

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

SFI-LÄRARES BEDÖMNING AV DELTAGARE I C-KURS

Sofia Hildeberg

SPECIALARBETE, 10 poäng
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs 1, 41–60 poäng
Vårterminen 2007
Handledare: Roger Källström, Katrin Ahlgren

Sammanfattning

I denna uppsats behandlar jag hur sfi-lärare avgör att en deltagare klarat av C-kursen, vad de bedömer och vilka bedömningsmetoder de använder sig av. Bedömningen jämförs med kursplanens mål och betygskriterier. Dessutom reflekterar jag över vilka skillnader i bedömning som finns mellan olika lärare. För att få flera aspekter på bedömningen har jag gjort kvalitativa intervjuer med fem sfi-lärare på fyra olika orter.

Studien visar att alla informanter försöker finna stöd i kursplanen i sin bedömning men att två informanter explicit nämner att de upplever kursplanen som otydlig. Samma två lärare arbetar också på de två orter där man utvecklat egna C-prov som till formen påminner om de nationella proven. Alla informanter fokuserar i sin undervisning mer eller mindre på muntlig kommunikation även om skriftlig förmåga samt läs- och hörförståelse förstås också ingår i undervisningen och bedöms. Samtliga informanter lyfter också fram förmågan att kunna följa skriftliga instruktioner. Bedömningarna görs utifrån kontinuerliga observationer som ofta är odokumenterade samt dokumenterade provresultat. Alla lärare som har möjlighet nämner att de samarbetar med sina respektive kollegor vid slutbedömning av en deltagare. Lärarna på tre av de fyra orterna använder sig på olika sätt av de nationella proven för D-kurs även i C-kursen, vilket skulle kunna tolkas som ett sökande efter riktlinjer.

Nyckelord: sfi, bedömning, C-kurs

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte	2
Avgränsning	2
3 Teoretisk bakgrund	3
Definition av språkbehärskning	3
Bedömningens syfte	4
Klassrumsbaserad bedömning	5
Mäta, testa och bedöma	7
Ett språkprovs kvaliteter	7
4 Styrdokument	9
5 Metod	10
Urvalsmetod	10
Generaliserbarhet	10
Material	11
Validitet och reliabilitet	11
Genomförande	12
Informeranter	12
6 Resultat	13
Lärarnas avsikter med och synpunkter på bedömning	13
<i>Varför görs bedömningar?</i>	13
<i>Vad krävs och vad bedöms?</i>	13
<i>Upplevelser av bedömning samt kursplan</i>	15
<i>Bedömningsmetoder samt slutbedömning</i>	17
<i>Analys</i>	19
Bedömningsmaterial	21
<i>Eget bedömningsmaterial – C-prov</i>	21
<i>Granskning av C-proven</i>	22
Bedömning av deltagares texter	24
<i>Fokus vid och bedömning av skrivande</i>	24
<i>Deltagares texter</i>	26
7 Diskussion	29
Litteraturförteckning	32
Bilaga 1 – Intervjuguide	34
Bilaga 2 – C-prov	36

1 Inledning

När jag under en tid vikarierade på sfi började jag fundera på hur man avgör att en deltagare klarat av målen i C-kursen. Då jag läste målen i kursplanen upplevde jag dem som otydliga och såg att det inte alltid var så klara skillnader mellan målen på de olika nivåerna A, B, C och D. En bedömningskurs jag läste och som ingick i *Svenska som andraspråk 21-40 p* samt diskussioner med kurskamrater som arbetar på sfi gjorde mig ännu mer nyfiken, då jag förstod att inte heller de alltid upplevde kursplanen som klar.

Sedan 1994 har de relativa betygen i skolan ersatts med målrelaterade betyg. Detta innebär att jämförelsen elever emellan för att uppnå en normalfördelning vid betygssättning har ersatts med en jämförelse av den individuella elevens kunskaper och prestationer med de mål och betygskriterier som finns uppställda i kursplanen.

För D-nivå på sfi konstrueras varje år två nya versioner av nationella prov som utgår från de mål och betygskriterier som ställts upp för D-kursen. ”Ett av syftena med de nationella proven är att konkretisera läroplanens kunskapssyn och kursplanernas ämnessyn” (Pettersson, 2005:34). Ett annat syfte med provet är att ge läraren stöd i att bedöma *om* och *hur väl* en deltagare har uppnått målen för undervisningen. Enkätundersökningar visar att de allra flesta lärare anser att provet speglar kursplanens ämnessyn och att de får god hjälp av provet vid betygssättning (Wrigstad, 2004:716, 740). I skolverkets lärarhandledning för det nationella provet (2006) betonas att provresultatet endast utgör ett av flera underlag för betygssättning och alltså ska användas tillsammans med annan kontinuerlig, varierad och systematisk dokumentation av den studerandes språkfärdigheter.

Många sfi-lärare efterfrågar ett nationellt prov även för C-kursen. Då många sfi-deltagare aldrig fortsätter på D-nivå anser jag det viktigt att de har samma möjlighet att få ett C-betyg oavsett var de bor, det vill säga att kursplanens mål och betygskriterier tolkas likartat i hela landet. I denna uppsats har jag försökt svara på hur några utvalda sfi-lärare på olika orter bedömer *om* en deltagare uppnått målen för undervisningen i C-kursen.

2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka och beskriva hur lärare bedömer sfi-deltagares kunskaper på C-nivå och hur de slutligen avgör att en deltagare klarat av C-nivå. Syftet är också att jämföra bedömningen med kursplan, mål och betygskriterier och att undersöka vilka eventuella skillnader i bedömning som finns mellan olika lärare. För att uppnå mitt syfte har jag valt följande frågeställningar:

1. Vilka bedömningsmetoder används?
2. Vad bedöms? När görs bedömningen? Varför görs bedömningen? Hur görs bedömningen?
3. Hur väl överensstämmer bedömningen med kursplan, mål och betygskriterier?
4. Skiljer lärare sig åt i sin bedömning och i så fall hur?

Avgränsning

Många sfi-lärare upplever kursplanen som oklar och mitt syfte är inte att förtydliga den eller att ge min tolkning av den. I mitt syfte att jämföra lärares bedömning med kursplan, mål och betygskriterier ingår snarare att undersöka vilka delar som finns med eller betonas i individuella lärares bedömning.

3 Teoretisk bakgrund

Definition av språkbehärskning

Abrahamsson & Bergman (2005:14) menar att ett sätt att definiera språkbehärskning är att som Bachman & Palmer (1996) tala om *kommunikativ språkförmåga*. Det krävs flera olika kompetenser för att man ska kunna kommunicera på ett tillfredsställande sätt både utifrån sina egna behov och samhällets krav. Bachman & Palmer delar in den kommunikativa språkförmågan i olika delkompetenser. Den *organisatoriska kompetensen* är kunskapen om själva språksystemet och innefattar dels *formell kompetens* (fonologisk, grammatisk och lexikal kunskap) dels *textuell kompetens* (samtalsstruktur och textstruktur). Med hjälp av den organisatoriska kompetensen kan vi skapa meningsfulla och grammatiskt korrekta sammanhängande talade eller skrivna texter.

Den *pragmatiska kompetensen* är kunskapen om språkanvändningen och delas in i *funktionell kompetens* och *sociolingvistisk kompetens*. Den funktionella kompetensen innefattar hur vi använder språkliga uttryck för att t.ex. uttrycka känslor eller påverka andras beteenden. Den sociolingvistiska kompetensen innefattar kunskap om uttryckssätt i olika situationer t.ex. beroende av vem man talar med och hur formell situationen är. Med hjälp av den pragmatiska kompetensen kan vi anpassa vårt sätt att uttrycka oss efter situationen samt göra korrekta tolkningar av språkliga strukturer utifrån sammanhanget.

Kommunikativ språkförmåga

Organisatorisk kompetens		Pragmatisk kompetens	
Formell språklig kompetens	Textuell kompetens	Funktionell kompetens	Sociolingvistisk Kompetens
- fonologisk/grafematisk kunskap	- formella sambandsmarkörer	- övergripande kommunikativa funktioner	- sociokulturella regler för språklig variation (dialekter, genrer, stilarter etc.)
- lexikal kunskap	- retorisk organisation	- talhandlingar	
- grammatisk kunskap			
Strategisk kompetens			
Kontroll			

Ur Axelsson (2003:129) efter Lindberg 1997

FIGUR 1 *Det språkliga målet för andraspråksinläraren*

Den *strategiska kompetensen* är en slags samordning av alla olika delkompetenser i den kommunikativa språkförmågan och används för att planera och välja de mest effektiva uttrycken man vill i en specifik situation. Axelsson (2003:130) menar att det yttersta tecknet på att språkinläraren har kontroll över språket är att det skett en automatisering av kunskapen vilket visar sig i en lätthet och ett flyt när individen producerar språket i tal och skrift. Abrahamsson & Bergman (2005:18) menar att den strategiska kompetensen är extra viktig för andraspråksinlärare som kan behöva ta till olika strategier för att föra fram sitt budskap när det finns brister i övriga kompetenser.

Bedömningens syfte

Korp (2003:77) skiljer på summativ och formativ bedömning, vilket är termer som introducerades 1967 av Scriven. Den summativa bedömningen inbegriper ett värderande moment som är kopplad till någon form av betygssättning eller rangordning av elevers prestationer. Den formativa bedömningen däremot har ett pedagogiskt syfte och används för att förbättra lärares undervisning och utveckla elevers lärande. Exempel på formativa syften när det gäller bedömning på individnivå kan vara att identifiera elevens behov av hjälp och stöd i lärandet, att hjälpa elever att reflektera över sitt eget lärande och sin egen utveckling samt att motivera elever i skolarbetet.

Sedan mitten av 1980-talet har det skett stora förändringar i hur man ser på och använder bedömning. Flera författare talar om ett nytt provparadigm där syftet med kunskapsbedömning har förskjutits från betygssättning och sortering till att utgöra ett underlag för att utveckla undervisningen i syfte att stödja elevens lärande (Korp, 2003:11). Bedömningens syfte har enligt Lindström (2005:13) förändrats från kunskapskontroll i riktning mot att befrämja och diagnostisera lärande samt från att bedömning och lärande separeras i riktning mot att bedömning av och för lärande sker kontinuerligt. En förskjutning har också skett från att läraren själv bedömer elevens kunskaper till att lärare och elev tillsammans bedömer elevens inläring och nästa steg i inlärningsprocessen.

Lindström (2005:15) hänvisar till Sadler (1989) angående bedömningens nya roll i undervisningen. Sadler menar att återkoppling är det viktigaste inslaget i bedömning för lärande. En elev har inte stor nytta av att bara få veta hur hon ligger till t.ex. i form av betyg. Informationen som kommer fram vid bedömning måste användas för att

visa hur en elev ska göra för att komma vidare, vilket ofta ger betydande resultat.

Förskjutning har också skett i *vad* det är som ska bedömas. Bedömning av kunskaper och färdigheter har förändrats i riktning mot bedömning av förståelse, kritiskt tänkande, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer. Tonvikten ligger inte längre alltid vid de rätta svaren utan den ligger alltmer vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter (Lindström, 2005:17). Pettersson (2005:32) påpekar att det är viktigt att komma ihåg att bedömningen alltid sker på ett urval av uppgifter med ett avgränsat innehåll och att innehållet för bedömningen ger en signal till eleven om vad som är viktigt att kunna.

Förändringar sker även i *hur* bedömningen går till. Den normrelaterade bedömningen har gått mot en mål- och kunskapsrelaterad bedömning. Förskjutning har skett från att resultat redovisas i form av en totalpoäng i riktning mot att det visar på starka och svaga sidor samt att framsteg uppmärksammas. Bedömning i form av skriftliga prov har gått i riktning mot bedömning av olika typer av dokumentation såsom loggar och portfolio. Förskjutning har också skett från att elever arbetar ensamma utan tillgång till hjälpmedel i riktning mot att elever tar hjälp av varandra och utnyttjar olika former av tankeverktyg (Lindström, 2005:21). Oscarson (1998:134) påpekar att konventionella mätmetoder kan kompletteras med bedömning av projekt, grupparbeten och presentationer (*performance assessment*), bedömning av samlade arbetsprover (*portfolio assessment*), elevs bedömningar av varandras färdigheter (*peer-assessment*) eller att man tillämpar självbedömning (*self-assessment*). Ett exempel på självbedömning är de checklistor som finns i Europeisk Språkportfolio (ESP) som Myndigheten för skolutveckling presenterar på sin hemsida (2007-04-03). Nivåerna A1, A2 och B1 motsvarar kurserna A - D på sfi enligt Skolverkets bedömningsmaterial för sfi (Skolverket, 2004), men där kurs A i sfi kan ligga något under nivå A1 i ESP och kurs D på sfi kan ligga något över nivå B1 i ESP.

Klassrumsbaserad bedömning

Genesee & Hamayan (1994:212) menar att det primära syftet med bedömning är att identifiera individuella och specifika behov hos elever, anpassa undervisningen för att möta dessa behov, utvärdera undervisningens effektivitet, förstå elevernas prestationer i klassen och

fatta individuella beslut om elevernas fortskridande till nästa steg i undervisningen. Den klassrumsbaserade bedömningen (classroom-based assessment) handlar om ett kontinuerligt planerande och kontrollerande av undervisningen i syfte att optimera elevernas lärande.

Effektiv bedömning kräver planering som ska vara integrerad i övrig lektionsplanering. Vid planering av bedömning är det relevant att ställa sig frågor om vem som ska använda resultatet av bedömningen och i vilket syfte, vad, när och hur man ska bedöma samt hur resultaten av bedömningen ska dokumenteras (Genesee & Hamayan, 1994:218). Valet av bedömningsmetod och bedömningsfrekvensen kan påverkas av om det är läraren som ska använda resultatet internt till t.ex. framtida lektionsplanering, eleven som ska planera sitt eget lärande eller om resultatet ska användas externt till utbildningsansvariga eller föräldrar.

Fokus på vad som ska bedömas ligger förstas på elevens prestationer då läraren behöver fastställa vad och hur mycket eleven har lärt sig i syfte att utvärdera undervisningens effektivitet, planera kommande undervisning och rapportera utbildningsresultat. Det är viktigt att elevens prestationer sätts i relation till målen i kursplanen. De flesta lärare gör dagliga, kontinuerliga och informella bedömningar av sin undervisning och elevernas prestationer. Mer systematisk bedömning av elevernas progression kan t.ex. behövas i slutet av ett undervisningsblock för att besluta om eleverna är redo att gå vidare till nästa steg samt för utvärdering och planering.

Det finns många olika metoder för hur bedömningar kan genomföras, t.ex. genom observation, samtal, loggbok och test. Fördelen med observation är att den kan göras diskret utan att inkräkta på det som ska observeras. Alla lärare gör mer eller mindre medvetna observationer men Genesee & Hamayan (1994:223) menar att effektivt användande av observationer också kräver systematisk dokumentation bland annat för att förhindra att värdefull information glöms eller förvrängs. Både samtalet och loggboken innebär en möjlighet att få kunskap om elevens tankar om skolan, undervisningen och det egna lärandet. Genom återkommande samtal eller kontinuerligt loggboksskrivande kan man samla bedömningsinformation samt följa elevens muntliga respektive skriftliga utveckling. Genesee & Hamayan (1994:229) anser att syftet med test inte bara är att bedöma elevens kunskap utan också att bedöma undervisningens effektivitet. Test är mest användbart när man specifikt vet vad man vill bedöma och har klart definierade kriterier för att bedöma detta, annars kan svårigheter uppstå vid val av lämpliga testuppgifter och vid bedömning av testdeltagarnas prestationer.

Bra rutiner för dokumentation är enligt Genesee & Hamayan (1994:231) nödvändigt för en effektiv bedömning, bl.a. för att hålla reda på viktig information om elevernas lärande och undervisningens effektivitet, korrekt identifiera elevers individuella svårigheter och tydligare kunna följa elevers prestationer och utveckling. Till sin hjälp kan man bl.a. använda sig av elevportfolio, anteckningar och checklistor.

Mäta, testa och bedöma

I Skolverkets skrift *Bedömningsmaterial – svenska för invandrare* (2004) beskrivs Bachmans (1990) definition av begreppen mäta, testa och bedöma. Denna definition överensstämmer i stort med Skolverkets syn på bedömning och värdering. Enligt Bachman (1990:18) innebär mäta att kvantifiera en persons karakteristika enligt explicita procedurer och regler och detta gör man för att få information. Karakteristika som mäts vid andraspråksbehärskning bör vara förmågor och färdigheter som gör att desto större de är desto komplexare uppgifter klarar inläraren av att lösa. Vid test används ett mätinstrument som är utformat så att det ska locka fram ett specifikt prov på en persons beteende (Bachman, 1990:20). Exempel på ett sådant beteende kan vara hur en deltagare klarar av att förstå nyheterna på radio. *Evaluation* eller bedömning definierar Bachman (1990:22) som ”systematisk insamling av information för att fatta beslut”. Denna information kan t.ex. komma från kvalitativa beskrivningar grundade på observationer, omdömen av olika slag eller resultat från test.

I kapitel 2.5 Lpf94 ges riktlinjer till läraren att vid betygssättning utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och då även kunskaper som inhämtats utanför den aktuella undervisningen. Läraren skall också beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper och göra en allsidig bedömning där hela kursen beaktas.

Ett språkprovs kvaliteter

Att mäta en elevs kunskaper eller förmågor kräver tolkning. Utifrån det synliga, *performansen*, ska slutsatser dras om vilken kompetens som ligger bakom. Ett bra språkprov bör konstrueras så att denna kompetens synliggörs. Wrigstad (2004:720 ff) redogör för sex testkvaliteter som är

avgörande för ett språktests användbarhet och bygger på en framställning av Bachman & Palmer (1996):

- *Reliabilitet* avser kvaliteten eller tillförlitligheten hos själva provresultatet. Resultatet ska spegla testtagarens färdighet och inget annat. Exempelvis kan en dålig ljudanläggning störa deltagarens hörförståelseresultat. Alltså måste faktorer som kan tänkas påverka resultatet och som inte ingår i det som ska mätas minimeras. Det som ska mätas i sfi-provet är deltagarens kommunikativa språkförmåga.
- *Validitet* har att göra med att de slutsatser som dras från provresultatet överensstämmer med det man avser att testa. Läsförståelsen mäts exempelvis inte fullkomligt om man i ett läsförståelsetest kan svara på flera frågor utan att läsa texten.
- *Autenticitet* avser hur karakteristika i en provuppgift liknar karakteristika i en liknande situation på målspråket i verkliga livet. Om uppgiften har hög autenticitet kan testanvändaren lättare generalisera resultatet till språkanvändningen utanför testsituationen.
- *Interaktivitet*, d.v.s. i vilken mån olika karakteristika hos individen samverkar när hon löser en uppgift. Det kan röra sig om språkliga kunskaper, strategisk kompetens, omvärldskunskap samt affektiva scheman.
- *Testeffekt* avser vilka konsekvenser testet har för olika personer såsom elev och lärare (mikroplanet) men även institutioner och myndigheter (makroplanet).
- *Genomförbarhet* kan bero på hur lätt testet är att använda. Testet bör inte vara för tidskrävande att genomföra, rätta och bedöma för då kanske det inte används.

Den optimala balansen mellan kvaliteterna är beroende av det specifika testets syfte. I det nationella sfi-provet är det rimligt att lägga stor vikt vid reliabiliteten och validiteten. Angående testeffekten så undviks oklarheter som kan leda till oväntade konsekvenser på mikroplanet genom att utprovningar genomförs av sfi-provet. I denna har sfi-deltagare och lärare möjlighet att kommentera innehåll och uppgifter. I ett specifikt klassrumsprov kan vikten istället ligga vid andra kvaliteter såsom autenticitet eller interaktivitet (Wrigstad, 2004:726).

4 Styrdokument

I kursplanen för C-kursen på sfi står det bland annat att kursen ska bidra till att utveckla elevens kunskaper i svenska såväl i tal som i skrift och att texter och samtal ska utgå från elevens intressen, förutsättningar och behov. Dessutom utgör reflexion kring och planering av de egna studierna en viktig del av kursen. Följande mål skall eleven ha uppnått efter avslutad kurs (SKOLFS: 2006:28):

Eleven skall

- kunna kommunicera muntligt och skriftligt i olika situationer som är relevanta för eleven,
- kunna förstå tal i olika situationer och texter av olika slag,
- kunna beskriva egna kunskaper om och erfarenheter av språk, arbetsliv och kulturer och jämföra med olika förhållanden i Sverige och
- kunna använda olika strategier för att lära sig svenska, kunna planera sitt lärande och använda relevanta hjälpmedel.

Fokus ligger alltså på att utveckla deltagarnas förmåga att kommunicera på svenska. I kriterierna för att få betyget Godkänt på C-kursen (SKOLFS:2006:28) specificeras målen något:

- Eleven uppfattar och återger det väsentliga i tydligt tal om ett bekant ämne.
- Eleven uttrycker sig muntligt och skriftligt, sammanhängande och begripligt, för att förmedla erfarenheter och åsikter eller beskriva något i vardags-, studie- eller arbetssituationer.
- Eleven läser och tolkar vanligt förekommande information och instruktioner i skriftlig form samt grafiska bilder, diagram och tabeller.
- Eleven läser och kommenterar enkla, vardagliga, berättande eller beskrivande texter samt någon skönlitterär text.
- Eleven reflekterar över det egna sättet att lära sig svenska och beskriver några strategier som underlättar den fortsatta språkinläringen.
- Eleven använder relevanta hjälpmedel.

Läraren skall enligt riktlinjerna i kapitel 2.5 Lpf94 fortlöpande ge varje elev information om hans eller hennes utvecklingsbehov och framgångar i studierna samt redovisa på vilka grunder betygssättning sker.

5 Metod

Då syftet med uppsatsen är att få en djupare insikt i sfi-lärares bedömningsstrategier på C-nivå har jag valt att göra en kvalitativ undersökning. Den kvalitativa undersökningen används med fördel för att ge en fördjupad bild och förståelse av ett fenomen medan den kvantitativa undersökningen är systematisk och bygger på räknebara uppgifter samt fokuserar på att förklara ett fenomen (Lagerholm 2005:28 f).

I min undersökning använder jag mig av kvalitativa intervjuer. Fördelen med kvalitativa intervjuer är deras flexibilitet, anpassningsbarhet och den närhet man får till sitt material. Nackdelen med den kvalitativa intervjun är att informanten kan ha vissa förväntningar på vad intervjuaren är ute efter och kanske svarar så som de tror är socialt önskvärt (Lagerholm 2005:55). För att få en djupare förståelse för och närhet till mina intervjupersoner och deras bedömningsituation har jag valt att närvara som observatör vid ett lektionspass på respektive ort. Dock kommer inte dessa lektionspass kommenteras i uppsatsen.

Urvalsmetod

Den kvantitativa urvalsmetoden syftar till att göra ett urval som är en modell av populationen, d.v.s. som är representativt. Den kvalitativa urvalsmetoden däremot syftar till att göra ett urval som innehåller så många olika slags kvaliteter som möjligt. Detta görs för att täcka så många aspekter som möjligt av en företeelse. Därför måste ett urval medvetet handplockas för att få så många fall som möjligt. Detta kallas för ett strategiskt urval (Eneroth 1984:187 f). Då jag valt att göra en kvalitativ undersökning kommer jag också att använda en kvalitativ urvalsmetod. Den kvalitet jag eftersträvar är att få så många olika aspekter på bedömning som möjligt och därför har jag valt att intervjua fem sfi-lärare på C-nivå på fyra olika orter.

Generaliserbarhet

Ett mål för generalisering kan vara att studera *det som är* genom att försöka fastställa det typiska eller det vanliga och maximera överensstämmelsen mellan forskningsfallet och det vidare skeendet i samhället (Kvale, 1997:212). Då mitt urval endast består av fem sfi-lärare på fyra orter kan jag inte dra några generaliserbara slutsatser men däremot ge en fördjupad bild och förståelse för fenomen inom bedömningen av sfi-deltagare på C-nivå.

Material

Undersökningsmaterialet består av bandinspelade och utskrivna intervjuer. Kvale (1997:156) menar att frågan om vilken stil som en utskrift ska ha beror på vad utskriften ska användas till. Då den i detta fall ska ge ett allmänt intryck av intervjupersonens åsikter kommer jag till viss del använda mig av omformulering och koncentring av uttalandena. I de fall det finns egna speciellt utarbetade bedömningsmaterial för att testa en deltagares kunskaper på C-nivå kommer detta att ingå i studien. Jag har dessutom bett om texter skrivna av deltagare på C-nivå som respektive ords sfi-lärare bedömer vara godkänd C-nivå respektive icke-godkänd C-nivå.

Validitet och reliabilitet

Validitet har att göra med i vilken grad man verkligen undersöker det som är syftet med undersökningen (Lagerholm, 2005:27). Genom att ställa för undersökningen relevanta och icke ledande frågor har jag försökt öka validiteten i undersökningen. Reliabilitet har att göra med hur tillförlitlig undersökningen är (Lagerholm, 2005:28). För att öka reliabiliteten på undersökningen har jag bett respektive informant att läsa igenom och godkänna de sammanställningar av informantens intervjusvar som jag har använt mig av i resultatdelen av denna uppsats. På detta sätt har jag försäkrat mig om att jag i mitt återgivande av intervjuerna inte har missuppfattat eller förvrängt informantens tankar och åsikter. Kvale (1997:136) menar att en intervjuare bl.a. bör vara kunnig på det område som är föremål för undersökningen. Genom min teoretiska bakgrund bl.a. i svenska som andraspråk och fem månader långa erfarenhet av undervisning i sfi anser jag att jag har skaffat mig en förförståelse som hjälper mig att genomföra intervjuerna och tolka resultatet av undersökningen på ett adekvat sätt. Kvale påpekar också

”att lära sig bli intervjuare sker genom att intervjuas” (1997:136). Jag har försökt att genomföra intervjuerna efter konstens alla regler, men är ingen van intervjuare.

Genomförande

Efter att ha valt ut fyra närliggande orter med sfi-undervisning tog jag kontakt med sfi-lärare via telefon eller e-post. Sfi-lärare som undervisar på C-nivå ställde upp för en intervju på alla orter. På den ena orten deltog två lärare samtidigt i intervjun. Vi avtalade en tid för intervjun och några dagar före intervjun mailade jag intervjuguiden till lärarna för att de skulle kunna förbereda sig på frågorna. Jag bad även om att få delta under ett lektionspass. I två fall deltog jag i lektionspass i direkt anslutning till intervjun och i de andra två fallen avtalade vi annan tid. Intervjun tog ca en timme och bandades efter att jag fått informanternas medgivande. I uppsatsen benämns orterna med respektive lärare A, B, C och D.

Informanter

Lärare A har lärarutbildning i språk (engelska, tyska och franska), bibliotekshögskola och svenska som andraspråk 40p. Hon har arbetat med sfi sedan 1973 men också undervisat i språk på högstadiet. Specifikt för bedömning har lärare A deltagit i en kurs i användning av AMU-test. Lärare A undervisar för tillfället i en CD-grupp.

Lärare B är i botten lågstadielärare sedan 1974. Hon har arbetat med sfi sedan 2001 och har utbildning i vuxenpedagogik 20p, svenska som andraspråk 40p samt har deltagit i skolverkets bedömningskursdagar. Lärare B undervisar för tillfället i en BC-grupp.

Lärare C₁ är lärarutbildad och har arbetat med sfi sedan 1974. Hon har 40 p svenska som andraspråk samt deltagit i skolverkets bedömningskursdagar. Lärare C₁ undervisar för tillfället i en CD-grupp.

Lärare C₂ har fil.mag. i språk, pedagogik, 50p svenska som andraspråk. Hon har arbetat med sfi på heltid sedan 1986 och har deltagit i skolverkets bedömningskursdagar. Lärare C₂ undervisar för tillfället i en BC-grupp.

Lärare D är grundskollärare i MA/NO sedan 1995 och har arbetat med sfi sedan 1999. Hon har utbildning i svenska som andraspråk 40p samt deltagit i skolverkets bedömningskursdagar. Lärare D undervisar för tillfället i en C-grupp.

Orterna är alla mindre orter där antalet personer som deltar på sfi på respektive ort rör sig om ca 25, 65, 90 och 60 deltagare. Deltagarantalet i respektive lärares grupp varierar mellan ca 14 och 25 personer.

6 Resultat

Lärarnas avsikter med och synpunkter på bedömning

Varför görs bedömningar?

Lärare A gör sina bedömningar eftersom sfi är indelat i fyra nivåer och hon måste "försöka följa det" och kunna ge t.ex. ett C-betyg om deltagaren väljer att avsluta sfi efter C-kurs.

Lärare B använder bedömning i diagnostiskt syfte eller för att kunna avgöra om deltagaren har klarat av en kurs så att deltagaren kan gå vidare till nästa kurs. Ibland görs bedömningar för att deltagarna efterfrågar det, d.v.s. de vill ha test.

Lärare C₁ och C₂ gör bedömningar för att kontrollera att deltagaren gör framsteg och har regelbundet samtal med deltagaren om vad deltagaren behöver fokusera på och betonar att bedömning inte bara görs för betygssättning.

Lärare D gör bedömningar för att veta vad deltagaren kan och klarar av, dels som underlag för betygssättning men också för att förmedla till eleven vad som krävs. "Det är ju både för min skull och för elevens skull så att de kan klara kursen" säger hon och menar att bedömningen också är en utvärdering av hennes egen undervisning.

Vad krävs och vad bedöms?

Lärare A tyckte först att det var svårt att uttrycka i ord vad som krävs av en deltagare för att bli godkänd på C-nivå. "Det bara finns här i huvudet." *Lärare A* anser att man kan se om deltagarna uppnått C-nivå på hur de skriver, läsförståelse, hur de förklarar ord, hur och om de lyckas förklarar för andra i gruppen, vilka strategier de använder för att förklara så att mottagaren förstår när de t.ex. stöter på ord som de inte behärskar. "Det är så mycket man kan se det på." *Lärare A* bedömer det skriftliga, många små uppsatser och korta meningar, hörförståelse, tal,

uttal, egna initiativ – helheten. Hon menar att allt är viktigt och fokuserar på förståelse, att deltagaren kan läsa och förstå instruktioner, skriva begripligt och uttala så att man förstår vad som sägs samt kunna föra en normal dialog.

Lärare B försöker följa kriterierna i kursplanen. Lärare B anser att deltagaren ska ha ett funktionellt språk så att deltagaren kan göra sig förstådd i tal med andra människor och även förstå – ”så att man klarar sig”. Deltagaren ska kunna föra ett samtal om ganska kända och välkända saker samt klara av att se ett TV-program och förstå vad som sägs där. Lärare B anser att deltagaren ska kunna uttrycka sig skriftligt till en viss del så att deltagaren kan skriva t.ex. en jobbsökning, men betonar att det många har mest nytta av är att kunna tala och förstå. Dock tillägger hon att det förstås är beroende av elevernas studiebakgrund och framtidsplaner. Lärare B har tillsammans med kollegor försökt bryta ner kursplanen och göra ”lokala kursmål” där kursplanens mål förtydligas i exempel. Vad det gäller språklig förmåga ska deltagaren efter avslutat C-kurs kunna:

- förstå och delta i diskussioner om bekanta ämnen
- skriva och svara på ett personligt brev
- uttrycka tankar och känslor i skrift
- skriva brev eller meddelande i en enkel vardagssituation t.ex. till fastighetsskötaren och klaga på tvättmaskinen eller till barnets lärare och meddela att barnet har tid hos tandläkare
- fylla i olika typer av blanketter t.ex. flyttanmälan, postgiro, kursansökan
- svara på eller sätta in en annons i tidningen under köpes och säljes
- läsa och förstå enkla läkarordinationer
- tolka och förstå enkla kurv- och stapeldiagram
- läsa, förstå, diskutera och redogöra för enkla skönlitterära och beskrivande texter

Deltagaren ska också ha en språklig medvetenhet och strategier för sitt eget lärande. Dessutom anser lärare B att deltagaren ska ha en kulturell medvetenhet och t.ex. kunna jämföra kulturella skillnader i sitt hemland och Sverige. Lärare B bedömer läsförståelse, hörförståelse, muntlig kommunikation samt hur deltagaren lyckas föra fram ett budskap skriftligt. Hon betonar dock hur viktigt det är att deltagaren klarar av att kommunicera på och förstå svenska och det är i första hand detta hon fokuserar på vid bedömningen. ”Många av våra elever kommer inte att lära sig skriva speciellt mycket på svenska eftersom de är lågutbildade.

Det är i första hand de som har god skolbakgrund och som ska studera vidare som har störst behov av att kunna skriva på svenska.”

Lärare C₁ och C₂ hänvisar till kursplanens betygskriterier angående vad en deltagare ska kunna för att bli godkänd på C-nivå och anser att det är ganska mycket. Båda anser att den kommunikativa delen är allra viktigast och menar då i första hand den muntliga delen. Därför bedömer de också i första hand den kommunikativa och anser att detta snabbt blir uppenbart då man pratar med klassen, grupper som jobbar tillsammans eller den enskilde deltagaren. De anser också att läsförståelsen är viktig och kräver att deltagaren ”ska kunna förstå mer än när det gäller att producera skrift”. Då de båda lärarna undervisar olika nivåer av C-kursen fokuserar lärare C₁ mycket mer på skrivandet än lärare C₂.

Lärare D tycker att frågan om vad som krävs av en deltagare för att klara C-nivå är svår, men att det absolut viktigaste är att deltagarna kan kommunicera muntligt och bra om vardagliga ämnen samt ha en god hörförståelse så att de klarar sig i vardagslivet, arbete och andra sammanhang i samhället. De ska kunna läsa och förstå texter och enklare instruktioner så att de kan klara ett arbete samt kunna skriva meddelanden, enklare brev och, med stöd från läraren, enklare jobbansökningar. Lärare D bedömer helheten av allt som ingår i kursen men fokuserar dock på den muntliga delen och nämner att den sociala kompetensen också är mycket viktig och syftar på att deltagaren behöver lära sig de svenska koderna, exempelvis ordval och fraser, i olika sammanhang. Även om den muntliga delen överväger så anser lärare D att den skriftliga delen också är mycket viktig ”men det är den största svårigheten för många”.

Upplevelser av bedömning samt kursplan

Lärare A anser att kursplanen är ett bra stöd för att känna av C-nivå och tillägger ”man känner det, man ser det, man hör”. Beroende av vad gruppen klarar av så kan lärare A ibland lägga sig över det hon anser vara C-nivå, vilket brukar uppskattas av deltagarna. Lärare A tycker att man ser ganska fort om en deltagare har klarat av nivån - ”Det är liksom den där biten kvar till D”. Hon tycker inte att någon färdighet är svår att bedöma, men påpekar att hon gärna vill få tystlåtna deltagare att tala mer men att det är svårt då ”det ju ligger i deras personlighet”.

Lärare B anser att kursplanen både är till hjälp och inte. Den ger vissa riktlinjer men ”det är svårbedömt eftersom de fyra kurserna ligger väldigt nära varandra i beskrivningen av vad eleverna ska kunna. Det kan vara nyanser i ord som skiljer. Man gör bara en liten stegring och man har väldigt lite handfast att egentligen gå på. Det är lite luddigt”. För att förtydliga kursplanen har kollegorna på ort B brutit ner den i ”lokala kursmål” (se ovan). *Lärare B* tror att de på ort B ställer ganska höga krav i förhållande till kursplanen. Hon anser att det är svårt att avgöra om en deltagare klarat av C-nivå. Då det inte finns nationellt prov för C-nivå och kursplanen upplevs som otydlig menar *lärare B* att detta innebär att de på ort B kan bedöma på ett sätt medan en annan ort bedömer på ett annat sätt - ”Vi kan vara tuffare i våra krav eller sätta lägre krav, så det är en svårighet”. *Lärare B* anser att allt är svårt att bedöma men att ”talet hör man ju ganska tydligt om de klarar av och om de förstår märker man vid dagliga samtal”. *Lärare B* anser att skrivförmågan skulle vara lättare att bedöma om det hade funnits en mall att följa där de saker som ska finnas med har stipulerats, för då kan hon se om deltagaren har förstått uppgiften.

Lärare C₁ och C₂ anser att kursplanen är ett bra stöd. Angående nivån på kursplanen så anser de att den är lågt ställd, men att med beaktande av alla fyra färdigheterna så kanske den ändå ”stämmer”. *Lärare C₁* anser att det är svårt att avgöra om en deltagare klarat av C-nivån, men att det är lättare med dem som är väldigt starka. ”Men de som är på gränsen och säger att de har ett jobb på gång – då hamnar man i ett dilemma.” *Lärare C₂* inflikar att ”då tittar jag på vad det finns för potential och är det ett jobb på gång så ger jag dem ett C-betyg”. Men i de fall där lärarna tycker att deltagarna egentligen inte är klara ges dock inget C-betyg. Båda lärarna anser att det är läsförståelsen som är svårast att bedöma och att de andra färdigheterna upplevs som uppenbara. Detta förklaras med att deltagarna sköter läsningen själva då de befinner sig på olika nivåer och att det inte är så ofta som deltagarna samlas kring en gemensam text som man diskuterar och ställer frågor kring. Därmed blir läsförståelsen inte lika tydlig för lärarna.

Lärare D anser inte att kursplanen är ett bra stöd och menar att den är för otydlig med för ”luddiga formuleringar” vilket innebär att man kan tolka målen på väldigt olika sätt. Betygskriterierna förtydligar målen lite men *lärare D* anser att de kunde ha varit tydligare. *Lärare D* tror att ort D ligger på en lagom nivå på kurs C i förhållande till nivån i kursplanen.

Lärare D upplever inte att det är svårt att avgöra om en deltagare har klarat av C-nivå men fortsätter med att ”ingenting är lätt men jag tycker inte det är jättesvårt heller”. Hon upplever att ”man får en känsla för vad som är olika nivåer”. Lärare D påpekar att vissa individer kan vara svårare att bedöma t.ex. kan det vara svårt att bedöma det muntliga hos en tystlåten individ. En annan deltagare kan istället prata mycket men det är inte säkert att talet bedöms som bra för att han/hon har ett bra flyt, t.ex. kanske deltagaren endast använder infinitiver eller staplar orden. Prosodin har också stor betydelse. Lärare D anser att det är lättast att bedöma hör- och läsförståelse.

Bedömningsmetoder samt slutbedömning

Lärare A gör kontinuerliga observationer utifrån allt hon ser och hör, skriftliga uppgifter, diskussioner, rollspel med mera. Hon använder sig mycket av dialog och samtal. Ordet prov undviker hon helst men har t.ex. uppgifter där deltagarna får visa sin ordkunskap genom att göra egna meningar med orden eller andra typer av ”diagnoser” som de får lämna in för rättning, men ingen poängsättning sker. Vissa observationer antecknar lärare A i en bok, men säger att ”man kommer också ihåg, i och med att man har dem så ofta finns det liksom registrerat i huvudet”. Lärare A avgör att en deltagare klarat av C-nivå utifrån hur deltagaren uttrycker sig i tal och skrift, förstår samt vilka strategier deltagaren använder för att inte fastna - för att gå vidare. Då de flesta av hennes deltagare fortsätter på D-nivå (i samma grupp) fokuserar lärare A inte så mycket på *när* deltagaren uppnått C-nivå utan undervisningen fortlöper tills det är dags för D-betyg. Dock använder lärare A ibland de nationella proven även för att testa C-nivå t.ex. om en deltagare behöver ett C-betyg. Genom att se på ”den bit som fattas” till D-nivå samt de kontinuerliga observationerna kan hon avgöra om deltagaren har klarat av C-nivå och anser att detta stämmer mycket bra.

Lärare B använder sig av fortlöpande samtal och dagliga observationer av arbetet i klassrummet, produktioner eleverna gör, diktamen, texter de skriver, små tester – ”så lär man sig var de befinner sig”. Slutligen får deltagarna göra ett slutttest, C-prov. Deltagarna har en loggbok (dialogbok) som ibland används varje dag, ibland en gång i veckan och som lärare B samlar in, läser och svarar på med en liten kommentar eller en fråga. Med hjälp av loggboken kan hon bedöma hur deltagaren kan beskriva känslor, ordförråd, språkbehandling, meningsbyggnad m.m.

och följa deltagarens skriftliga progression. Ibland antecknar lärare B sina observationer och ibland ”har jag det i huvudet”. Varje vecka har hon ordtest och ordförrådtest med diktamen och uppgifter där hon brukar dokumentera resultaten. Lärare B är mycket medveten om att man bör dokumentera men menar att det tar mycket kraft och tid vilket gör att det är lättare att ha det i huvudet istället. Lärare B gör sin slutbedömning utifrån de kontinuerliga observationerna. Ort B har utarbetat ett eget C-prov som är en del i bedömningen. Genom att lärarna på ort B samarbetar och ibland har varandras grupper så har de stöd av varandra vid slutbedömning.

Lärare C₁ (och C₂) använder sig av prov där läsförståelse och skriftlig förmåga bedöms, samtal och observationer. Lärare C₁'s grupp (nivå CD) skriver loggbok varje vecka vilket hon använder som ett bedömningsunderlag. Lärare C₂ har inga skriftliga prov utan gör sina bedömningar helt utifrån de arbeten deltagarna gör kontinuerligt i sina böcker samt de två skrivtillfällen de har varje vecka. Däremot har hon muntliga examinationer efter varje kapitel i boken de följer och menar att man måste fokusera på det muntliga på BC-nivå som hennes grupp befinner sig på. De kontinuerliga observationerna dokumenteras inte vilket däremot prov och muntliga test görs. Små omdömen skrivs också ner. Lärarna betonar att de inte är vidare förtjusta i prov bland annat för att det är svårt att göra prov som mäter rätt saker samt att nivåerna på deltagarna i grupperna är så blandade. Dock har lärare C₁ prov var tredje till fjärde vecka, då deltagarna efterfrågar prov. Lärare C₁ och C₂ använder sig av skolverkets kriterier och bedömningsmaterial vid slutbedömningen. De anser att de har gott stöd av den kursbok de använder (+46 kurs C). Genom att lärarna undervisar i varandras grupper kan de tillsammans avgöra om en deltagare är klar med C-kursen. De har inte utarbetat något C-prov utan använder sig av de observationer och test som görs fortlöpande.

Lärare D observerar kontinuerligt under lektionerna, samtalar mycket och har olika typer av prov under terminen, t.ex. prov efter ett kapitel eller grammatikprov. Hon samlar skrivuppgifter ”lite enligt portfoliomodell” och för loggbok i huvudsak på vad hon gör i varje grupp och kan ibland göra en anteckning om en specifik deltagare. Hon har möjlighet att föra anteckningar om varje kursdeltagare i deras studieplaner, som finns lagrade på datorn. Detta har kollegorna för syfte att utveckla för att i studieplanen kunna följa deltagarens progression. De dagliga observationerna dokumenteras inte – ”man har dem hela

tiden i huvudet på något sätt... och följer liksom utvecklingen”. Lärare D påpekar dock att hon kanske hade dokumenterat mer om hon hade haft en större grupp. Resultaten på proven dokumenteras och dessutom försöker lärare D skriva ett omdöme om varje deltagare i början, mitten och slutet av en termin. Lärare D gör sin slutbedömning dels med utgångspunkt från vad deltagaren presterat på lektioner och inlämningar fortlöpande och dels med hjälp av ett på orten utarbetat C-prov. Provet används endast som ”lite extra vägledning”. Då samarbete sker mellan lärare på skolan har de stöd av varandra vid bedömning.

Analys

Lärare C1, C2 och D ger tydliga tecken på den syftesförskjutning som skett i kunskapsbedömning sedan mitten av 80-talet (Korp, 2003; Lindström, 2005) då de explicit anger att bedömningen återkopplas till deltagaren och används för att vägleda deltagaren i fortsatta studier samt att bedömningen används för att utveckla den egna undervisningen. Detta är typiska exempel på formativa bedömningssyften, där just återkopplingen till deltagaren i form av vägledning i fortsatta studier enligt Sadler (1989) ger betydande resultat i jämförelse med en summativ bedömning där deltagaren bara får ett betyg. Dock använder lärarna bedömningen också i ett summativt syfte för att avgöra om en deltagare klarat av C-kursen och för betygssättning.

Kursplanen för C-kurs på sfi fokuserar på det som Bachman & Palmer (1996) kallar för kommunikativ språkförmåga. Samtliga lärare anger att de försöker följa kursplanens betygskriterier i sin bedömning och att de bedömer muntlig och skriftlig förmåga samt läs- och hörförståelse, vilket innebär att de bedömer både formella och textuella kompetenser inom den organisatoriska kompetensen i modellen om den kommunikativa språkförmågan. Även den pragmatiska kompetensen bedöms. Lärare B nämner att en deltagare ska kunna uttrycka tankar och känslor i skrift vilket är ett exempel på funktionell kompetens. Den funktionella kompetensen används för att uttrycka våra kommunikativa avsikter samt tolka vad andra talare och skribenter vill med sina yttranden och texter (Wrigstad, 2004:729). Alla mina informanter lyfter också fram hur viktigt det är att deltagaren lyckas föra fram sitt budskap samt förstå information och följa instruktioner. Lärare D lyfter också fram den pragmatiska delkompetensen sociolingvistisk kompetens då hon menar att deltagaren behöver lära sig de svenska koderna som t.ex. ordval och fraser i olika sammanhang. Även lärare B är inne på samma

linje då hon anser att deltagaren bör vara medveten om att språket måste varieras t.ex. efter hur formell eller informell situationen är. Alla ovan nämnda kompetenser kan sägas samordnas av den strategiska kompetensen. Lärare A nämner att hon observerar hur deltagaren lyckas förklara saker för de andra i gruppen och vilka strategier som används för att förklara så att mottagaren förstår när deltagaren t.ex. stöter på ord som hon inte behärskar. För detta behövs planering och effektiva val, d.v.s. strategisk kompetens.

Kontinuerliga observationer är en bedömningsmetod som alla mina informanter medvetet använder sig av. Dock anger endast lärare A och B att de dokumenterar observationerna ibland, men att de för det mesta liksom övriga lärare "har dem i huvudet". Även lärare D nämner att hon ibland gör någon anteckning om en specifik deltagare. Genesee & Hamayan (1994:223) menar att systematisk dokumentation av observationer bl.a. krävs för att förhindra att värdefull information glöms eller förvrängs. Lärare B och C₁'s grupper använder loggbok i vilka lärarna, som Hamayan och Genesee (1994:227) påpekar, kan följa deltagarnas skriftliga progression samt få kunskap om deltagarnas tankar om skolan, undervisningen och det egna lärandet. Samtliga informanter använder sig dagligen av samtal i undervisningen och observerar deltagarnas muntliga progression. Olika former av prov används också av alla lärare, även om lärare A, C₁ och C₂ på olika sätt försöker tona ner betydelsen av dem genom att inte poängsätta dem, minska ner förekomsten av dem mot deltagarnas vilja respektive endast ha muntliga prov. Lärare C₁ påpekar att det är svårt att göra prov som mäter rätt saker. Genesee & Hamayan (1994:228) anser att test är mest användbart när man har klart definierade kriterier för att testa en specifik färdighet man vill bedöma. Bachman & Palmer (1996) menar att validitet är en av flera viktiga kvaliteter för ett språktests användbarhet. Olika typer av provresultat dokumenteras av alla lärare och lärare C₂ och D nämner också att de skriver små omdömen om deltagarna. Enligt Genesee & Hamayan (1994:231) är bra rutiner för dokumentation nödvändiga för en effektiv bedömning och de föreslår hjälpmedel såsom elevportfolio, anteckningar och checklistor. Ingen av mina informanter använder sig av checklistor men lärare D anger att hon använder sig av en egen variant av portfolio där hon själv samlar deltagartexter för att lättare kunna följa deltagarnas progression.

I Lpf94 står det bl.a. att läraren vid betygssättning ska utnyttja all tillgänglig information om eleven i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning där hela kursen beaktas. Mina informanter tycks följa dessa riktlinjer utifrån sina egna tolkningar av

kursplanen. För att göra en så rättvis bedömning som möjligt samarbetar de med sina respektive kollegor och gör tillsammans en slutbedömning.

Bedömningsmaterial

Eget bedömningsmaterial – C-prov

Ort A har inte utarbetat något specifikt C-prov. Däremot finns det önskemål om att gemensamt i det nätverk *ort A* deltar i tillsammans med två närliggande kommuner (ej med i denna uppsats) konstruera ett C-prov som ska utarbetas efter samma princip som det nationella D-provet.

Ort B har utarbetat två egna C-prov. Någon utprovning av testen har inte skett i förväg men däremot har delar av testen reviderats för framtida bruk när man upptäckt att dessa delar inte fungerat som det var tänkt. Lärare B poängterar dock att testet endast är en liten del i bedömningen och att man mycket väl skulle kunna bedöma deltagarna endast efter de kontinuerliga observationerna. Här baserar hon sin åsikt på tankar och rekommendationer från fortbildningsdagar anordnade av Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk. Dock anser hon att testet är ett stöd i bedömningen. Dessutom efterfrågas testet av deltagarna.

Delarna som testas i proven är läsförståelse, hörförståelse, en muntlig del samt skriftlig produktion i form av en informell och en formell uppgift. Det kan röra sig om att man ska kunna läsa av en tågtidtabell eller andra saker man möter i det dagliga livet. Det förekommer också något grammatiskt moment. Det nationella provet har i viss mån styrt utformningen av provet men nivån ska motsvara C-nivå, vilken de försökt utläsa från kursplanen. Även Skolverkets stödmaterial för bedömning har till viss del varit till hjälp vid utformningen av proven men i första hand som hjälp vid bedömning. Proven har kollegorna utarbetat tillsammans.

Ort C har inte utarbetat något C-prov men har vid ett tillfälle använt sig av en annan ords (ej med i denna uppsats) egenkonstruerade C-prov. Detta försök upplevdes inte som lyckat då provet ansågs vara för svårt.

Ort D har konstruerat tre egna C-prov men har inte genomfört någon utprovning av dem innan de användes. Vissa delar av testen har

omarbetats t.ex. på grund av att de visade sig vara för lätta. Ett prov återanvänds när ingen deltagare har gjort testet tidigare.

I provet testas läsförståelse, inklusive diagram och tabeller, hörförståelse, skrivförmåga och muntlig färdighet. Dessa delar har valts på grund av att de finns med i kursplanens mål och betygskriterier, som dock upplevs som "luddiga". Det nationella provet har delvis använts som mall vid utformningen av provet; dock har aldrig uppgifter från provet använts rakt av. Däremot har tips hämtats om typ av uppgifter och omarbetats för att passa C-nivå. Lärare D har tillsammans med sina kollegor läst och diskuterat skolverkets stödmaterial för bedömning och anser att det kan vara till god hjälp.

Granskning av C-proven

Nedan kommer jag att granska respektive orsts C-prov utifrån de sex testkvaliteter som är avgörande för ett språktests användbarhet enligt Wrigstad (2004:720 ff). Provens innehåll presenteras mer utförligt i bilaga 2. För båda orterna gäller att testet endast används av lärarna på den egna skolan samt att de samarbetar och ofta sambedömer deltagarnas texter vilket höjer testets *reliabilitet* då alla deltagare har samma förutsättningar både vad det gäller bedömande lärare, lokaler och tekniska anläggningar. Både lärare B och lärare D anger att C-provet endast utgör en del av flera i bedömningen vilket innebär att *testets effekt* inte ensamt har någon större konsekvens för deltagaren och inga konsekvenser alls på makroplanet, det vill säga på t.ex. olika myndigheter. *Interaktiviteten* i provens uppgifter är låg på båda orterna.

Ort B har konstruerat ett C-prov som påminner en del om det nationella provet i utformningen. Provet innehåller fyra delar med läsförståelse, ordkunskap, skriftlig förmåga/samhällskunskap samt hörförståelse. I mån av tid ingår även en muntlig del, men lärarna på *ort B* anser att de får en god uppfattning om den muntliga förmågan utifrån de dagliga samtalen och observationerna. I läsförståelsedelen används två uppgifter med *autentiskt* material, varav den ena uppgiften testar deltagarens förmåga att söka information i en tabell, samt en verklighetsnära text med öppna frågor. Även skrivuppgifterna är verklighetsförankrade och består av en formell och en informell uppgift. Ordkunskapsdelen består av sju typiska ordkunskapsuppgifter från olika läromedel samt en grammatikuppgift där prepositioner testas i en lucktext med vardagligt innehåll. Även om innehållet i uppgifterna är vardagligt och innehåller

mycket nyttig kunskap känns det inte helt autentiskt eftersom orden ofta inte presenteras i ett större sammanhang. I läsförståelsedelen är den första uppgiften en ihoppningsuppgift med fyra frågor men med tolv olika svarsalternativ av vilket det lämpligaste alternativet ska väljas för varje fråga. Att det finns fler svarsalternativ än frågor höjer *validiteten* genom att sannolikheten att svara rätt genom chansning eller uteslutningsmetoden minskar. Övriga två uppgifter har frågor med öppna svar och där textuppgiften både har frågor vars svar ganska enkelt går att direkt utläsa ur texten och frågor där en större förståelse och eftertanke krävs för att kunna ge ett korrekt svar. Både den öppna svarsstrukturen och det att poängsättningen sker efter svårighetsgraden på frågan höjer *validiteten*. Ordkunskapsdelen består av frågor med tre eller fyra valmöjligheter samt ihoppning där ett antal ord ska paras ihop med ett lika stort antal förklaringar. Samhällskunskap har tagits bort i den nya kursplanens mål. Ort Bs C-prov innehåller en omfattande samhällskunskapsuppgift med 25 påståenden som deltagaren ska avgöra om de är rätt eller fel. Dock har läraren i år lagt till en ruta med "vet ej" vilket jag tolkar som att uppgiftens betydelse i provet har minskat, men också att deltagaren lockas att fylla i "vet ej" istället för att gissa. Frågan är om uppgiften inte borde lyftas ur provet och eventuellt användas separat t.ex. som en diskussionsuppgift. Testet är ganska omfattande men *genomförbarheten* underlättas genom de många flervalsfrågorna. Texten med de öppna läsförståelsefrågorna gör rättningen och bedömningen mer tidskrävande men höjer samtidigt testets *validitet*.

Ort D har konstruerat ett C-prov som är mycket likt det nationella provet i utformningen med del A till E, läs-, hör-, läsförståelse, skriftlig och muntlig produktion. Den muntliga delen går till på samma sätt som de nationella proven och kan också vara hämtad från dessa, men bedömningen sker utifrån C-nivå. I flera av uppgifterna har *autentiskt* material använts i form av tidningsnotiser, platsannonser och en av kommunens blanketter, dock inga diagram eller tabeller. Innehållet i övriga uppgifter är också mycket verklighetsnära och verkar ligga nära det allmänna innehållet i C-kursen (med avseende på innehåll i kursböcker). Inga uppgifter är rena grammatikuppgifter. Förutom de rena skrivuppgifterna och en av hörförståelseuppgifterna är alla uppgifter kryssfrågor med tre respektive fyra alternativ eller ihoppningsfrågor. Undantaget är den första uppgiften där deltagaren efter att ha läst en tidningstext, som är tagen ur ett tidigare nationellt prov, ska avgöra om några påståenden från texten är rätt eller fel. Deltagaren kan gissa med 50 % chans att få rätt men *validiteten* höjs

genom att påståendena i uppgiften inte är tagna direkt ur texten utan formulerade på ett sätt som gör att deltagaren måste ha förstått texten för att kunna göra ett aktivt val. Dock kan det diskuteras om det är lämpligt att ta en text från ett nationellt prov som har valts ut för att passa deltagare på D-nivå. Validiteten i ihoppningsuppgifterna höjs genom att det finns fler svarsalternativ att välja emellan än det finns frågor. Testet är liksom det nationella provet ganska omfattande men *genomförbarheten* underlättas genom att det förutom skrivuppgifterna inte finns några öppna frågor utan endast flervalfrågor, vilket gör rättningen och bedömningen mindre tidskrävande.

Bedömning av deltagares texter

Fokus vid och bedömning av skrivande

Lärare A anpassar skrivuppgifterna efter undervisningen. Handlar ett kapitel om brott får deltagarna t.ex. skriva ett brev om ett brott. De får även skriva insändare, resumé med mera. *Lärare A* menar att deltagaren skriver ska vara lätt att förstå och att deltagaren försöker kontrollera sitt språk, d.v.s. använda sig av det i svenska språket som behärskas. Meningsbyggnaden ska vara bra, korrekt tempus, interpunktion samt att man ska se om det är en mening eller fråga. *Lärare A* bedömer dessutom om det är bra flyt i uppgiften.

Lärare B låter deltagarna skriva brev, ansökningar och meddelande av olika slag samt använder sig ofta av tidningar i undervisningen som deltagarna får skrivuppgifter i anslutning till. Hon försöker få skrivandet så autentiskt som möjligt. Deltagarna skriver också mycket på datorn i anslutning till teman de arbetar med. Dessutom skriver deltagarna i sina loggböcker. *Lärare B* tittar framförallt på att deltagarna kan föra fram ett budskap, men även på ordförråd, språkets variation, meningsbyggnad, interpunktion, adjektiv samt hur avancerat språket är i avseende på användandet av huvud- och bisatser med mera. *Lärare B* menar att på alla nivåer gäller att deltagaren har förstått instruktionerna och kan svara på det som efterfrågas i uppgiften. Språket ska vara funktionellt, interpunktionen korrekt och orden ska stavas så pass korrekt att de är begripliga och inte kan förväxlas med andra ord. Ett brev ska dateras och ha en inledning och avslutning. Dessutom bör deltagaren vara medveten om att språket måste varieras efter olika situationer, d.v.s. om situationen är informell eller formell.

Lärare C₁ och C₂ använder skrivande i undervisningen när t.ex. uppgifter i böckerna ska besvaras. Deltagarna får på ett tidigt stadium lära sig att skriva meddelanden till läraren. Medan D-nivå sysslar mer med t.ex. insändare och andra texter där egna reflektioner och åsikter uttrycks är C-nivåns skrivande mycket mer praktiskt, t.ex. klaga på något i tvättstugan, säljes och köpes annonser, svara på enkla brev, skriva vykort. Lärarna nämner även jobbsökan men anser att det egentligen är för svårt för C-nivå. Lärare C₁ och C₂ menar att det viktigaste är att deltagaren kan förstå instruktioner samt kunna kommunicera ett budskap, ”mer än om det är grammatiskt korrekt”. De betonar hur svårt det är för många deltagare att förstå instruktioner och hur de hela tiden tränar på att både förstå och skriva instruktioner.

Lärare D menar att skrivande används hela tiden t.ex. när frågor till texter besvaras, vid fri textskrivning, grammatikövningar och ordinläring. Lärare D fokuserar på det fria textskrivandet, t.ex. till bilder, där deltagaren ska kunna formulera sig själv samt få fram ett budskap. Uppgiften kan vara att skriva ett meddelande till grannarna att deltagaren har tappat bort någonting eller ska ha en fest. Lärare D anser att deltagaren ska kunna formulera hela meningar och med ”ganska hyfsad” ordföljd så att budskapet går fram även om tempus inte alltid behöver vara korrekt. Deltagaren ska kunna stava så att läsaren förstår vilket ord det är och att det inte kan förväxlas med ord med helt annan betydelse. Innehållsmässigt ska det i huvudsak motsvara det som efterfrågas i uppgiften, även om kraven på C-nivå givetvis är lägre än på D-nivå.

Sammanfattande kommentar. Även om alla lärarna uttrycker att de mer eller mindre fokuserar på den muntliga kommunikationen tycks skrivandet också vara en stor del av undervisningen. I kursplanen för kurs C finns det egentligen inget som tyder på att den muntliga kommunikationen skulle vara viktigare än den skriftliga utan där står bl.a. att ”eleven skall kunna kommunicera muntligt och skriftligt i olika situationer som är relevanta för eleven”. Skrivuppgifterna som lärarna konstruerar är ofta mycket praktiskt inriktade. Lärare B, C₁, C₂ och D nämner explicit att de fokuserar på och bedömer om deltagaren har följt instruktioner och lyckats förmedla ett budskap. Lyckas deltagaren förmedla ett budskap betyder det bland annat att texten är begriplig. Lärare A nämner att texten ska vara lätt att förstå samt ha ett ”bra flyt”, vilket kan tolkas som att texten är begriplig och sammanhängande.

Deltagares texter

För att få ett mer konkret jämförelseunderlag har jag av mina informanter fått texter som deltagare skrivit och som informanterna bedömer vara godkänd respektive icke godkänd text för att få ett C-betyg. Lärare C₁ lämnade kopior ur texter från några deltagares loggböcker medan lärare A, B och D lämnade texter som var svar på uppgifter hämtade ur tidigare nationella prov. Lärare B lämnade dessutom texter som var svar på ett brev, dock ej uppgift från ett nationellt prov, men dessa texter har jag valt att inte behandla här. Uppgifterna som respektive lärare använde gick ut på följande:

- att skriva brev till grannen som är på semester om att det varit inbrott i hans lägenhet. (*Lärare A*)
- att svara på ett brev från en före detta granne som behöver hjälp med en sak. (*Lärare B*)
- att i loggboken svara på två frågor om vad deltagaren tycker om det nuvarande schemat samt hur deltagaren tycker att ett riktigt bra schema ska se ut. (*Lärare C₁*)
- att skriva ett meddelande till fastighetsskötaren om att ugnen inte fungerar. (*Lärare D*)

När jag granskat texterna har jag utgått från kriterierna för betyget "Godkänt" i kursplanen för C-kurs. I kriterierna står "eleven uttrycker sig ... skriftligt, sammanhängande och begripligt, för att förmedla erfarenheter och åsikter eller beskriva något i vardags-, studie- eller arbetsituationer" samt "eleven läser och tolkar ... instruktioner i skriftlig form ...". Min tolkning av sammanhängande är att texten "flyter" bra utan för många ordföljdsfel, ordbortfall eller för felaktig interpunktion. En begriplig text är för mig en text där man inte ofta behöver stanna upp och försöka förstå vad deltagaren försöker få sagt. Jag har bedömt texterna utifrån om de är sammanhängande eller inte helt sammanhängande, begripliga eller inte helt begripliga samt om deltagaren har följt de viktigaste instruktionerna, missat viktiga instruktioner (eller varit otydliga i sitt svar) eller missuppfattat uppgiften. Att jag valt att bedöma om deltagaren följt instruktionerna även om det snarare är en bedömning av läsförståelse, beror på att uppgifterna är integrerade och mina informanter uttryckt att detta ingår i deras bedömning av texterna. I tabell 1 nedan har min bedömning

jämförts med respektive lärares betygsättning. Deltagarna har benämnts efter ort och fått ett nummer, t.ex. A1 för ort A samt text ett (av tre texter). De har också sorterats efter om texten är godkänd (G) eller icke godkänd (IG). Observera att texterna inte har betygsatts i undervisningen utan för denna uppsats syfte.

TABELL 1 *Bedömning av sfi- deltagares texter.*

Del- tagare	Instr. / frågor att besv.			Sammanh.		Begriflig		Betyg
	Följt viktiga	Missat /otydl.	Miss- uppf.	Sam.	Inte helt	Begr.	Inte helt	
A1	X			X		X		G
A2		X		X		X		G
B1	X			X		X		G
B2	X			X		X		G
C1	X			X		X		G
C2	X				X	X		G
D1	X			X		X		G
D2	X			X		X		G
D3		X		X		X		G -
A3			X	X			X	IG
B3			X	X			X	IG
B4			X	X		X		IG
C3		X		X			X	IG
C4		X			X	X		IG
D4		X			X	X		IG

Ur tabellen kan utläsas att av nio deltagare som har fått betyget "Godkänt" har sex deltagare både följt de viktigaste instruktionerna, samt uttryckt sig sammanhängande och begripligt. Tre deltagare har i min bedömning fått en anmärkning vardera d.v.s. två har missat viktiga instruktioner och en deltagare har inte skrivit en helt sammanhängande text enligt definitionen ovan. Av de sex deltagare som fått betyget "Icke Godkänt" har alla antingen missat någon viktig instruktion eller helt missuppfattat uppgiften. Samtliga deltagare utom en har också fått ytterligare en anmärkning, antingen att texten inte är helt sammanhängande eller att den inte är helt begriplig. Skillnaden mellan C2, C4 och D4 vad det gäller anmärkningen av sammanhängande text är att C2 har ett mer utvecklat språk men ej helt behärskar ordföljdsreglerna i mer komplexa meningar vilket stör textens "flyt". C4 har ett enklare språk som upplevs "hackigt" då vissa ord utelämnas, t.ex.

verb. D4 har gjort felaktiga ordval vid lexikonanvändning och utelämnat ett par ord. Alla har vissa svårigheter med interpunktion. Min tolkning av begreppet ”sammanhängande språk” kan förstås diskuteras, men jag vill ändå uppmärksamma på att en deltagare som i sin språkutveckling försöker sig på en mer avancerad meningsbyggnad kan upplevas ha ett mer osammanhängande och felaktigt språk än den deltagare på lägre språklig nivå som använder ett mindre komplext språk med enkla meningar.

Deltagare B4 har i viktiga avseenden missuppfattat uppgiften. När jag försöker bortse från de frågor som deltagaren egentligen skulle ha svarat på och som gör att texten först upplevs som obegriplig och istället sätter mig in i hur deltagaren har uppfattat uppgiften ser jag att texten både är lika sammanhängande och begriplig som flera av de godkända texterna. Eftersom uppgiften är tagen från ett nationellt prov väcks frågan om en deltagare på C-nivå helt ska kunna förstå det långa brev som uppgiften bestod av. I betygskriterierna för kurs C står tydligt att deltagaren ska kunna läsa och tolka vanligt förekommande information och instruktioner i skriftlig form. Frågan som uppstår är hur ”vanligt förekommande” ska tolkas. Vad ska en deltagare på C-nivå klara av?

Ovanstående tabell visar dock att mina informanter gör en ganska likartad bedömning. När det förekommer brister i mer än ett av kriterierna följa instruktioner, sammanhängande text eller begriplig text har deltagarens text inte blivit godkänd för avklarad C-nivå.

7 Diskussion

Hur väl överensstämmer mina informanterns bedömning med kursplanens mål och betygskriterier? Alla informanter nämner att de bedömer hör- och läsförståelse samt skriftlig och muntlig produktion. Uppgifterna har ofta ett praktiskt fokus som att skriva brev, meddelanden och annonser där det är viktigt att deltagaren förstår och följer instruktionerna. Två av lärarna nämner explicit att de arbetar med diagram och tabeller, vilket är ett av kunskapskraven i betygskriterierna. Lärare B och D som i intervjun har kursplanen framför sig nämner både att deltagaren bl.a. ska kunna göra kulturella jämförelser och kunna reflektera över sitt eget lärande. Då deltagarna på ort C har schemalagda självstudier förmodar jag att lärarna låter dem reflektera över sitt eget lärande även om det inte nämns explicit. Ett av betygskriterierna lyder "eleven använder relevanta hjälpmedel". "Relevanta hjälpmedel" preciseras inte men deltagarna på alla orter använder sig bl.a. av datorer och lexikon i undervisningen. Även om den muntliga kommunikationen inte lyfts fram i kursplanen så gör alla mina informanter det i olika hög grad. De menar att deltagarna har allra störst nytta av att kunna kommunicera muntligt samt att förstå tal i kontakten med det svenska samhället även om några av lärarna anser att den skriftliga delen är nästan lika viktig, vilket är beroende av deltagarens skolbakgrund och framtidsplaner. Innehållsmässigt tycks mina informanter bedöma ungefär samma saker, men det svåra är att avgöra hur de olika lärarna tolkar t.ex. ett sammanhängande och begripligt tal eller vanligt förekommande information och instruktioner. Det är antagligen i denna tolkning som det kan uppstå olika höga krav på deltagare på olika orter och därmed också en skillnad i vad deltagaren ska kunna för att få ett C-betyg. I mitt försök att jämföra lärarnas bedömning av deltagares texter utifrån min tolkning av kriterierna "sammanhängande" och "begripligt" samt hur väl deltagarna följer instruktioner tycks dock mina informanter göra en ganska likvärdig bedömning.

Mina informanter har olika upplevelser av bedömning och kursplan. Lärare A och D upplever det inte som svårt att avgöra om en deltagare klarat av C-nivå, men tar båda upp svårigheten i att bedöma den muntliga förmågan hos tystlåtna personer. Lärare B, C₁ och C₂ anser däremot att det är svårt att avgöra om en deltagare klarat av C-nivå men lärare C₁ och C₂ svarar samtidigt att läsförståelsen är svårast att bedöma medan de andra färdigheterna upplevs som uppenbara. Lärare B anser att alla färdigheterna är svåra att bedöma men att färdigheten i tal och hörförståelse ändå blir tydlig i den dagliga kommunikationen med deltagaren. Däremot anser hon att skrivförmågan skulle vara lättare att bedöma om det hade funnits en mall att följa där de saker som deltagaren förväntas kunna har stipulerats. Lärare B är den lärare som tillsammans med lärare D finner minst stöd i kursplanen och har arbetat kortast tid inom sfi. Upplevs kursplanen som otydlig kan följden bli att det känns svårt att göra en rättvis bedömning. Lärare A, C₁ och C₂ som har arbetat mellan 20 och 35 år inom sfi upplever däremot att kursplanen är ett bra stöd för att känna av C-nivå. Kan det vara så att lärare med lång undervisningserfarenhet i sfi i allmänhet finner ett större stöd i kursplanen än lärare med kortare erfarenhet? Frågan är hur mycket de läser mellan raderna i kursplanen på grund av deras långa erfarenhet. Dock var den spontana reaktionen från lärare D att det inte var så svårt att avgöra om en deltagare klarat av C-nivå medan lärare C₁, med 25 år längre erfarenhet inom sfi, spontant ansåg att det var svårt. Därmed tycks inte känslan av stöd i kursplanen och erfarenhet i yrket korrelera med känslan av svårighet att bedöma om en deltagare klarat av C-nivå bland de få informanter som ingår i undersökningen. Känslan av att det är svårt att bedöma en deltagare skulle istället kunna bero på individuella krav hos läraren på att t.ex. göra en så riktig och rättvis bedömning som möjligt.

Då jag bad om texter som deltagare i C-kursen skrivit fick jag som tidigare nämnts av tre lärare texter som var svar på uppgifter från tidigare nationella prov. Frågan är om användningen av uppgifter från gamla nationella prov även på C-nivå kan ses som en tillfällighet eller om detta är vanligt förekommande. Jag anser att det tyder på att man söker riktlinjer för vad deltagarna på C-nivå egentligen ska kunna prestera. Två av dessa tre lärare uttrycker också explicit att kursplanen inte känns helt tydlig. Samma två lärare arbetar också på orter där man utvecklat egna C-prov som till formen påminner om de nationella proven. Den tredje läraren använder de nationella proven som test även på C-nivå och menar att hon genom att se på det lägre resultatet kan avgöra hur deltagaren ligger till. De två lärarna på ort C använder

kursboken som stöd och menar att Skolverkets stödmaterial för bedömning är till stor hjälp vid bedömning av skriftlig förmåga.

Då uppgifterna i det nationella provet är specifikt konstruerade och utprovade för att passa målen för D-kursen på sfi anser jag att användningen av ej omarbetade uppgifter från de nationella proven på C-nivå skulle kunna ge missvisande resultat. Då alla mina informanter anger att det är viktigt att deltagaren klarar av att följa instruktioner och instruktionerna för det nationella provets skrivuppgifter är anpassade för deltagare på D-nivå, tror jag att det finns risk för att instruktionerna kan upplevas som för svåra och att en deltagare som missuppfattar uppgiften kan bli stressad och därmed också prestera sämre skriftligt. Wrigstad (2004:722) menar att det nationella provet är konstruerat för att ge lärarna stöd i deras bedömning av om deltagarna i sfi-utbildningen har uppnått målen och inte för några andra syften. Användningen av proven i andra syften eller med andra elevkategorier kan resultera i ej avsedda slutsatser vars validitet kan ifrågasättas. Även om Wrigstad i första hand syftar på helt andra elevkategorier som t.ex. barn eller svenskstuderande i utlandet anser jag att vissa paralleller kan dras. Visserligen rör det sig här om samma elevkategori, sfi-studerande, men den elevkategori nationella provet testar är sfi-deltagare på D-nivå. Dock ska tilläggas att mina informanter endast använde skrivuppgifterna i övningssyfte, att minst en lärares deltagare hade tillgång till lexikon och att uppgifterna inte betygsattes. Om instruktionerna dessutom diskuteras i förväg kan säkert uppgifterna användas som vägledning även på C-nivå då lärarna anger att de inte ställer lika höga krav på t.ex. grammatisk korrekthet som de gör på D-kursdeltagare. Flera av lärarna har en önskan om att det även skulle finnas ett nationellt prov på C-nivå. Ett nationellt prov är dock ingen garanti för att bedömningen blir likvärdig mellan olika testdeltagare i landet då bedömningen grundar sig på en lärares subjektiva tolkning av kriterierna. I det material som skolor skickat in för utvärdering och analys har bedömningen av de nationella proven varierat en hel del trots alla hjälpmedel (Wrigstad, 2004:721). Dessutom är det inte alla mål som provas i de nationella proven och för övriga mål gäller alltså annan dokumentation. Däremot ligger det nära till hands att anta att spridningen i variationen i bedömningen mellan deltagare på olika orter minskar avsevärt om läraren har stöd av ett nationellt prov i sin bedömning, eftersom de nationella proven konkretiserar kursplanens mål och betygsriterier. Även om det inte kommer att konstrueras nationella prov för C-kursen önskar två av mina informanter explicit att det skulle finnas tydligare riktlinjer för vad en deltagare ska kunna på C-nivå. Det kan även tolkas som att övriga informanter implicit visar

avsaknad av riktlinjer genom att använda det nationella provet även på C-kursen eller genom det lite uppgivna uttalandet ”så man får klara sig med de dokument man har” vid konstaterandet att inga nationella prov för C-kursen kommer att konstrueras. Det stödmaterial för bedömning som har utarbetats på uppdrag av Skolverket är enligt mina informanter bra och till hjälp, men tycks inte vara tillräckligt.

Litteraturförteckning

Tryckt litteratur

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.), 2005. *Tankarna springer före. Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Axelsson, Monica 2003. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, L & Liberg, C (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 127 – 152.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Eneroth, Bo 1984. *Hur mäter man ”vackert”? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Genesee, Fred & Hamayan, E. V. 1994. Classroom-based assessment. I: Genesee, F. (ed.) *Educating Second Language Children*. New York: Cambridge University Press. S. 212–239.
- Korp, Helena 2003. *Kunskapsbedömning - hur vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 1997. Lärarhandledning. *Nationellt prov för sfi:3*. Skolverket: Liber.
- Lindström, Lars 2005. Pedagogisk bedömning. I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.), *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag. S. 11–27.
- Oscarson, Mats 1998. Om självbedömning av språkfärdighet – empiri och reflektioner. I: Ljung, B. & Pettersson, A. (red.), *Perspektiv på*

- bedömning av kunskap*. Stockholm: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm. S. 133–156.
- Pettersson, Astrid 2005. Bedömning – varför, vad och varthän? I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.), *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag. S. 31–42.
- Sadler, D.R. 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18. S. 119 – 144.
- Skolverket, 2006. *Nationellt sfi-prov 21, Lärarhandledning*. Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Lpf 94 = *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf94*. Utbildningsdepartementet 2006. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Wrigstad, Thomas (2004). Sfi-provet som bedömningsinstrument – teoretiska och praktiska perspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 715–742.

Internetkällor

- Myndigheten för skolutveckling. Europeisk språkportfolio. (hämtat 2007-04-03), www.skolutveckling.se/digitalAssets/19968_portfolio_biografi1216.pdf.
- Skolverket, 2004. Bedömningsmaterial - Svenska för invandrare. Kurs A – D, (hämtat 2007-04-03), www.skolverket.se/content/1/c4/19/30/Sfi_bedomning.pdf
- SKOLFS:2006:28. SFI2073 – Kurs C, inrättad 2007-01, (hämtad 2007-04-03), Skolverket, 2006. www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=37&id=4481&extraId=

Bilaga 1

Intervjuguide:

1. Bakgrundsfrågor

Hur länge har du arbetat med sfi? På vilken typer av kurser? Vilken typ av elever?

Vilken utbildning har du?

Har du någon formell utbildning i bedömning?

2. C-nivån

Vad ska en deltagare kunna för att bli godkänd på C-nivå?

Är kursplanen ett bra stöd för att känna av nivån?

Hur tolkar du kursplanens nivå?

Hur avgör du att en deltagare har klarat av C-nivån?

Upplever du att det är lätt/svårt att avgöra om en deltagare klarat av C-nivå?

Vad tycker du är lättast respektive svårast att bedöma? (läs, skriv, tal, hör – varför?)

Är det någon del som du inte bedömer p.g.a. att det inte finns någon utarbetad metod?

3. Bedömningsmetoder

Vilken/vilka bedömningsmetoder använder du? (prov, portfolio, observation, anteckningar, loggbok, checklistor, samtal, performansanalys ...)

Använder du olika metoder för olika färdigheter?

Dokumenteras bedömningen? Hur?

Vilken insyn har kursdeltagarna i lärarnas bedömningsarbete? Är de alltid medvetna om att de bedöms?

4. Bedömningsmaterial – C-prov (Kopior på eventuellt testmaterial önskas)

Använder du något speciellt bedömningsmaterial för att avgöra om en deltagare klarat av C-nivå? Vilket material?

Har ni utarbetat eget bedömningsmaterial?

Har ni genomfört någon utprovning av materialet innan det användes? (Hur gick den till? Hur många deltagare ingick? Gjordes justeringar efter utprovningen?)

Vilka språkfärdigheter testas i materialet? (skriftligt, läsförståelse, muntligt, hörförståelse) Varför dessa delar?

Använder ni er av D-prov vid utformning av bedömningsmaterial för C-nivå? På vilket sätt?

Använder ni er av kursplanen för C-nivå vid utformning av bedömningsmaterial? På vilket sätt?

Använder ni er av skolverkets stödmaterial för bedömning vid utformning av prov eller vid bedömning? (http://www.skolverket.se/content/1/c4/19/30/Sfi_bedomning.pdf)

Vem gör testuppgifter? Har ni någon testansvarig lärare?

5. Allmänt om bedömning

Vad innebär bedömning för dig?

Varför gör du bedömningar av deltagare?

När gör du dina bedömningar?

Hur ofta gör du bedömningar?

Vad bedömer du?

Vad fokuserar du på vid bedömningen?

Hur stor del av bedömningen gäller skrivande/läsande/muntligt/hörförståelse?

6. Fördjupning skrivande (*Exempel på texter som anses vara G & IG C-nivå önskas*)

När använder deltagarna skrivande i undervisningen? Vilken typ av skrivande?

Vilken typ av skrivuppgifter/skrivträning ingår i undervisningen?

Vad fokuserar uppgifterna på?

Vilken typ av skrivuppgifter ingår i eventuellt C-prov?

Vad i skrivuppgiften ska deltagaren ha klarat av för att bli godkänd på C-nivå?

7. Utvärdering

Sker det någon utvärdering? Vilken typ av utvärdering sker?

Fortlöpande? Av vem?

Vad utvärderas?

Påverkas undervisningen av bedömning och utvärdering? Hur?
Har proven för D-kursen någon styrande effekt på undervisningen?
Har skolan någon policy för bedömning och utvärdering? Hur ser den ut?

Bilaga 2

Innehåll C-prov på ort B

Läsförståelse 60 min

Uppgift 1

Tolv lägenhetsannonser. Fyra frågor med presentation av personer som utifrån olika förutsättningar letar efter en lägenhet. Deltagaren ska välja ut lämpligaste annons att svara på.

Uppgift 2

Bild på kalenderöversikt juli – december. Tre frågor där deltagaren kan finna svaren i kalendern. En ”kunskapsfråga” där deltagaren ska veta när en viss aktivitet startar som deltagaren deltar i.

Uppgift 3

Drygt två sidor ”luftig” text med många blankrader och små illustrationer. Texten handlar om en person som har blivit sjuk och vad hon gör. Sexton öppna frågor. Frågorna följer den löpande texten och vissa av frågorna är ganska lätta att direkt plocka ur texten medan andra kräver en större förståelse och eftertanke. Poängen sätts beroende av svårighetsgraden på frågan. Då texten slutar med en händelse man inte får förklaring på ska deltagaren i den sista frågan själv fantisera fram svaret.

Ordkunskap 60 min (Uppgifterna är hämtade ur olika läromedel)

Uppgift 4

Ordförråd. Sju vanliga meningar med lucka och tre valmöjligheter på ord som ska skrivas in i respektive lucka. Två uppgifter med prepositionsval, annars ganska olika och vanliga ord att välja emellan (mest substantiv, ett par adjektiv samt något verb).

Uppgift 5

Åtta uppgifter med tre förslag på vanliga frågor och ett svar. Deltagaren ska kryssa i den fråga som passar till svaret.

Uppgift 6

Åtta ordkombinationer som ska paras ihop med ordkombinationer som betyder ungefär samma sak t.ex. brukar göra något – göra något ofta.

Uppgift 7

Sex mycket vardagliga frågor eller påståenden där deltagaren ska välja rätt sätt att svara på utav fyra alternativ.

Uppgift 8

Nio meningar där deltagaren ska välja den mening av tre som betyder samma sak. Det krävs en ganska stor ordförståelse för att klara uppgiften, men rör sig ändå om vardagliga meningar.

Uppgift 9

Tolv vardagliga uttryck ska paras ihop med tolv förklaringar. Mycket nyttiga uttryck att kunna, men enligt min uppfattning upplevs säkert uppgiften som mycket svår av deltagarna (vilket också bekräftas av läraren).

Uppgift 10

Text med 28 luckor där rätt preposition ska fyllas i, t.ex. går till, bor i.

Uppgift 11

Uppgiften består i att skriva namnet på 19 kroppsdelar.

Skriftlig produktion och samhällskunskap 45 min

Uppgift 12

”Formell uppgift.” Text med en persons personuppgifter. Deltagaren ska fylla i ett formulär utifrån informationen i texten.

Uppgift 13

”Informell uppgift.” Skriva ett brev utifrån fyra instruktioner.

Uppgift 14

”Samhällskunskap.” Sex uttryck som används vid handel ska paras ihop med sex förklaringar.

Uppgift 15

”Samhällskunskap.” 25 påståenden om svensk samhällskunskap där deltagaren ska kryssa i rätt, fel eller vet ej.

Hörförståelse

Hörförståelseuppgifter väljs ut från utbildningsmaterial som ej använts i undervisningen.

Muntlig förmåga

Muntlig förmåga testas i mån av tid. Lärarna upplever att de har god uppfattning om den muntliga förmågan utifrån de dagliga observationerna och samtalen.

Innehåll C-prov på ort D

Del A - Läsförståelse

Uppgift 1

Artikel ur Expressen tagen från ett tidigare nationellt prov. En ordlista med förklaringar har lagts till. Uppgiften är utarbetad för C-nivå och består av påståenden som ska markeras med rätt eller fel. De är inte ordagrant tagna ur texten, utan deltagaren måste förstå orden i texten för att kunna avgöra om påståendet är riktigt.

Uppgift 2

Fem meningar från texten i uppgift 1 har plockats ut och ett ord eller en fras har strukits under. Tre alternativ finns för varje mening där deltagaren ska kryssa i rätt förklaring på de understrukna orden.

Uppgift 3

Fyra släktord presenteras i fyra meningar. För varje släktord har deltagaren fyra valmöjligheter på ordets betydelse.

Uppgift 4

Fem rubriker ska paras ihop med fem tidningsnotiser.

Uppgift 5 (tagen från utbildningsmaterial)

Deltagaren ska koppla ihop sex brottsnotiser med rätt brottsrubricering. Det finns nio brottsrubriceringar att välja mellan.

Uppgift 6 (tagen från utbildningsmaterial)

Deltagaren ska läsa en kort tidningsnotis och sedan numrera sex händelser ur texten i rätt tidsordning.

Del B – Hörförståelse

Uppgift 7 och uppgift 8

Tre hörförståelseuppgifter, varav de första två hör ihop. Uppgifterna är hämtade från C-kursens undervisningsmaterial.

Del C – Läsförståelse

Uppgift 9

Nio små autentiska platsannonser presenteras. Deltagaren ska para ihop fem branscher med fem av annonserna. Dessutom ska deltagaren förklara två i platsannonser vanligt förekommande förkortningar genom att kryssa i rätt alternativ av fyra.

Uppgift 10

Sex förklaringar på olika yrken eller företeelser inom vården ska kombineras med rätt ord. Deltagaren har tio ord att välja mellan.

Uppgift 11

Fem vanliga situationer presenteras i fem meningar och avslutas med "Vad säger du?" och deltagaren ska välja mellan fyra alternativ. En av uppgifterna är ren grammatisk kunskapskontroll.

Uppgift 12

Fem frågor med fyra svarsalternativ där svensk samhällskunskap och geografi testas.

Uppgift 13

Uppgiften är att skriva ett borttappat meddelande utifrån fyra enkla instruktioner.

Uppgift 14

Uppgiften är att fylla i en enkel autentisk blankett utifrån några instruktioner.

Del D – Skriftlig produktion

Uppgift 15

Deltagaren ska svara på ett brev utifrån två meningar med bakgrundsinformation samt några instruktioner om vad mottagaren vill ha svar på. Deltagaren uppmanas att börja och sluta brevet på ett passande sätt.

Del E – Muntlig produktion

Den muntliga delen går till på samma sätt som de nationella proven och kan också vara hämtad från dessa, men bedömningen sker utifrån C-nivå. Deltagaren behöver inte uttrycka sig lika avancerat som förväntas

av en deltagare på D-nivå, men ha ett flyt i sitt tal och bli förstådd av omgivningen.