diskuterar också hur deltagarens framtid styr betygsättningen.

En tanke som dyker upp är att jag eventuellt skulle vara strängare i min bedömning (dvs. betyg F) om jag visste att eleven skulle vidare till fortsatta studier. Ett E betyg på en skrivuppgift betyder ju inte nödvändigtvis att hela kursen är godkänd, men jag skulle nog försäkra mig om att eleven verkligen visar upp starkare texter om intensionen var att studera vidare (nr 3).

Problemet är att det resonemanget inte stöds av kursplan, kunskapskrav och bedömningsstöd. Tendensen att låta andra faktorer än styrdokument påverka bedömningen bekräftas dock av Korp (2006) som konstaterar att elever på studieförberedande program bedöms hårdare än elever på

² Som avvikelse räknas att bedömningen av elevtexten skiljer minst ett betygssteg (Skolinspektionen, 2012, s. 11).

yrkesförberedande, trots att de läser enligt samma kursplan och ska bedömas efter samma kunskapskrav.

Samstämmigheten i betygsättningen kan alltså ses som såväl hög som låg, beroende på infallsvinkel. Flera respondenter uttrycker osäkerhet kring vilket betyg elevtexten är värd och ett par respondenter diskuterar också att bedömningen påverkas av om deltagaren ska studera vidare eller ej.

5.2. Aspekter som lyfts fram

Jämförelsen mellan vilka aspekter respondenterna lyfter fram i motiveringen och beskrivningen av sin bedömning visar på en tydlig spridning. Även här finns exempel på både hög och låg samstämmighet, beroende på hur man väljer att tolka resultatet. Genom att titta på förekomsten av vilka aspekter som omnämns i respondenternas utsagor, kan man få en bild av vilka aspekter som ansetts viktigast att ta hänsyn till. De aspekter som flest respondenter omnämnt i sina bedömningar tolkas alltså som mest centrala. Det är i fallande ordning:

Språklig variation och säkerhet

Begriplighet och flyt

Syfte och genre

Textstruktur

Innehåll och omfång

Skriftspråksnormer

Kommunikationsstrategier

I en jämförelse med Östlund Stjärnegårds undersökning (2002) om vad lärare främst tittar på i sin bedömning av texter på IG/G-nivå, syns såväl skillnader som likheter. Östlund Stjärnegårds respondenter skattade själva sin prioritering mellan olika aspekter, enligt en annan kategorisering, baserad på då gällande bedömningsanvisningar för nationella prov i svenska för gymnasiet. Resultatet visade att lärarna prioriterade en bedömning av textens helhet högst (ibid), medan respondenterna i den här undersökningen kommenterat aspekter inom den analytiska bedömningens fält i högst utsträckning, räknat på antal omnämnda aspekter per bedömningsformulär.

Respondenternas kommentarer i motiveringen till bedömningen visar att de drar olika slutsatser om testtagarens språkliga färdigheter. Slutsatserna är också i olika grad långtgående. Flera betonar att aktuell elevtext inte räcker för att visa om deltagaren är godkänd på kursen eller ej samt att fler underlag behövs för att få en bild av de samlade kunskaperna. Detta ligger i linje med McMillans (2000) grundläggande principer för vad som kännetecknar god bedömning. Han framhåller att all bedömning bygger på antaganden, där läraren i sin bedömning av en elevprestation letar efter tecken på vilken kunskap den studerande besitter och drar slutsatser efter detta. Den logiken kan också delvis förklara den diskrepans som finns mellan olika respondenter, eftersom de sett till utbildningsbakgrund och yrkeserfarenhet är en heterogen grupp. Tolkningen av tecken på kunskap påverkas rimligtvis av bedömarens utbildning och erfarenhet inom gebitet.

Precis som i Östlund Stjärnegårdhs undersökning (2002) värderar också lärarna aspekterna olika i sammanvägningen av bedömningen. Ett exempel på det är aspekten Begriplighet och flyt som värderas i testtagarens text som såväl ”begriplig” (nr 15) som ”svårbegriplig” (nr 17). Ett annat

exempel är testtagarens konstruktion ”förbudning” som kommenterats på så olika sätt i bedömningsformulären. En respondent lyfter fram det som ett gott exempel på en kommunikationsstrategi som visar att testtagaren förstår hur ordbildning går till, medan flera andra bedömer det som ordvalsfel.

Respondenterna i studien tycks också, i enighet med Östlund Stjärnegårds undersökning (2002), definiera aspekter olika. Ett exempel på det är en respondent som under rubriken Kommunikationsstrategier beskriver helfraser och generaliseringar, medan andra använder begreppet strategier för att beskriva hur testtagaren bär sig åt för att få fram sitt argument, trots brister i ordförrådet.

Intressant är också att få lärare berört samtliga aspekter i bedömningsmatrisen, trots att de uppgivit att de använt den steg för steg i sin bedömning. Det kan tolkas antingen som en prioritering av vilka aspekter som är värda att kommentera, eller som att vissa aspekter låter sig bedömas lättare än andra.

5.3. Bedömningens genomförande

Respondenternas beskrivning av hur de genomfört bedömningen visar på både likheter och skillnader. Två huvudsakliga tillvägagångssätt kan urskiljas; från helhet till delar eller från delar till helhet, vilket överensstämmer med Crisps (2012) studie av brittiska lärares bedömningspraktik. En övervägande majoritet av studiens respondenter beskriver hur de först bildar sig en helhetsbild av texten och tar ställning huruvida den är begriplig och testtagaren löst uppgiften. Därefter analyseras olika detaljer.

Flera av respondenterna gör tydliga kopplingar till de nationella kunskapskraven (SKOLFS 2012:13) eller bedömningsmatrisen för skriftlig färdighet (Skolverket, 2013a), vilken är en konkretisering av kunskapskraven. Dock inte alla. Hur de som inte uttrycker användning av kunskapskrav kommer fram till att det ska vara just ett betyg men inte ett annat, framkommer inte explicit av respondenternas beskrivning. Svårigheten med att empiriskt belägga på vilket sätt kunskapskrav och kursplaner används i bedömning är något som Skolverket (2009) bekräftar.

Respondenternas tillvägagångssätt i bedömningen ger i olika hög utsträckning uttryck för systematik. Flera respondenter beskriver en tydligt systematisk genomgång av elevtexten, medan andras beskrivningar saknar ett sådant inslag. Den synliga systematiken är generellt lägre för de respondenter som arbetat mer än 15 år som lärare. Orsaken till det framgår inte, men en trolig förklaring är att de har så pass lång erfarenhet av bedömning att de har en ”bedömarkänsla”, som en respondent uttryckte det, och därmed förhåller sig friare till kursmålen.

Konsekvenserna av att lärares bedömningspraxis ser olika ut, är att de sannolikt håller olika kvalitet. Crisp (2008) visar att den tid läraren har till förfogande att läsa elevtexten om och om igen, jämföra med bedömningsstöd och autentiska elevexempel har betydelse för likvärdigheten. I den här undersökningen har respondenternas tidsåtgång för bedömningen inte efterfrågats. Trots det är det uppenbart av beskrivningarna, att somliga respondenter har lagt betydligt mer tid än andra.

5.4. Avslutande reflektion

5.4.1. Diskrepansens orsaker

Respondenterna i studien är, precis som den svenska sfi-lärarkåren, en heterogen grupp när det gäller utbildning och yrkeserfarenhet. En del av förklaringen till diskrepansen kan finnas i denna skillnad,

även om inget tydligt mönster utkristalliserar sig om jämförelsen görs enbart mellan de respondenter som är behöriga, eller om man segmenterar respondenterna efter yrkeserfarenhet. Sannolikt behövs ett större underlag för att möjliggöra sådana jämförelser. En annan tänkbar orsak är att det, precis som Skolinspektionen (2012) framhåller, att uppgifter som genererar längre texter till sin natur är komplexa att bedöma. Trots detta ingår skriftlig färdighet som ett mål i sfi, samt som del i det nationella provet. En naturlig följd av detta är att färdigheten, trots sin komplexitet, också måste bedömas.

Likvärdigheten i bedömning påverkas av om lärarna har möjlighet att dokumentera och analysera elevprestationer tillsammans med en eller flera kollegor (Skolverket, 2013c). Det finns dock exempel på att privata sfi-anordnare lägger så mycket undervisningstid på en lärare, som 30 timmar per vecka. Möjligheten till planering och bedömning tillsammans med en kollega torde dock vara svår, på grund av att många sfi-lärare har större delen av sin arbetstid låst i undervisning. Medan grundskollärare i genomsnitt använder 34 procent, eller 17 timmar och 35 minuter, av sin arbetstid till undervisning (Skolverket, 2013d), finns det alltså exempel på sfi-lärare som undervisar hela 75 procent, eller 30 timmar per vecka, av sin arbetstid, räknat på en heltidstjänst. Utrymmet för planering, utvärdering och bedömning blir således litet. I Skolverkets rapport (ibid) framhålls också att lärarna måste ges tid att arbeta med det som gynnar de studerandes kunskapsutveckling mest. Trots att undervisning är lärarens huvudsakliga uppgift, framhåller rapporten att kvaliteten på densamma måste säkerställas genom att läraren har tid avsatt för planering, uppföljning, bedömning och reflektion. Jämförelsen mellan sfi-lärares och grundskollärares andel undervisningstimmar per vecka försvåras av olika regler för arbetstidsreglering, eftersom grundskollärarna ofta har ferietjänster.

5.4.2. Utveckling av bedömarkompetens

Svårigheten med att utifrån lösningar av konstruerade provuppgifter uttala sig om vilka kunskaper som finns inuti en person (Wrigstad, 2004) bekräftas av den här undersökningen, genom den diskrepans som framträder i en jämförelse mellan respondenternas bedömningar. Undersökningen bekräftar tidigare studier om att lärares bedömning skiljer sig åt. Att det krävs specifika kompetenser för lärare att bedöma elevprestationer poängteras av bland annat Brookhart (2011) och Popham (2008). Samtidigt konstateras att en stor del av den amerikanska lärarkåren aldrig fått någon utbildning i bedömning under sin lärarutbildning (Popham, 2008). Larsson (2012) konstaterar att det föreligger en betydande skillnad i vilken omfattning svenska lärarstudenter får utbildning i bedömning. Mot den bakgrunden framstår vikten av samordnade aktiviteter kopplade till bedömning som extra viktig.

Den enskilde lärarens möjlighet att påverka ramfaktorer och därmed sin egen bedömningspraktik är dock begränsad, varför ledningens stöd är nödvändigt för att förbättra bedömningens kvalitet och därmed likvärdighet (Black & Wiliam, 2001).

5.5. Metoddiskussion

Undersökningen har genomförts med 19 respondenter som har bedömt och betygsatt en skriven elevtext som härstammar från ett nationellt prov för sfi. Användandet av flera texter som härstammat från olika uppgiftstyper hade möjliggjort en jämförelse av hur uppgiftstypen påverkar samstämmigheten. Konsekvensen av att låta respondenterna bedöma endast en elevtext är att det är svårt att veta hur pass komplex den är att bedöma, vilket begränsar vilka slutsatser som kan dras.

Resultatet bygger, precis som i Östlund Stjärnegårds studie (2002), på den information som respondenterna själva har lämnat i bedömningsformulären. Mitt grundantagande är att respondenterna

gett beskrivningen av sitt eget bedömningsförfarande rättvisa. Samtidigt har de själva valt vad de velat lyfta fram i sin bedömning, vilket inte nödvändigtvis är detsamma som hur de faktiskt brukar genomföra bedömningar av skrivna elevtexter. Det är sannolikt att ett think aloud-protokoll, där läraren resonerar högt kring bedömningen av en elevtext (Crisp 2008; 2012), hade gett en tydligare bild av det faktiska genomförandet. Orsaken till att valet ändå föll på en metod som innebar att bedömningen kunde ske elektroniskt, var min bedömning om att det skulle vara lättare att nå målet på 20 respondenter, om de redan upptagna lärarna kunde lösa uppgiften oberoende av tid och plats.

Valet att formulera öppna frågor i bedömningsformuläret motiveras med att jag ville undvika att styra respondenterna genom att använda ord som styrdokument, bedömningsredskap och bedömningsstrategier. Konsekvensen av det är att respondenternas beskrivningar skiljer sig i omfång och detaljrikedom. Eftersom öppna frågor medför en låg grad av standardisering, det vill säga möjliggör många olika svarsalternativ, påverkas även jämförbarheten mellan respondenternas svar (Trost, 2001).

Sammanfattningsvis konstateras alltså att mer detaljerad information om lärarnas bedömningspraxis sannolikt kunnat utvinnas genom en uppläggningsstudie där forskaren närvarat vid respondenternas bedömning av elevtexterna, men att en sådan metod sannolikt också medfört ett mindre antal respondenter inom ramen för ett självständigt arbete omfattande 15hp.

5.6. Vidare forskning

För att få en djupare förståelse för hur sfi-lärare arbetar med bedömning och betygsättning vore det, som beskrivet i metoddiskussionen, intressant att göra en studie där man använder ett think aloud-protokoll. En intressant aspekt att undersöka specifikt är på vilket sätt kunskapskrav och kursplan används i bedömningen, något som det enligt Skolverket (2013b) saknas forskning om.

Eftersom forskning visar att tiden lärare har för bedömning har betydelse för bedömningens kvalitet (Crisp, 2008), vore det intressant att genomföra en studie av det slag som Skolverket (2013c) genomfört om grundskollärares yrkesvardag, men med sfi-lärare som målgrupp. Det skulle ge en bild av under vilka förutsättningar bedömningen sker, det vill säga vilka faktiska möjligheter lärarna har att följa såväl forskningens som Skolverkets och Skolinspektionens rekommendationer om sambedömning, reflektion över bedömning, att lärare eller till och med skolor bedömer varandras elevlösningar och att lärarna har tid att läsa texterna många gånger (Black & Wiliam 2001; Crisp, 2008; Skolinspektionen, 2012; Skolverket, 2009). Resultatet av en sådan studie skulle i sin tur kunna utgöra ett inlägg i debatten om på vilket sätt sfi behöver förändras, som förs i såväl politiken som i media.

6. Referenser

- Bergman, P. & Abrahamsson, T. (2004). Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). "Inside the black box: raising standards through classroom assessment". *Phi Delta Kappan* [0031-7217] år:2010 vol:92 iss:1
- Brookhart, S.M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol 30 (1).
- Crisp, V. (2008). "Exploring the nature of examiner thinking during the process of examination marking" *Cambridge Journal of Education* 2008 Volym 38 Häfte 2.
- Crisp, V. (2012). "An Investigation of Rater Cognition in the Assessment of Projects". *Educational Measurement: Issues and Practice* 2012. Volym 31 Häfte 3.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2006. Malmö.
- Korp, H (2011). *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket
- Larsson, A. (2012). *Kompetent att bedöma? Om svensk lärarutbildningens innehåll relaterat till betyg och bedömning*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Norstedts.
- McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8). www.pareonline.net Hämtad den 11 mars 2013.
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm
- Popham, W.J. (2008). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice* 48(1). 4-11.
- Prop 2008/09:66. *Regeringens proposition till riksdagen. En ny betygsskala*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS (2012:13). *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2009:2) om kursplan för svenskundervisning för invandrare*. www.skolverket.se Hämtad 20 februari 2013.
- SKOLFS (2009:45). *Senaste lydelse av Skolverkets föreskrifter om nationella slutprov för svenskundervisning för invandrare 2010*. www.skolverket.se Hämtad 20 februari 2013.
- Skolinspektionen (2012). *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*. www.skolinspektionen.se Hämtad 23 mars 2013.
- Skolverket (2009). *Likvärdig betygsättning i gymnasieskolan: en analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se Hämtad 20 februari 2013.
- Skolverket (2012a). *Nationellt slutprov 1, 2012. Lärarinformation*. www.skolverket.se Hämtad 20 februari 2013.
- Skolverket (2012b). *Utbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2013a). *Nationellt slutprov 2, 2013, Kurs D. Bedömningsanvisningar*. www.skolverket.se Hämtad 13 april 2013.
- Skolverket (2013b). www.skolverket.se Hämtad 28 april 2013.
- Skolverket (2013c). *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Rapport 387. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2013d). *Lärarnas yrkesvardag – en nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*. Rapport 385. Stockholm: Skolverket
- Språkrådet (2008). *Svenska skrivregler*. (3., [utök.] utg.) Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. www.vr.se Hämtad 21 april 2013.
- Vux2012. *Läroplan för vuxenutbildningen*. (2012). Stockholm: Skolverket
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wrigstad, T. (2004). Sfi-provet som bedömningsinstrument – teoretiska och praktiska perspektiv. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Östlund Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (Doctoral dissertation). Uppsala: Institutionen för nordiska språk.

Bilaga 1

Skrivuppgift

Skriv en insändare

Läs insändaren som Dennis har skickat till en tidning.

Läsarnas åsikter

Förbjud mobiltelefoner!

Nu är jag trött på att höra människor som prata i mobilen överallt. Ingenstans får man vara ifred! Folk sitter och pratar i bussen om sina privata problem och alltid med hög röst. Och i skolan ringer det hela tiden, till och med under lektionerna. Nu får det vara nog! För tjugo år sedan klarade man sig utan mobiltelefon, man skrev minneslappar och kom i tid... Men nu ringer ju folk om allt. Jag tycker att man borde förbjuda allt mobilprat i skolan och på allmänna platser, på bussar och tåg och i affärer.

Dennis

Sfi-studerande, Ransäter

Skriv till tidningen och svara på insändaren. Utgå ifrån Dennis åsikter och berätta vad du tycker. Håller du med Dennis?

Du kan ta hjälp av följande frågor:

- Ska man förbjuda mobiltelefoner i skolan och på allmänna platser?
- Finns det andra tillfällen då det borde vara förbjudet att tala i mobiltelefon?
- Vilka fördelar eller nackdelar finns det med att ha mobiltelefon med sig överallt?

Tänk på att inleda och avsluta insändaren på ett passande sätt.

Bilaga 2

Utdrag ur elevtext

Hej. Jag heter [namn]. Jag är också studerande på SFI och har även mina egna anser om mobiltelefoner. Då jag tycker man kan använda det om det är viktigt.

[...]

Jag tycker det räcker med förbudning som redan finns. t. ex. man kan inte använda mobiltelefon när man reser på en flygplan och många andra platser. Jag förstår varför det är så.

M V H

[namn]

SFI studerande.

Bilaga 3

Bedömningsformulär

Ge elevens text ett betyg mellan A och F (A, B, C, D, E eller F).

Motivera betyget. Hänvisa gärna till olika delar i texten med hjälp av citat eller radnumreringen.

Beskriv hur du gjorde bedömningen. Var gärna så specifik som möjligt.

Ange din utbildningsbakgrund, med relevans för lärarprofessionen:

Ange hur många år du arbetat som lärare:

Bilaga 4

E-postmeddelande till presumtiva respondenter

Hej [namn]!

Jag hittade din mejladress på [...] kommuns hemsida för vuxenutbildning.

Anledningen till att jag kontaktar dig är att jag skriver ett examensarbete där jag undersöker samstämmighet i bedömning på sfi. Jag läser sfi-läroprogrammet vid Stockholms universitet.

Jag söker verksamma sfi-lärare, som kan tänka sig att betygssätta en skriven elevtext och kort motivera sin bedömning.

Förfarandet är enkelt och snabbt genomfört. En elevtext med tillhörande uppgift skickas per e-post, tillsammans med ett enkelt bedömningsformulär där texten betygssätts mellan A och F, med en motivering till betyget samt en kort beskrivning av hur bedömningen gått till (man utför den på helt valfritt sätt). Formuläret skickas tillbaka ifyllt per e-post. Det går också bra att svara direkt i e-postmeddelandet, för att slippa bifoga dokument vid återsändande.

Alla respondenter är helt anonyma i studien och inga uppgifter efterfrågas om på vilken skola eller i vilken kommun läraren arbetar.

Med hopp om positivt svar!

Vänliga hälsningar,

Kerstin Andersson

kerstin.xxxx@xxxx.com

070-xxxxxxx

Bilaga 5

E-postmeddelande till bekräftade respondenter

Hej [...]!

Stort tack för att du ställer upp som respondent i mitt examensarbete.

Här kommer elevtexten med tillhörande uppgift, samt ett bedömningsformulär som du använder för att betygsätta texten, motivera bedömningen och beskriva hur du gått tillväga. Om det inte går att skriva direkt i dokumentet kan du bara kopiera texten och klippa in i ett nytt dokument, och fylla i svaren direkt i dokumentet. Om du hellre vill besvara frågorna direkt i mejlet klipper jag in dessa nedan:

1. Ge elevens text ett betyg mellan A och F (A, B, C, D, E eller F).
2. Motivera betyget. Hänvisa gärna till olika delar i texten med hjälp av citat eller radnumreringen.
3. Beskriv hur du gjorde bedömningen. Var gärna så specifik som möjligt.
4. Ange din utbildningsbakgrund, med relevans för lärarprofessionen:
5. Ange hur många år du har arbetat som lärare.

Elevtexten får inte publiceras eller användas i något annat sammanhang. Alla informanter i studien behandlas anonymt och deltagandet är frivilligt. Den information du lämnar i undersökningen kommer inte användas i något annat sammanhang än den här specifika studien.

Stort tack på förhand!

Hör av dig om du har några frågor.

Hälsningar,

Kerstin

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**

