

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Lärarstudenters uppfattningar om bedömning av
andraspråkselevs texter i grundskolan

Björn Hagström

Magisteruppsats: SSA 220, 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: VT 18
Handledare: Sofie Johansson

Sammandrag

Syftet för föreliggande arbete rör lärarstudenters uppfattningar om bedömning av texter skrivna av andraspråkselever i grundskolan. Det är tre lärarstudenter för grundskolans årskurs 4-6 och två gymnasielärarstudenter som ingår i studien och de är i slutet av sin utbildning eller precis tagit examen. Undersökningen består dels av intervjuer om textbedömning, dels inspelning av genomförda elevtextbedömningar. Delar av resultatet visar att lärarstudenterna är osäkra på området kring textbedömning. I intervjuerna framförs att det momentet hade behövt vara tydligare i utbildningen. En slutsats som går att dra är att lärarutbildningen behöver förstärkas när det gäller detta område. När deltagarna genomför bedömningar, som en del av studien, kan man se en varierad förmåga när det gäller att synliggöra begrepp och formuleringar kring andraspråkselevs texter; överlag är det få begrepp som lyfts fram. En annan slutsats är att det framkommer en osäkerhet för summativ bedömning till skillnad från formativ bedömning. Deltagarna visar en större tillit till sin förmåga att genomföra formativa bedömningar. Studien visar att en förstärkning i området angående bedömning av andraspråkselevs texter i lärarutbildningen är angeläget.

Nyckelord: *bedömning, elevtexter, svenska som andraspråk, andraspråkselever, textbedömning, bedömningslitteracitet*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund	1
1.2. Uppsatsens övergripande syfte och preciserade frågeställningar	2
2. Tidigare forskning	3
3. Teoretisk ram	9
3.1. Tilltro	9
3.2. Community of practice.....	10
3.3. Bedömningslitteracitet	11
4. Material	11
4.1. Presentation och urval av deltagare	11
4.2. Moment i lärarutbildningen angående textbedömning av andraspråkstexter	14
4.3. Texter som underlag för deltagarnas textbedömningar.....	15
4.4. Etiska överväganden	16
5. Metod	16
5.1. Studiens tillförlitlighet	17
5.2. Intervjumetod	18
5.3. Tänka högt- metoden	19
5.4. Strukturering av intervjusvar	21
6. Resultat.....	21
6.1. Intervjudelen	21
6.2. Redovisning av bedömning text <i>Brevet</i> utan matris	24
6.3. Redovisning av bedömning text <i>Kille/tjej</i> med matris.....	24
7. Tolkning/analys av resultaten	25
7.1. Bedömningsformer.....	25
7.2. Metaspråk/grad av tilltro i andraspråksbedömning.....	27
7.3. Tolkning av resultaten utifrån deltagarnas textbedömningar.....	29
7.4. Reflektion av deltagarnas utsagor att elevtextbedömning är kopplat till utbildningens praktikperioder	32
7.5. Slutsatser	33

8. Diskussion	34
9. Förslag på fortsatt forskning	37
10. Litteraturförteckning	38
11. Bilagor.....	43

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Intresset för det här ämnet väcktes hos mig i början av min lärargärning för drygt 20 år sedan. Diskussionen om på vilket sätt textbedömning av andraspråkselevs texter ska gå till har varit livaktig. Ett av problemen, som finns belagt av forskare, är att lärare bedömer texter väldigt olika och att risken att trovärdigheten i bedömningen då blir låg. I Östlund-Stjärnegårdhs avhandling (2009) framkommer att olika lärare bedömde elevtexter väldigt olika. Av 60 betygsatta texter råde det oenighet om 24 av texterna. En utmaning för verksamma lärare är att jobba med samsyn kring texter. Den här uppsatsen handlar om lärarstudenters uppfattningar om bedömning av andraspråkselevs skrivna texter. Det gemensamma med deltagarna i studien är att de är i slutet av sin utbildning eller precis har avslutat sin lärarutbildning. Det är tre studenter från grundlärarprogrammet som studerar mot år 4-6 och två gymnasielärarstudenter som utgör deltagarna i studien. Ytterligare en gemensam nämnare hos deltagarna är att de inte har någon formell behörighet i svenska som andraspråk, utan de har svenska i ämnesbehörigheten. Det fokuset på deltagarna valdes med tanke på att det är angeläget, inte minst för lärarutbildningen, att se hur blivande svensklärare resonerar om andraspråkselevs texter och hur de går tillväga när de genomför textbedömningar och vilken begreppsapparat de tillägnat sig under utbildningen. Det finns beskrivet att nyblivna lärare ofta hamnar i s.k. praxischock, när de precis lämnat utbildningen (Carlgren & Marton, 2000) och det kan innebära att nyblivna lärare kan sakna intellektuell beredskap att förstå det man gör som lärare och det man stöter på i arbetet (Carlgren & Marton 2000:77). Nyutexaminerade lärare kan uppleva att det är en motsättning mellan vad man borde göra som lärare och det lärare faktiskt gör. Jag tänker mig att det kan innefatta också uppgiften med att bedöma texter, om beredskapen och kunskapen för detta uppdrag är låg.

Det innebär att det är viktigt att beforska lärarstudenters uppfattningar av centrala delar i lärares arbete, inte minst för lärarutbildningen. Det är viktigt att ta del av

lärarstudenters uppfattningar om och hur de genomför textbedömningar, för att synliggöra med vilka ord och begrepp de använder i genomförda bedömningar. Det är en komplex uppgift att bedöma elevtexter och uppsatsens fokus rör bedömning av texter skrivna av andraspråkselever, som i texten också synonymt benämns med begreppen andraspråkstexter eller andraspråkselevs texter. I begreppet andraspråkselev är det en stor spännvidd från att vara nyanländ eller att man har varit i Sverige och i skolsystemet en lång tid. När det gäller nyanlända elevers situation gjorde Skolinspektionen för några år sedan en granskning av kvaliteten i undervisningen (Skolinspektionen 2014a). Det som framkom var en stor variation och att de undersökta skolorna inte hanterade och anpassade skolundervisningen i tillräcklig grad för dessa elever. Att också bedöma nyanlända elevers texter, utifrån olika klassrumskontexter, blir en stor utmaning för nytexaminerade lärare. Det krävs kompetens för att hantera dessa uppdrag i skolan. Intressant blir att utröna i vilken utsträckning lärarstudenter har tillägnat sig verktyg eller strategier i textbedömning av andraspråkstexter i lärarutbildningen. Ett sådant verktyg som frekvent används i skolverksamheten är användning av s.k. bedömningsmatriser. Deltagarna genomför två textbedömningar i studien och en av dessa är med tillhörande bedömningsmatris från ett nationellt prov i svenska som andraspråk för årskurs 9. Intressant blir då att se i vilken utsträckning matrisens begrepp och fokus används i genomförda bedömningar. Min förhoppning är att föreliggande studie kan utgöra ett underlag till en diskussion om hur textbedömningsmoment kan utvecklas i lärarutbildningen för att utrusta framtida studenter i kompetensen att bedöma andraspråkselevs texter.

1.2. Uppsatsens övergripande syfte och preciserade frågeställningar

Studiens syfte är att belysa lärarstudenters uppfattningar av att bedöma andraspråkselevs texter och att diskutera möjliga förbättringsförslag i lärarutbildningen vad gäller bedömning av andraspråkstexter. Andraspråkselever, som alla blivande lärare förväntas möta, står mitt i en språkutveckling och intressant är att utröna om just detta faktum kommer till uttryck i deltagarnas utsagor. Analysen utgår från deltagarnas intervjusvar och även av hur de genomför textbedömningar.

Begreppet uppfattning kan användas på olika sätt. I föreliggande studie definieras och används begreppet som synonym till ord som *mening* eller *åsikt*, det vill säga uppfattning om något (Uljen, 1989).

Forskningsfrågor:

- Vilka uppfattningar har lärarstudenter om bedömning av elevtexter skrivna av andraspråkselever?
- Hur kan likheter och skillnader i lärarstudenters uppfattningar kring genomförda bedömningar av elevtexter skrivna av andraspråkselever beskrivas? På vilket sätt skiljer sig deras genomförda bedömningar om det är en text utan eller med en bedömningsmatris?
- Vad har lärarstudenter med sig för perspektiv/verktyg från lärarutbildningen när det gäller bedömning av andraspråkstexter?

2. Tidigare forskning

Denna del fokuserar på tidigare forskning och teoretiska perspektiv för att belysa områden för föreliggande studie; *bedömning i skolan*, *bedömning av andraspråksskrivande*, *diskursbegreppet* och avslutningsvis ges exempel på tidigare forskning kring *lärares uppfattningar (teacher cognition)*.

Olika syften med *bedömning i skolan* har förändrats i takt med annan samhällsförändring. I kunskapssamhället vi lever i blir människans kunskaper inte bara en central del utan ”en direkt produktivkraft”, uttryckt med Manuel Castells ord (Castell 2000:44). Detta ställer nya krav på vad eleverna ska lära sig i skolan och vad och hur de ska bedömas. Ett exempel på det är hur färdigheterna läsa och skriva beskrivs i Läroplanen för grundskolan 2011 (Lgr’11). Kraven på att läsa, skriva och även hantera information har blivit högre än tidigare. Enligt kursplanen i svenska som andraspråk syftar utbildningen till att *utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära* (Skolverket 2011). Med dagens betoning på det s.k. livslånga lärandet behöver kunskapsbedömningars strävan vara att synliggöra individens både starka och svaga sidor i syfte att göra individen redo att göra egna val. I mitten av 1990-talet

förändrades styrdokumenterna i skolan till ett målrelaterat synsätt på lärande. Läroplanen (Lgr'11) byggde vidare på den kunskapssynen och kunskapskraven lyfter fram kunskap som handlingsinriktad och produktiv snarare än en reproduktiv syn på kunskap. Med detta paradigmskifte i kunskapsbedömning kommer också att utveckla bedömningsformer, som ska främja lärande. Ett skifte från provkultur till bedömningskultur kan ses i litteratur om bedömning (Korp 2011).

I Skolverket (2004) beskrivs en övergång i synen på prov och bedömning från bedömning av lärande till bedömning för lärande. Forskarna Scriven och Bloom utvecklade begreppen *formativ*- och *summativ* bedömning i slutet av 1960-talet och idag används begreppet BFL= bedömning för lärande (Lundahl 2011). Formativ bedömning syftar till att påverka lärprocessen som pågår, medan summativ bedömning utgör ett slutomdöme på en lärprocess eller arbetsområde. Enligt forskning finns belägg för att formativ bedömning leder till förbättrat lärande, inte minst hos svagpresterande elever (Dylan 2013). Formativ bedömning rör den framåtsyftande återkopplingens betydelse för fortsatt lärandeprocess och även metoder som självbedömning och kamratbedömning (Lundahl 2011:148).

Det finns en lång tradition av centralt och nationellt utformade prov för den svenska skolan från grundskolans standardprov som introducerades på 1940-talet och gymnasieskolans centrala prov från 1960-talet. Dessa prov genomfördes inom ramen för det då gällande relativa betygssystemet, som varade fram till mitten av 1990-talet i och med införandet av läroplanen som kom 1994 (Lpo '94). Då introducerades det målrelaterade betygssystem, som nuvarande nationella prov ingår i. Det betyder att bedömningen ska stödja den enskilda elevens utveckling i relation till målen. Proven visar vad eleven behärskar vid en given tidpunkt och ska ses som ett komplement till lärarens övriga bedömning. Viktigt är att nationella prov också är valida och reliabla. Med validitet avses att det som faktiskt ska bedömas också blir bedömt. Med begreppet reliabilitet avses om resultatet av bedömningen anses vara tillförlitligt. Det har både med genomförandet och bedömningen av proven att göra (Korp 2011).

Nationella provet i svenska som andraspråk består av en muntlig del, en läsförståelsedel och en uppsatsdel. Inför genomförandet av proven finns bedömningsanvisningar och instruktioner. Där finns beskrivet vilka kunskapskrav i svenska som andraspråk som ligger till grund för bedömningen av de olika delproven.

Det är inte alla delar i kunskapskraven som finns med i provet, utan det är vissa delar som prövas. Provet är gemensamt för elever i svenska och svenska som andraspråk. I bedömningsanvisningarna finns elevtexter från uppsatsdelen. I uppsatsprovet är det flera uppgifter att välja på knutna till provets tema. Uppsatsämnen kan vara t.ex. att skriva ett debattinlägg och skriva argumenterande. Ett annat exempel kan vara att skriva en krönika. Skrivandet görs resonerande med konkreta exempel. I bedömningsanvisningen för uppsatsdelen finns en bedömningsmatris för varje uppgift. För elever som följer kursplanen i svenska som andraspråk är det olika aspekter i matrisen som ska bedömas och dessa aspekter är gemensamma för de olika uppgifterna; koppling till uppgiften, innehåll, struktur, språk och stil, skrivregler och helhetsbedömning. Dessa är kopplade till betygsstegen E, C och A. Till varje uppgift finns elevtextexempel för att underlätta bedömningen. Det finns en separat bedömningsmatris för svenska som andraspråk. Förutom de ovannämnda aspekterna i matrisen för bedömningen i svenska, så är det ett tillägg i matrisen; kommunikationsstrategier. Exempel på kommunikationsstrategier är omskrivningar, förenklingar eller nybildningar. Om en elev inte uppvisar sådana strategier ska det inte bedömas i matrisen.

Forskarna Crooks, Kane & Cohen har i sin artikel *Threats to the valid use of assessments* (1996) formulerat ett antal delar/länkar som behöver finnas för att en bedömning ska ha god validitet. De olika stegen i modellen ger en strukturerad vägledning för ökad validitet i bedömning. Bedömning är som en kedja som utgörs av de olika delarna. I modellen föreslås att validiteten är begränsad av kedjans svagaste länk och man bör se till de svaga delarna i bedömningsprocessen (Crooks, Kane & Cohen 1996). De olika stegen i modellen är betydelsen av: administrationen av provet, rättning/bedömningsprocedurer, aggregation, generalisering, extrapolering, utvärdering och beslut fattade på provet, som har med bedömningens påverkan att göra. Administration av provet har att göra med under vilka omständigheter provet genomförs. Rättning/bedömningsprocedurer har att göra med vilken påverkan t.ex. användning av matriser och även elevtextexempel kan ha på en bedömning. Aggregation berör hur man slår ihop olika delar i en bedömning. Det kan göra att vissa delar i bedömningen ges för stort eller för litet utrymme. Frågan om generalisering rör detta att skapa tillförlitlighet för en bedömning. Finns det en

överensstämmelse mellan olika typer av skrivuppgifter så att inte för stor vikt läggs vid ett bedömningstillfälle? Extrapolering berör om det man vill testa täcker ett för litet innehåll av det som ska testas. Forskaren Messick kallar detta för *construct-underrepresentation*, då vissa saker ges för lite vikt i bedömningen (Messick 1996). Utvärdering kretsar kring hur vi ska utvärdera och tolka elevresultatet när det går åt olika håll. Delarna beslut och påverkan berör fenomenet som *testeffekt*, dvs. i vilken utsträckning proven får en påverkan på lärares agerande i undervisningen vid tiden som föregår provet. Det kan göra att läraren vill förbereda eleverna för provet som ska komma. Beslut efter ett nationellt prov kan röra på vilket sätt återkoppling ska ges efter genomgången prov. För att behålla legitimiteten för prov som ges stor tyngd i skolan, t.ex. nationella proven, förespråkas vikten av återkoppling efter provens genomförande, även om provet, till övervägande del, är summativt till sin karaktär. Återkopplingen bör vara informativ och konkret och fokusera på uppgiften och koppla till vidare lärandeprocess (Stobart 2012:241).

Det är en krävande process att utveckla skrivandet på sitt andraspråk (Axelsson & Magnusson 2012). Abrahamsson & Bergman (2014) menar att det är viktigt att inte se texten som produkt utan att se texten som en del i språkutvecklingsprocessen när man gör *bedömning av andraspråksskrivande*.

När eleven får lägga mycket energi på formen istället för innehållet kan textens innehållskvaliteter försvagas. Det bör lyftas fram att kunskap om skrivande kan variera mellan olika kulturer om vad som till exempel räknas som en välskriven text. Andraspråksskribenter påverkas av erfarenheter av text, kontext och tidigare utbildning. Det gör att läraren behöver göra individuella bedömningar för att se vad eleven behärskar i målspråket (Abrahamsson & Bergman 2014). Ett verktyg för att bedöma andraspråksskrivande är performansanalysen. Den har elevernas interimspråk som utgångspunkt, som är språkinlärares språkbehärskning vid ett givet tillfälle i processen att lära sig målspråket. Performansanalysen tar i första hand fasta på vad eleven behärskar och inte på vilka fel inlärares gör (Abrahamsson & Bergman 2014). Det som synliggörs i en sådan analys är; kommunikativ kvalitet, innehållslig kvalitet, språklig kvalitet och kommunikationsstrategier. Innehållslig textkvalitet ses i relation till ämne och syftet med texten och utgör grunden för de språkliga analyserna. Abrahamsson & Bergman (2014:37) uttrycker det så här: ” Ett komplext

innehåll kräver ofta högre språklig komplexitet och därmed höjs den mentala ansträngningen hos eleverna”.

Väljer skribenten skrivstrategier eleven känner sig trygg med prioriteras korrekthet på bekostnad av komplexa strukturer s.k. riskundvikare, som kännetecknas av att man tar det säkra före det osäkra. Elever kan också välja att ta ut svängarna i sättet att skriva, att pröva på mer komplexa strukturer, som kan göra att korrektheten blir lidande s.k. risktagare. Elevens tydliggörande när det gäller val av skrivstrategi blir viktig kunskap för läraren att få syn på kommande steg för skrivutvecklingen.

Många demokratiska värderingar och förväntningar finns inbäddat i skolans verksamhet när det gäller skrivande. Detta knyter an till *diskursbegreppet* hos Gee (2012). En definition av begreppet diskurs, i detta sammanhang, är att det består av olika distinkta sätt att till exempel skriva, som bygger på värderingar, känslor, ett visst tänkande, redskap, teknologi och även vissa sociala identiteter (Gee 2012:152). Man kan skilja på primär- och sekundär diskurs. Primär diskurs hos individen är de värderingar eller ramverk för språkliga handlingar som barnet tillägnar sig i tidig ålder. Det rör uppsättningen sociala värderingar och attityder, språkliga mönsterbilder, men kan även vara trosuppfattningar. Dessa värderingar utgör bas för vidare diskurser som inläraren kommer möta och bli en del av i livet.

Diskurser som är tillägnade senare i livet kallas för sekundära diskurser. När barnet kommer till skolan tillägnas olika sekundära diskurser, dvs. att introduceras i olika sätt att tänka och vara för t.ex. beteende, värderingar och språkhandlingar. Diskursresonemanget kan kopplas till flera av de övergripande målen i ämnet svenska som andraspråk som till att formulera sig och anpassa språket efter olika syften och mottagare (Skolverket 2011).

Exempel från texten från nationella provet i föreliggande studie är då eleven förutsätts skriva en argumenterande text om genusperspektiv i år 9. Många flerspråkiga elever kommer från områden där det inte är tillåtet att yttra sin mening eller åsikt eller i alla fall vara ytterst försiktig med att framföra personliga åsikter. Helt plötsligt ställs eleven inför en uppgift där han/hon förväntas skriva texter för att påverka. Sättet att tänka eller diskursen kring att möta 'en svensk lärare' har de nyanlända inte mött tidigare och kan gälla hur regler och kontakt tas med lärare i Sverige. Det kan kopplas till flera av de övergripande kursmålen i svenska som

andraspråk t.ex. formulera sig på olika sätt och även att anpassa språket efter olika syften och mottagare. Det är en av skolans viktigaste uppgifter, anser jag, att introducera andraspråkseleverna in i olika diskurser i undervisningen. De elever som inte har erfarenhet av tidigare skolgång vid ankomst till Sverige har ytliga och färre diskurser i allmänhet som när det gäller att gå i skolan, men också av att möta skolans olika diskurser kring skrivande och bedömning.

Forskningsinriktningen rörande *lärares uppfattningar* har växt fram från 1970-talet då målet för forskning om undervisning var att beskriva modeller eller beteenden som var effektiva och sedan studera länkar mellan dessa beteenden och vad som blev resultat i undervisningen. En tidig studie som gav skjuts i en annan riktning var Clark & Yinger (Clark & Yinger 1977 i Borg 2006). Då myntades begreppet *teacher thinking* och intresset rörde lärares planering, lärares bedömning, beslut lärare fattade under pågående undervisning och lärares implicita teoretiska perspektiv, dvs. vilket tänkande som låg bakom lärares beslut på olika områden. Omfattande forskning görs inom denna forskningsinriktning. En central grupp att beforska, för att utröna utvecklingen av professionella uppfattningar, är lärarstudenter. Tidigare ansågs inte lärarutbildningen förändra studenters tidigare uppfattningar. Senare forskning visar på ökad evidens för att lärarutbildningen faktiskt förändrar studenters tidigare kunskaper och uppfattningar. Borg (2006) visar att när det gäller studenters ämneskunskap och hur den transformeras till undervisning, så är det fortfarande ett viktigt område att beforska.

Lumley (2002) är ett exempel på en sådan studie som rör språkbedömning. Det var fyra bedömare som bedömde 12 texter och satte betyg på dessa under vanliga förhållanden. Den andra uppgiften var att bedöma 12 andra texter samtidigt som de skulle tänka högt i bedömningsprocessen. Det som kom fram var att vissa saker i förståelsen kring bedömningskategorier var samstämmiga medan hur de tillämpade bedömningsskalorna var väldigt olika. En slutsats som drogs av detta var att tänka högt- metoden kan bidra till vår förståelse av språklärares uppfattningar när de är i en process att bedöma texter (Borg 2006).

3. Teoretisk ram

Denna del har fokus på teoretiska begrepp som kommer användas för att sätta studiens resultat i ett teoretiskt sammanhang och för att tolka resultatet. Begrepp som lyfts fram är *tilltro* kopplat till lärarstudenters tillägnade av kompetens under utbildningen, och även begreppet *community of practice* kommer att belysas. Även begreppet *bedömningslitteracitet* förklaras och ses som viktigt begrepp för att tolka studiens resultat.

3.1. Tilltro

Det finns undersökningar som studerat lärarstudenters uppfattningar om sin kompetens, som de tillägnat sig under genomförd lärarutbildning i det s.k. LÄST-projektet (Lärares Tillvaro i Utbildning och Arbete 2010). Rapporter som getts ut inom ramen för detta projekt pekar på lärarstudenters osäkerhet om den egna kompetensen i slutskedet av lärarutbildningen (Frögeli m.fl. 2010). I examensmålen i Högskoleförordningen ska ju studenter ha färdigheter och förmåga att "självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet och delta i ledningen av denna "samt" förmåga att analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare" (SFS 1993:100). I projektet gjordes enkätstudier för att fånga studenters uppfattningar om upplevd kompetens i slutet av sin utbildning. Undersökningen visade att enligt de nyutexaminerade lärarna var ämneskunskaper ett kunskapsområde som gett en god yrkesförberedelse från utbildningen, men när det gäller att bli förberedd för hantering av prov och bedömning ansåg de vara sämre förberedda för det uppdraget (Frögeli m.fl. 2010). Det bör vara en rimlig förväntan att studenter uppfyller examensmålen från utbildningen för att kunna genomföra och förverkliga skolans mål ute i verksamheten.

Det som rapporten lyfter fram är begreppet *tilltro* som syftar till säkerheten i den egna kompetensen och förekomsten av kunskaper som leder till ett visst handlingsresultat. Det som är bryggan mellan säkerheten av kompetens och det

faktiska resultatet av någons handlingar är *tilltro* (Frögeli m.fl. 2010). Begreppet *self-efficacy* myntades på 1970-talet av forskaren Bandura översätts med tilltro till förmåga att leverera resultat. Begreppet är ingen generell egenskap utan bör förstås i relation till ett specifikt kompetensområde, som t.ex. att utöva ledarskap eller att genomföra bedömningar. Tilltron växlar inom en individ mellan olika kunskapsområden. Tilltro till den egna kompetensen utvecklas, enligt Bandura, för det första genom att man tillgodogör sig kunskap från konsekvenser av eget agerande i en viss situation och den informationen anses vara den starkast bidragande källan till utvecklandet av tilltro. För det andra kan information ges genom en rollmodells agerande, som ger indirekt information om den egna kompetensen. Det tredje är genom verbal försäkran om att man är kompetent, som ger information om den egna förmågan (Bandura 1997). Dessa punkter går att tillämpa på lärarstudenters bedömningskompetens, inte minst i relation till den verksamhetsförlagda utbildningen, som anses ska stödja den enskilde studentens bedömningskompetens. Där blir ju praktikhandledarna en viktig grupp inte minst som föredöme för den enskilde studenten. Den nyutexaminerade läraren ingår ju i en professionell gemenskap där bedömning ingår som en del av arbetet.

3.2. Community of practice

I mötet med den professionella arenan så blir man en del av en s.k. *community of practice*; ett begrepp som myntades av Lave & Wenger i slutet av 1980-talet. Det är ett begrepp som har sin grund i både antropologi och social teori. Community of practice beskriver lärandet som sker i interaktion med omgivningen och lyfter fram prövandet av sin kompetens med sin omgivning och vad det innebär av identitet i den grupp eller grupper man är en del av. Nyutexaminerade lärare är i den processen att söka sig fram och förhandla, i viss mån, om sin kompetens i relation till de grupper som man är satt att verka i (Lave & Wenger 1991). Man kan identifiera sig med det större lärarkollektivet i olika hög grad. I sökandet av en läraridentitet finns en spänning mellan kompetens och erfarenhet, som blir viktiga delar i processen att bli en del av en grupp (Lave & Wenger 1991). Detta begrepp har fått stort genomslag i både utbildningssektorn men också inom vård och omsorg.

3.3. Bedömningslitteracitet

En betydande del av lärares arbete utgörs av olika former av bedömning. Trots det är inte studier som forskar kring lärares skrivbedömningsförfarande vanligt förekommande (Crusan et al. 2016). Med termen *bedömningslitteracitet* inbegrips tre delar; kunskaper, uppfattningar och praktiskt handlande och definieras som en grundläggande förståelse av bedömning av undervisning och är kopplad till förmågor för att tillämpa olika sätt för att synliggöra elevers lärande. Yueting Xu och Gavin Brown (2016) belyser vikten av utbildning i bedömning för lärarstudenter.

Lärarstudenter står i en process att gå från att vara student till lärare. Läraren som inte bara administrerar undervisning utan också i lärarrollen vara en bedömare av undervisning. De behöver transformera sin identitet till att gå från att vara en elev som blir bedömd till att vara lärare som planerar, genomför och utvärderar undervisning och elever med olika bedömningsmodeller (Xu & Brown 2016). Om man som lärare upplever att man har en begränsad del av bedömarlitteracitet kan det göra att man känner sig obekvämt och oförberedd för uppdraget (Crusan et al. 2016).

4. Material

Här nedan presenteras de olika deltagarna i studien och en beskrivning av kursmoment angående textbedömning, som deltagarna mött i lärarutbildningen. En beskrivning görs också av vilka texter som utgör underlaget för deltagarnas genomförda textbedömningar.

4.1. Presentation och urval av deltagare

När jag i texten syftar på deltagarna i min studie använder jag orden deltagare, lärarstudenter eller studenter. Orden elev/elever syftar på elever i skolan. Begreppet andraspråkselev syftar specifikt på elever som lär sig svenska som andraspråk och tidigare har tillägnat sig sitt modersmål. Att skriva på sitt andraspråk eller begreppet *att vara en andraspråksskribent*, är inte ett helt självklart begrepp och behöver

problematiseras. Det finns olika definitioner på vem som kan anses vara en andraspråksskribent (Golden & Hvistendahl 2015).

Å ena sidan kan man definiera utifrån skribentens språkliga bakgrund dvs. om eleven skriver på ett andraspråk, i det här fallet svenska, efter att lärt sig sitt förstaspråk, så är det en andraspråkstext; en andraspråksskrivare. Detta är ett exempel på en *statisk* definition av begreppet andraspråksskrivare. Å andra sidan finns en annan definition som tar sin utgångspunkt i texterna eleven producerar dvs. de kännetecken som texten uppvisar. Det finns tydliga inlärardrag i vissa andraspråksskrivares texter. Den typen av texter med tydliga inlärardrag skiljer sig tydligt åt från texter skrivna av elever med svenska som förstaspråk. Det finns också andraspråksskribenters texter som inte uppvisar dessa tydliga inlärardrag, utan mer liknar förstaspråksskribenters texter. Det kallar Golden & Hvistendahl för en *dynamisk* definition på begreppet andraspråksskribent. Den definitionen kan synliggöra variationen i textutvecklingen och uppmärksamma det faktum att det finns andraspråkstexter, som liknar förstaspråksskrivares texter (Golden & Hvistendahl 2015).

Intresset för denna studie rör lärarstudenters uppfattningar kring elevtextbedömning av andraspråkselevs skrivna texter. Kriterier för deltagande i studien är att studenterna ska ha ämnet svenska i sin utbildning och att de inte skulle ha behörighet i ämnet svenska som andraspråk. Det grundas på det faktum att alla lärare förväntas möta andraspråkselever och deras texter i kommande lärarbete och inte enbart lärare i svenska som andraspråk. Intressant blir då att se vad de har för kunskaper och redskap med sig från utbildningen för att möta andraspråkstexter. Ett annat kriterium för att delta var att de skulle vara i slutskedet eller ha avslutat sin utbildning. Detta urval grundas på intresset att synliggöra vad lärarstudenter har med sig när de står på tröskeln till att lämna lärarutbildningen och påbörja sin lärarkarriär. Deltagarna söktes på en av lärarutbildningarna i Sverige. Med hjälp av studieadministrationen fick jag namn och mejladresser till studenter efter dessa kriterier. Efter olika utskick upprättades kontakt med fem lärarstudenter, som visade intresse för att vara med i undersökningen. En svårighet med småskaliga undersökningar är att det kan vara svårt att få ett representativt urval. Detta kan påverka vilka slutsatser som kan dras från studiens resultat. Deltagarna kan ses som

representanter för sig själva, dock kan inte några generaliseringar göras med så få deltagare (Denscombe 2009). Således blev det ett så kallat bekvämlighetsurval att de som visade intresse fick delta i studien (Bryman 2011). En nackdel med bekvämlighetsurval är att det kan vara svårt att generalisera studiens resultat. Förutom deltagarna i föreliggande studie, som kommer från två olika utbildningar, finns det fler kategorier av lärarstudenter. Om fler kategorier av deltagare hade varit med i studien, så hade större möjligheter till att generalisera resultaten funnits. Då kunde fler perspektiv och uppfattningar blivit en del av studiens helhetsresultat. Det gemensamma för de fem studenterna var att de var i slutet av sin utbildning eller precis avslutat sin utbildning. Två studenter hade vid tiden för materialinsamlandet något år kvar på sin utbildning och tre studenter hade precis avslutat sin utbildning. Samtliga studenter förväntas kunna hantera bedömning av andraspråkstexter ute i skolverksamheten. Det är tre lärarstudenter från grundlärarutbildningen mot de tidiga skolåren, år 4-6, och två ämneslärarstudenter med inriktning för gymnasieskolan. Någon uttryckte, som motiv att vara med, att de ville ta tillfället att diskutera bedömning för att förstärka den kunskapen. Sammanfattning av deltagarna finns i tabell 1 nedan. Namnen i materialet är fingerade. Vad är det då studenterna har med sig i bagaget när det gäller kunskaper om textbedömning rörande svenska som andraspråk och vad är rimligt att anta att de behärskar när de står på tröskeln till skolverksamheten? För att svara på dessa frågor har jag tagit del av innehållsbeskrivningar av aktuella kurser för studenterna som berör detta område, för att se närmare på vilka kunskaper som studenterna förväntas ha när de lämnar lärarutbildningen. Det beskrivs närmare i nästa stycke.

Tabell 1. *Sammanställning av deltagarna*

Namn	Utbildning	Ämneskombination
1. Vendela	Gymnasielärarutbildning	Sv, religion
2. Sune	Gymnasielärarutbildning	Sv, tyska
3. Greger	Grundlärarutbildning 4-6	Fördjupning: So
4. Solveig	Grundlärarutbildning 4-6	Fördjupning: Eng

5. Anton	Grundlärarutbildning 4-6	Fördjupning: So
----------	--------------------------	-----------------

I tabell 1 visas deltagarnas utbildning och respektive ämneskombination.

4.2. Moment i lärarutbildningen angående textbedömning av andraspråkstexter

När jag läst kursplaner för deltagarnas aktuella svenskkurser är det en bredd i vad som tas upp i kurserna. I Vendelas kurser fanns moment av textbedömning i både svenska som andraspråk och svenska. Innehåll i dessa kurser rörde bl.a. analys av språkutveckling. I Sunes svenskkurser förekom det jämförande inslag när det gäller texter skrivna av etniskt svenska elever och andraspråkselever. Exempel var diskussioner kring ordföljd och bruk av genus. Det har förekommit moment i kurser när det gäller bedömning av elevtexter från äldre nationella prov, där det också diskuterats exempeltexter från andraspråkselever. Övriga tre deltagare (Greger, Solveig och Anton) är grundlärarstudenter mot de tidigare skolåren, åk 4-6, med svenska som en del av deras ämneskompetens. Dessa studenter har andra ämnen än svenska som fördjupningsämne (samhällsorienterande ämnen och engelska). I en av deras svenskkurser har det förekommit inslag av textbedömning i form av föreläsningar kring andraspråsutveckling och även diskussion av exempeltexter av andraspråkselever, för att lyfta fram exempel på andraspråksdrag. I grundlärarstudenternas kursplaner är svenska som andraspråk ett perspektiv, som är tänkt ska genomsyra kurserna. När det gäller specifikt bedömning av andraspråkstexter så finns det i deras andra svenskurs (16-30 hp kursen). Där finns inslag som t.ex. föreläsningar och workshops rörande andraspråksdrag i texter och andraspråsutveckling. Ytterligare ett inslag från den kursen är att i en skriftlig examination utifrån ett utdrag från en elevtext uppmärksamma och förklara andraspråksdrag.

Bedömningsstödet som Skolverket utgivit, *Nya språket lyfter* för åk 1-6, lyfts fram och diskuteras i kursen och vad ett sådant stöd kan göra i textbedömningsituationen (Skolverket 2016). Svenska som andraspråk är inte något eget ämne i grundlärarstudenternas utbildning, utan svenskstudiernas innehåll ska belysas i både

ett första- och andraspråksperspektiv. Deltagarna i denna studie har kursmoment kring bedömning och betyg i deras ämnesfördjupning och i dessa fall är det i samhällsorienterande ämnen och engelska. I studenternas verksamhetsförlagda utbildning (VFU), då de är placerade på sina praktikskolor, har ett tydligt innehåll mot bedömning för respektive ämne. Att få praktisera bedömning inom området ämneskunnande och ämnesdidaktisk kompetens är av yttersta vikt i de s.k. VFU-kurserna (På väg mot läraryrket 2017).

Med tanke på studenternas kunskaper kring området textbedömning blir det i studien intressant att se om de studenter som har fler inslag av textbedömning i sin utbildning också uppvisar större säkerhet i dessa frågor. Efter att ha studerat kursplaner för de aktuella lärarstudenternas genomgångna svenskkurser så finns moment av textbedömning av andraspråkstexter med i deras utbildning. När det gäller generella kunskaper kring bedömning och specifikt kunskaper om betygsbedömning så har samtliga deltagare mött detta innehåll i de s.k. UVK-kurserna (kurser i s.k. utbildningsvetenskaplig kärna).

Utifrån den kunskapen förväntar jag mig att de ska resonera utifrån begrepp som till exempel interimspråk, andraspråksutveckling och andraspråksdrag osv. Även bedömningsbegrepp som formativ och summativ bedömning bör dyka upp i studenternas utsagor. I svenskläraryrket vid det aktuella lärosätet genomsyras synsättet på undervisningens innehåll att se svenska i ett första- och ett andraspråksperspektiv. Andraspråksresonemang är ett perspektiv som är tänkt genomsyra läraryrketens olika delar. Det finns således inte specifika kurser i ämnet svenska som andraspråk för studenterna, som ingår i föreliggande studie. Det finns endast för studenter som valt det ämnet som andraämne inom gymnasieläraryrket.

4.3. Texter som underlag för deltagarnas textbedömningar

Förutom fem videoinspelade intervjuer om bedömning så genomför deltagarna två elevtextbedömningar var, som blir studiens material. Dessa elevtextbedömningar spelades också in på video. Den ena texten kallad, *Brevet*, är en andraspråkstext från år 6 utan bedömningsmatris. Den är skriven för hand (se bilaga 4). Den andra texten

är en exempeltext från ett tidigare nationellt prov i svenska som andraspråk i år 9, som är tillgängligt på Skolverkets hemsida. Texten benämns *Kille/tjej* med tillhörande bedömningsmatris, som stöd i bedömningen (se bilaga 2 och 3).

4.4. Etiska överväganden

Föreliggande studie omfattas av etikprövningslagen som syftar till att skydda enskilda individer i samband med forskning. Inspelning av ljud och bild ska hanteras som personuppgifter och då behöver etiska överväganden göras för att skydda deltagarna i studien. De fyra huvudkraven enligt Vetenskapsrådet (2017) för god forskningsetik har uppfyllts:

1. Informationskrav. Jag fick först kontakt via mejl med deltagarna och i samband med mötet med dem informerades att det är frivilligt att vara med i studien och att de kan avbryta när de vill.
2. Konfidentialitetskravet. I samband med insamlandet av materialet och mötet med varje deltagare lovades att behandla alla anonymt dvs. att det är fingerade namn i texten och att jag inte skulle ta med videoinspelade delar eller bilder utan att inspelningen endast låg till grund för transkribering av ljudinspelningen.
3. Nyttjandekravet. Materialet som är insamlat används endast i forskningsändamål.
4. Samtyckeskravet. De fem deltagarna i studien gav sitt samtycke till att vara med i studien.

5. Metod

Studien innehåller tre empiriska undersökningar. En del utgörs av semistrukturerade intervjuer med tillhörande frågeguide (bilaga 1). Syftet är att kartlägga lärarstudenters uppfattningar om textbedömning av texter skrivna av andraspråksskribenter. Intervjufrågorna rör alltifrån mer allmän bedömning, textbedömning och frågor om andraspråksaspekter av bedömning. De andra empiriska delarna består av inspelningar av deltagarnas genomförda elevtextbedömningar utifrån en text utan respektive med bedömningsmatris. Syftet med detta är att visa hur de genomför

bedömning och i vilken mån strategier och verktyg för bedömning av andraspråkstexter synliggörs i en praktisk bedömningsituation. Denna empiri kan ligga till grund för resonemang kring i vilken utsträckning lärarstudenter är förberedda för detta uppdrag i kommande lärararbete. För att kunna uppfylla studiens tredje syfte om vad de har med sig för verktyg kring bedömning blir deras genomförda bedömningar en viktig empiri. Förutom vad som kommer fram i deras genomförda bedömningar så undersöker jag i studenternas kursplaner när och på vilket sätt textbedömningsmoment förekommer i utbildningen.

Uppsatsens syfte och frågeställningar är att fånga förståelsen om uppfattningar om textbedömning och att dokumentera genomförda bedömningar. När det är den enskildes perspektiv, handlande och uppfattningar som är i fokus ansåg jag det mest lämpligt med en kvalitativ metod. Detta för att det kan ge en fördjupad bild av det studerade fenomenet (Lagerholm 2005). Denna studie har intervju som metod för den första delen och tänka högt- metod rörande genomförande av elevtextbedömningar. Studien är kvalitativ till sin karaktär. Nedan presenteras de olika metoderna och resonemang om studiens tillförlitlighet.

5.1. Studiens tillförlitlighet

Att observera och dokumentera genomförda textbedömningar är något som kännetecknas av komplexitet och även att synliggöra uppfattningar om bedömning. I studien var det då viktigt att få med flera datainsamlingsmetoder för att öka studiens tillförlitlighet. Förutom videoinspelade intervjuer kring bedömning finns även inspelat videomaterial med genomförda bedömningar. Med flera metoder kring ett och samma fenomen ökar studiens trovärdighet. Det benämns som triangulering. Både intervjudelen och tänka högt- metoden utgör studiens s.k. metodtriangulering. Ett grundläggande antagande bakom metodtriangulering är att de olika metoderna av undersökt data ska ge en mer fullständig eller tydligare bild och på så sätt öka validiteten i materialet. Strategier för att öka studiers tillförlitlighet har att göra med studiens relevans och dess aktualitet (worthy topic), överensstämmande (kongruens) mellan metoder som syftar till att uppnå studiens mål (meaning congruence), och rika

beskrivningar för att belysa fenomenet (rich rigor) i studien (Tracy 2010). I denna studie förstärker de olika metoderna bilden av det undersökta fenomenet.

Vissa forskare hävdar att den traditionella användningen av termen *reliabilitet*, studiens tillförlitlighet, inte är helt enkelt att överföra till kvalitativ forskning. Det har att göra med att någon utomstående ska kunna få samma resultat om de gjorde om studien. Det som lyfts fram, för att påvisa bäringen på kvalitativa studier är vikten av att forskaren definierar till exempel kriterier för urval av deltagare och att beskriva det sociala sammanhanget för datainsamlingen, men även att kunna använda olika metoder för att öka reliabiliteten. Termen *validitet* rör studiens giltighet; intern validitet handlar om resultatet stämmer med verkligheten. Mäter forskaren det man tror sig mäta och det har att göra med tolkningar av materialet s.k. *intern validitet*. *Extern validitet* handlar om i vilken mån resultaten kan tillämpas i andra situationer och hur resultaten kan generaliseras (Merriam 1994). Den externa validiteten i en kvalitativ studie kan förstärkas genom täta beskrivningar av det studerade fenomenet.

5.2. Intervjumetod

Den första delen i studien har fokus att ta reda på hur uppfattningar om bedömning synliggörs hos deltagarna enligt den första punkten av studiens preciserade frågeställningar. För detta valde jag intervjumetoden. Enligt Dencombe (2009) är intervjumetoden lämplig när det efterfrågas om personers uppfattningar om ett fenomen. När deltagares åsikter och uppfattningar behöver utforskas på djupet är intervjumetoden att föredra framför till exempel ett frågeformulär. Kvale (1997) lyfter även fram intervjumetodens lämplighet när det gäller att beskriva upplevelser och en individs perspektiv. Syftet med en kvalitativ intervju är att fånga deltagares uppfattningar om något fenomen (Patel & Davidson 1991). I föreliggande studie används semistrukturerade intervjuer. Då har intervjuaren en lista med ämnen som ska tas upp, men intervjuaren kan vara flexibel med ordningsföljden och framför allt att den intervjuade får möjlighet att utveckla sina tankar och synpunkter (Dencombe, 2009:234). En frågeguide fanns till hands, som fokuserade frågeområdena, men lärarstudenterna tilläts brodera ut sina svar. Vissa frågor behandlades mer än andra i frågeguiden (se bilaga 1). Dessa intervjuer transkriberades ord för ord och även skrevs

det in när informanten gjorde längre pauser. För att analysera och bearbeta det transkriberade materialet användes kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman 2004). Målet efter en omfattande läsning av det transkriberade materialet var att få en förståelse och helhetsbild av materialet. Efter ytterligare bearbetning kodades materialet kring tydliga mönster som framkom i deltagarnas utsagor och av det växte fram nyckelord, som utgör begreppen för tolkning/analysen (se kap 7).

5.3. Tänka högt- metoden

För att tydliggöra skeendet kring en faktisk bedömningssituation valdes tänka högt-metoden. Denna metod används bland annat i testsammanhang när en testutprovare låter en testdeltagare beskriva testet under tiden det genomförs. Sådana protokoll kan genomföras muntligt eller skriftligt. Fördelen med denna metod är att det ges beskrivningar eller återkoppling på samma gång som deltagaren genomför uppgiften. Det gäller i alla fall vid muntlig återkoppling. Metoden innebär att deltagaren hela tiden berättar om vad denne gör; det ges utrymme för att ge sitt perspektiv och åsikter kring det undersökta fenomenet. Tänka högt- metoden har använts alltifrån industriella sammanhang till pedagogiska kontexter (Boren & Jamey 2000). En svaghet med metoden är den eventuella brist på kontroll av den innehållsliga återkopplingen som ges i sammanhanget i t.ex. en verbal återkopplingsituation (Bachman & Palmer 2010). Tänka högt- metoden är en väl etablerad metod när det gäller studier kring utbildning och språkinläring (Clark & Peterson 1986, Faerch & Kasper 1987). När det gäller metoden i relation till språklärares uppfattningar om fenomen är metoden inte vanlig. Den har dock prövats i tidigare studier när det gäller bedömning av elevtexter. Det har då rört sig kring lärares beslut kring kriterier i bedömning av elevtexter i engelska som andraspråk (Borg 2006).

Tänka högt- metoden i föreliggande studie är knuten till den andra frågeställningen. De fem deltagarna i studien genomförde två elevtextbedömningar var, samtidigt som de beskrev vad de gjorde och hur de tänkte i bedömningssituationen. Innan de genomförde bedömningarna, som spelades in på video, fick de ta den tid de behövde att läsa igenom elevtexterna och en bedömningsmatris (som var kopplad till en av texterna, som en förberedelsefas). När de sedan var färdiga för att genomföra tänka

högt-bedömningen trycktes videon igång. Jag har inte använt mig i analysen av det faktum att bedömningarna spelades in på video, utan det är ljudinspelningen som ligger till grund för mina transkriberingar.

I Boren & Jamey (2000) lyfts det fram tidigare forskning och beskrivning av tänka högt- metoden. De hänvisar till Ericsson & Simon (1993) där dessa redogör för olika nivåer av s.k. verbaliseringar för att ge ökad trovärdighet i utförande av tänka högt- metoden. Den första nivån av verbaliseringar är när deltagaren inte behöver omformulera begrepp under genomförandet av uppgiften. Ett exempel på det kan vara när man uttalar sekvenser av siffror samtidigt som man utför en matematikuppgift. Den andra nivån är då det måste ske en omformulering och behovet av bilder eller abstrakta begrepp i en kognitiv process innan man verbaliserar det i en del av genomförandet av en uppgift (Boren & Jamey 2000). Nivå 1 rör mer procedurutförande av uppgifter, men den andra nivån är en mer fördjupad kognitiv process i en genomförandeprocess av en uppgift. Jag tänker att den första elevtextbedömningen studenterna genomför rör nivå 1, där deltagaren direkt kan röra sig i textens delar och sätta ord på sin bedömning. Den andra elevtexten med tillhörande bedömningsmatris rör Ericsson & Simons nivå 2, då deltagarna behöver sätta ord på och bearbeta matrisens begrepp för att kunna verbalisera dessa i en bedömningssituation. Båda dessa nivåer anses vara tillförlitliga data (Boren & Jamey 2000:262). I deltagarnas genomförda bedömningar finns något dynamiskt där de går från mötet med texten och sätter ord på sina tankar. Man kan anta att de begrepp och tankar som verbaliseras är begrepp som de tillägnat sig.

Hade jag kunnat välja en annan metod för de genomförda textbedömningarna och fått fram liknande resultat? Det finns bl.a. kritik mot tänka högt- metoden. Borg (2006) lyfter fram att den används i forskarsammanhang, men inte så ofta förekommande. Intressant hade varit vad metoden *stimulated recall* hade kunnat ge i sammanhanget. Då hade deltagarna först spelats in på video och därefter i anslutning till inspelningen fått kommentera vad de precis genomfört. Nu lät jag dem läsa texten, begrunda och när de var redo genomföra bedömningen och tänka högt genom bedömningen. Stimulated recall- metoden hade kunnat fånga upp mer konkret återkoppling till den faktiska bedömningen. Från tänka högt- metoden får forskaren tolka vad som kommer fram i utsagorna. En del av kritiken mot stimulated recall är

brist på validitet. När deltagaren ser på video vad personen precis gjort kan man ifrågasätta om deltagaren kommer ihåg tankeprocesser, alltså begränsningar relaterade till korttidsminnet. En annan risk är att personen kommer med efterhandskonstruktioner för att det finns en förväntan om 'rätt svar'. Utmaningen blir att minimera hoten mot för låg validitet. Ett exempel för att öka validiteten är att minimera tiden för inspelning och uppföljande kommentarer (Borg 2006). Det som förespråkas är att både tänka högt- metoden och stimulated recall kompletteras med ytterligare metoder för att öka trovärdigheten. I föreliggande studie, med de olika metoderna påstår jag att studien har tillförlitlighet för de resultat som framkommer.

5.4. Strukturering av intervjusvar

Efter att inspelningarna genomförts transkriberades materialet ordagrant med markering för pauser. Därefter söktes mönster och variation i utsagorna i en s.k. innehållsanalys (Graneheim & Lundman 2004). Innehållsanalys innebär att utifrån iakttagelser i materialet söka efter mönster (Randahl 2014). Begrepp/utsagor jag sökt efter är rörande interimspråk, andraspråksutveckling och andraspråksdrag och även andra bedömningsbegrepp.

6. Resultat

I detta avsnitt redovisar jag resultatet från de olika delarna i empirimaterialet; intervjuerna och genomförda textbedömningar utan och med matris. Varje resultatdel avslutas med nyckelbegrepp som tydligt framkom utifrån innehållsanalysen och som ligger till grund för tolkning/analys i kapitel 7.

6.1. Intervjudelen

Först kommer tydliga gemensamma drag att beskrivas för att sedan följas av skillnader i deras utsagor.

Det första gemensamma draget är att flera namnger bedömningsbegrepp som formativ och summativ bedömning. Formativ bedömning kopplas till återkoppling på

texten och vikten av att se vad som fungerar i texten och bygga vidare på det. (1) Greger: ”syftet med bedömningen är till för att utveckla eleven och ge feedback och sånt där”. (2) Solveig: ”framför allt väldigt viktigt som ska finnas med hela tiden; inte den här vanliga formen att skriva och sen få betyg utan det här med formativ bedömning”. Utöver det finns ett tydligt gemensamt drag som kan betecknas som en rädsla för att använda summativ bedömning. (3) Anton: ”formativ bedömning känner jag nog att jag är bra på att snappa upp och ge feedback och sånt. Det är ju det summativa man är osäker på”. Dels har osäkerheten att göra med matrisanvändning och det tolkningsutrymme som finns i de olika kvalitetsnivåerna i kunskapskraven, dels det faktum att lärare bedömer olika och tanken att det kan skapa en stigmatisering hos elever när en elev får en viss bedömning eller ett visst betyg. (4) Greger: ”det är ju väldigt svårt med bedömning, för det är ju hur eleverna upplever sig själva. Får en elev E och känner sig som en E-person och då kanske inte den söker någon akademisk utbildning i framtiden”. Studenterna förhåller sig således väldigt försiktiga till summativ bedömning.

Ytterligare ett gemensamt drag är uppfattningen att prioritera texters innehåll gentemot texters formfrågor och korrekthet. Det tar sig uttryck i utsagor som att det är viktigare att budskapet går fram än att det är lite språkliga fel. Mottagaranpassningen är ett uttryck för helheten och att texten skapar förståelse hos mottagaren. När språklig korrekthet nämns är det synonymt med stavning. Därefter nämns styckeindelning, meningsbyggnad, textbindning, satsradning och utbyggda nominalfraser som angelägna delar i bedömningen. Åsikten om att skjuta upp den språkliga textbearbetningen rörande språkliga fel i texter med eleverna är något flera ger uttryck för. Grundlärarstudenterna ger uttryck för uppfattningen att det är längre fram i mellanstadiet, mot år 6, de kan hantera frågor om korrekthet och Solveig vill inte alls ta hänsyn till språkliga fel (5) Solveig: ”man ska ju lära dem korrekta skrivregler så klart, men det behöver inte vara i fokus utan det kan komma i efterhand och lite i förbifarten och en sak i taget”. Sune fastslår att när eleverna lämnar gymnasiet då bör de skriva korrekta texter, men i övrigt ges utrymme för innehållslig textbearbetning. I relation till andraspråkstexter fastslår Vendela att frågan om språklig korrekthet kommer med den språkliga progressionen. Solveig har ett andraspråksresonemang om att språkliga fel kan ses som tecken på språkutveckling

och att man kan vänta med att bearbeta dessa språkliga fel med explicit undervisning; att det är en tidsaspekt i det.

Ytterligare ett gemensamt drag i utsagorna är att det saknas ett metaspråk för att beskriva andraspråksdrag eller andraspråksutveckling kopplat till textbedömning. Tre av lärarstudenterna formulerar uppfattningen att de inte har några modeller för hur de ska bedöma andraspråkstexter och påtalar därmed sin osäkerhet att möta dessa elever i textbedömningsituationen. På frågan om andraspråksbedömning skiljer sig i relation med en etnisk svensk text svarar Anton följande. (6) Anton: ”ja det bör det ju göra. Det finns ju en kurs som heter svenska som andraspråk, om jag inte är yr i mössan. Det gjorde det i alla fall när jag gick i skolan”. (7) Greger: ”jag kan inte exakt för jag har inte SvA”. De har upplevt signaler från utbildningen att detta med textbedömning är något man ska tillägna sig under praktikperioderna och att de önskat mer av hantverket kring textbedömning inom ramen för sin utbildning. Vidare lyfter de gemensamt fram att sambedömning med kollegor eller tidigare studiekamrater ses som en möjlighet att avhjälpa osäkerheten kring att bedöma elevtexter.

Skillnader i bedömningsresonemangen härrör till vad man har med sig för kunskaper från utbildningen, men även ideologiska åsikter till bedömning, som t.ex. Solveig ger uttryck för. (8) Solveig: ”viktigt att lära eleverna bedöma varandra men framför allt bedöma sig själva för att bedömning förstärker maktstrukturer i skolan där läraren sitter högst i hierarkin och stakar ut elevens framtid”, (9) Solveig: ”nånstans blir det politiskt för mig om vem som äger språket”. Det är en stor spännvidd i utsagor från tydliga subjektiva övergripande resonemang om bedömning till mer specifika utsagor med koppling till andraspråksutveckling. (10) Vendela: ”man ska vara medveten om det typiska med prepositioner som man vet enligt forskning är svårt för elever med svenska som andraspråk, och genus och bestämd och obestämd form och så där”. Begrepp jag återkommer till i avsnitt 7, tolkning/analys av resultaten från intervjuerna är *bedömningsformer*, *metaspråk/grad av tilltro för andraspråksbedömning* (se 7.1. och 7.2.).

6.2. Redovisning av bedömning text *Brevet utan matris*

Vendela och Sune har ett ämnesspråk kopplat till andraspråksutveckling. De övriga deltagarna berör i huvuddrag strukturella aspekter av texten och fler värderande uttryck än de andra, som inte heller har utsagor och reflektioner kring andraspråkstext och andraspråksutveckling. (11) Anton: ”om man hade gjort det till en mening med kommatecken; det är sådana småsaker men ack så viktiga”. Anton läser elevtexten mumlande och kommenterar sedan (12) ”den meningen blir inte bra, men där finns ett kommatecken, men den blev bra”. I Vendelas och Sunes framåtsyftande kommentarer ges konkreta exempel från texten med tillhörande grammatiska kategorier, relevanta för andraspråkstexter. (13) Sune: ”I lovet var...är annorlunda för att det inte börjar med subjektet”. (14) Sune: ”Det som slår mig är att verbet är på rätt plats i satsschemat. Om eleven kommer från ett språk som inte är ett V2-språk så skriver man ofta På morgon klockan 8 jag gick”. Det tyder på att andraspråksperspektivet finns med som en beredskap att möta flerspråkiga elevers texter. Begreppen rörande *språkliga fel*, *framåtsyftande kommentarer*, *värderande ord* och *andraspråksbegrepp* var återkommande i högre och lägre grad hos deltagarna. Dessa begrepp återkommer jag till i avsnitt 7.3. under tolkning/analys av resultat.

6.3. Redovisning av bedömning text *Kille/tjej med matris*.

Ett gemensamt drag hos deltagarna är att de inte har utsagor kring kommunikationsstrategier, som finns med i matrisen. Ytterligare ett tydligt gemensamt drag är att när matrisen finns med i en uppgift blir den starkt styrande i vad som sägs och formuleras i bedömningssituationen. (15) Greger: ”det är samma sak här, meningsbyggnaden, om den fungerar i huvudsak...(läser innantill från matrisen). (16). Greger: ”då har vi kvar om eleven följer skriftspråkets normer för skiljetecken och stavning om eleven följer det i huvudsak...(läser från matrisen). Skillnader hos deltagarna, när de har en matris till hands, är att Vendela är konsekvent rörande kommentarer kopplat till andraspråksutveckling. De övriga deltagarna nämner inte att det handlar om en andraspråkstext. Solveig ger väldigt många värderande omdömen med en vardagsspråklig och talspråklig karaktär. Ett exempel: (17) Solveig: ”första intrycket

är att det är en väldigt bra text, språket väldigt bra och upplägget bra. Den är lite lång och behöver klämmas ihop. Sen är det också jättebra att hon skriver om tjejer först. Det blir lite babblande här i brödtexten. Texten behöver dras ihop för att det ska bli mer klatschigt”. En tydlig skillnad är att betygsangivelserna i bedömningarna ser olika ut. (18) Anton: ”jag tycker absolut att den når upp till E utan problem. Jag tycker den når C. Sen är frågan om den når upp till ett A”; jag tycker att han ligger på ett E på hur man sätter ihop en mening. Det blir konstiga meningar inte någon jättebra meningsbyggnad direkt”. De fem deltagarna använder fyra steg i betygsskalan; från D till A.

Efter den gjorda innehållsanalysen av de genomförda textbedömningarna utkristalliserades ett antal begrepp. Det är utsagor kring *språkliga fel, framåtsyftande kommentarer, värderande ord och andraspråksbegrepp*. Dessa kategorier var återkommande i högre och lägre grad hos deltagarna och tolkas i nästa avsnitt 7.3. nedan. Jag diskuterar även resultaten till vissa delar i Crooks, Kane & Cohens validitetsmodell.

7. Tolkning/analys av resultaten

I följande avsnitt tolkas resultaten utifrån frågeställningarna som presenteras i syftet. Först diskuterar jag de olika delarna i resultatet kopplat till studiens olika frågeställningar. Vidare reflekterar jag även till det faktum att lärarstudenter upplever att textbedömning har med praktikperioderna att göra.

Tolkningen av resultaten, om hur lärarstudenters uppfattningar om bedömning av andraspråkstexter synliggörs, utifrån intervjuerna som är studiens första frågeställning görs med fokus på begreppen *bedömningsformer, metaspråk/ tilltro till andraspråksbedömning*.

7.1. Bedömningsformer

På frågan angående hur lärarstudenters uppfattningar synliggörs om bedömning av andraspråkstexter, den första frågeställningen, vill jag knyta detta till den första delen

av det empiriska materialet; intervjuerna. Intervjuerna utgick från frågeguiden (se bilaga 1). Det första gemensamma draget hos deltagarna är en medvetenhet om den formativa bedömningens betydelse. Min tolkning av detta är att formativ bedömning har genomsyrat bedömningsresonemang i lärarutbildningen och ute i skolorna. Samtliga deltagare har givit uttryck för detta i sina utsagor. Det i sin tur kan sägas vara ett resultat av den starka inriktning på formativ bedömning som präglar litteratur på området. Enligt Lundahl (2011:53) leder formativa bedömningar till förbättrat lärande. Det har att göra med vilken typ av återkoppling som ges. I de formativa aspekterna ryms både framåtsyftande kommentarer, kamratbedömning och självbedömning. Flera av deltagarna i föreliggande studie lyfter fram vikten av att arbeta med kamratbedömning och självbedömning. Återkopplingen i formativ bedömning bör vara informativ och konkret och fokusera på uppgiften och för vidare lärandeprocess (Gardner 2012:241). Bedömning för formativa syften är kopplat till undervisningen för både läraren och eleven. När deltagarna i studien lyfter fram den formativa bedömningens utvecklande potential, förhåller man sig också till den summativa bedömningen. Deras utsagor visar på en rädsla att genomföra summativa bedömningar; det tar sig uttryck i att de inte vill jobba med språklig korrekthet alltför tidigt, utan det skjuts på framtiden eller att det kommer med individens språkutveckling. De anser att språklig korrekthet följer med progressionen i språkutvecklingen och att frågorna rörande språkets form kan hänskjutas längre fram i skolåren. Greger ger uttryck för att upp mot åk 6 kan bedömning av elevtexter röra mer korrekthet av språket, som exempelvis stavning eller styckeindelning och Solveig ger uttryck för att språklig korrekthet kan komma i förbifarten efter hand. Det visar en förskjutning mot bedömning av textinnehåll än form. Det motiveras i utsagorna med att det kan ske en stigmatisering av en alltför hård bedömning av språklig form. Elever kan uppfatta sig själva som en s.k. E-elev som flera uttrycker det. Detta gör att begrepp som sambedömning och formativ bedömning blir något tryggt att hålla sig till och som deltagarna kan hantera. Min tolkning av detta, med tanke på lärarutbildningen, är att integrera också elevtexters både morfologiska och syntaktiska delar i en formativ bedömning. Nu hålls texters formsida starkt åtskilt från texters innehållssida hos deltagarna. Även den summativa bedömningen bör ges tydligt utrymme i kursmoment inom ramen för utbildningen.

I Skolverkets publikation *Bedömning och betyg* (2012) inventerades uppfattningar om bedömning och betyg inför att betyg infördes i årskurs 4-6 höstterminen 2012. Där lyfts olika syn fram hos lärare gällande formativ och summativ bedömning och i vilka sammanhang de ska användas. Det har ansetts hos lärare att den formativa bedömningen är den 'rätta' bedömningen och de summativa bedömningsaspekterna har kommit i skymundan. "Majoriteten av de lärare som talar om formativ bedömning ser på summativ bedömning som något fult och har svårt att se hur de båda kan kombineras" (Skolverket 2012:24). Osäkerheten kring hur summativ bedömning kan genomföras och användningen av den, som Skolverkets studie visar, präglar lärarstudenterna och är ett område som behöver förstärkas. För att använda Gees diskursbegrepp så har deltagarna i studien anammat den formativa bedömningsdiskursen och har blivit en internaliserad del av deras intentioner kring bedömning. En annan utgångspunkt hos en av deltagarna, Solveig, för att använda formativa bedömningsformer är mer ideologisk, som har att göra med skolan som institution och dess maktstrukturer, där det handlar om att riva ner hierarkiska strukturer i skolan. Läraren är endast en av aktörerna och eleverna behöver stärka sin delaktighet och möjligheten för eleverna att påverka sin situation i skolan.

7.2. Metaspråk/grad av tilltro i andraspråksbedömning

Ett tydligt drag är avsaknad av ett metaspråk för att hantera andraspråksutveckling i andraspråkstexter. Tre av deltagarna delger uppfattningen att de inte har några kunskaper eller beredskap alls för att möta andraspråkstexter. När inte tryggheten finns där kan det antas att det skapas en osäkerhet och ökad subjektivitet i bedömningen. Det är ingen slump att den som uttryckte att bedömning är en känsla gav uttryck för en stark subjektiv hållning (se tabell 2). Detta visar på vikten av att få lära sig hantverket kring textbedömning inom ramen för sin utbildning, så att inte den subjektiva bedömningen slår igenom, utan att en professionell hållning kan växa fram. Jag tolkar detta som att andraspråksperspektivet och moment kring bedömning av andraspråkstexter behöver förstärkas i lärarutbildningen. I analysen av det transkriberade intervjumaterialet lyser fram en stor brist på självförtroende inför bedömningssituationer dvs. låg tilltro till sin egen förmåga. En deltagare som, i sina

utsagor, ger uttryck för att vara förberedd för att kunna klara uppgiften att bedöma texter definierar jag som en viss tilltro till sin egen förmåga som kan vara hög eller låg. Ett annat begrepp som Jönsson (2012) använder när det gäller att bedöma kunskapsbedömning är professionell omdömesförmåga och kan jämföras med bedömarlitteracitet och kan ses som synonymt begrepp i sammanhanget. Sammanfattning av detta resonemang kan visas i ett antal bedömarprofiler, se nedan.

Tabell 2. *Bedömarprofiler utifrån studiens resultat*

1. Sune och Vendela, väl förberedda deltagare.	Utvecklad bedömningslitteracitet med ämnesbegrepp alltifrån grammatiska begrepp till andraspråksbegrepp och objektiv hållning.
2. Greger som abdikerat från bedömningsuppdraget.	Låg grad av bedömningslitteracitet. Ytlig bedömning och avsäger sig bedömningen; ” <i>jag kan inte bedöma litterär kvalitet -jag är inte någon författare</i> ”.
3. Två subjektiva deltagare Anton och Solveig, där bedömning är ideologiskt motiverad och känslostyrd.	Låg grad av bedömningslitteracitet. Den ena informanten uttrycker; ” <i>bedömning är en känsla</i> ” Den andra informanten har ideologiska motiv för bedömning och vill motverka makthierarkier i skolan

I tabell 2 visas deltagarna i tre kategorier från hög till låg grad av bedömningslitteracitet.

Vendela och Sune har en mer utvecklad bedömningslitteracitet än övriga. De ger uttryck för en medvetenhet om bedömningsaspekter och nyanserade resonemang om textens helhet (innehåll-form) och en handlingsberedskap för framtiden. Det lyser igenom i utsagorna att detta har internaliserats i deras lärarroll i större utsträckning än

övriga deltagare. Till hög professionell bedömningslitteracitet eller omdömesförmåga hör att tillägna sig verktyg för bedömning i form av ämnesbegrepp och att även andraspråksbegrepp förekommer. Övriga tre informanter bedömer jag har låg bedömarlitteracitet. Till låg bedömarlitteracitet hör hög grad av subjektivitet och bedömningen rör språkets yta snarare än helhet och få ämnesbegrepp. Det karaktäriseras hos Greger som man kan kalla en abdikation från bedömningsuppdraget på grund av okunskap. Hos Solveig och Anton ges uttryck för en stark subjektiv hållning i bedömningen, som skapas av osäkerhet eller motiv för att distansera sig från viss bedömning. Att inom ramen för en utbildning vara rustad för de flesta situationer en lärare kan hamna i är ju en omöjlighet. Elevtextbedömning anser jag är ett centralt område för en blivande lärare, som har som uppgift att möta andraspråkslevers texter. Den osäkerhet och nervositet som deltagarna ger uttryck för är ett tydligt tecken på att detta är ett område i lärarutbildningen som inte är nog tydligt och bör förstärkas. I slutändan handlar det om att rättssäkerheten för skoleleverna kan sättas ur spel och att tillförlitligheten blir för låg i denna praktik. Tolkning av resultaten rörande likheter och skillnader i lärarstudenters uppfattningar kring genomförda bedömningar av andraspråkstexter; studiens andra frågeställning görs i nästa stycke utifrån begreppen; *språkliga fel*, *framåtsyftande kommentarer*, *värderande ord*, *community of practice* och *andraspråksbegrepp*. Resultaten angående bedömning med matris diskuteras med koppling till Crooks, Kane & Cohens validitetmodell i avsnitt 7.3.

7.3. Tolkning av resultaten utifrån deltagarnas textbedömningar

En intressant och tydlig skillnad mellan deltagarna är uppmärksamheten kring språkliga fel och värderande ord. De deltagare som har flest värderande ord i sina omdömen i bedömningarna har färre kopplingar till andraspråksbegrepp och framför åsikten att språkliga fel kan man vänta med att hantera till längre fram i skollåren. Jag tolkar det som en avsaknad av begrepp för att kunna differentiera kommentarerna och urskilja vad som fungerar i elevtexten och vad som fungerar mindre väl utifrån andraspråksbegrepp. Det faktum också att inte någon av deltagarna har utsagor kring kommunikationsstrategier som finns med i bedömningsmatrisen tyder på en låg grad

av medvetenhet när det gäller kommunikationsstrategier som en andraspråksstrategi i skrivandet. Det är det som skiljer i bedömningen jämfört med bedömningsmatrisen för ämnet svenska. Att matrisen blir styrande när det finns en matris att tillgå är inte konstigt. Det ska ju vara ett stöd för helhetsbedömningen. Däremot går tolkningen från bedömningsmatrisens olika delar åt olika håll och det gör att betygsangivelserna varierar från betyget D till A. Texten *Kille/tjej* för år 9 är en avancerad text men inte heller från den texten kommenteras textbegrepp om t.ex. utvecklad meningsbyggnad eller ordförrådets variation utan en deltagare kommenterar att texten är för lång (Solveig) och ”det blir lite babblande här i slutet”; alltså en avsaknad av ett professionellt språk.

En slutsats av detta är att det behöver lyftas fram tydligare i utbildningen vad som utmärker ett professionellt språk för lärare i svenska och svenska som andraspråk. De språkvetenskapliga begreppen är en del av professionsspråket för lärare i svenska och svenska som andraspråk. Det visar sig i bedömningen med matris att deltagarna har svårt att resonera kring de olika kvalitetsorden/värdeorden framför allt mellan de olika betygsstegen E till C och C till A.

Användningen av framåtsyftande kommentarer som en del i formativ bedömning är något som studenterna har tillägnat sig. Det tillsammans med strategier som kollegial bedömning, användningen av kamratbedömning med eleverna och även självbedömning återkommer deltagarna till. Deltagarna ger uttryck för att det är viktigt att ta hjälp av kollegor för att bli en del av lärarkollektivet, som stöd för bedömning. Det är ändå viktigt vilka kollegor man söker sig till för att det ska bli ett kollegialt utbyte kring bedömning. Studier visar att mer erfarna lärare uppvisar mindre bedömningskunskap än mindre erfarna lärare, något man tycker skulle vara tvärtom (Crusan et al. 2016). Det kan enligt artikelförfattaren bero på att det inte erbjudits kompetensutveckling kring bedömning eller att mindre erfarna lärare är mer förändringsbenägna än mer erfarna pedagoger. Här kan man tillämpa Lave & Wengers (1991) begrepp *community of practice* och vilka processer som är verksamma i olika grupper och vilket ansvar individ och grupp har för ömsesidig förståelse och utveckling kring i det här fallet bedömning. Det utkristalliseras förhållningssätt på skolnivå angående möjligheter för utbyte i olika grad mellan kollegor. Det blir ett spänningsfält där studenten rör sig för att utveckla sin

läraridentitet. Det är en pågående process av förhandlande som rör identitet och skapande av mening utifrån det sociala sammanhanget. Det kräver ett aktivt deltagande, men också en öppenhet för ny kunskap in i olika sociala grupper (Lave & Wenger 1991). Studenter kan även bidra med ny kunskap och förståelse in i olika sammanhang på praktikskolorna och bidra med perspektiv och kunskap på bedömning i en ömsesidig process.

Deltagarna i föreliggande studie uppvisar generellt en stor osäkerhet vad gäller summativ bedömning. Skolverket har uppmärksammat detta och påtalar vikten av att tydliggöra skillnaden mellan vad formativ och summativ bedömning är. Eftersom det finns olika uppfattningar om vad formativ bedömning är och hur majoriteten av de lärare som talar om formativ bedömning ser på summativ bedömning som något fult och har svårt att se hur de båda kan kombineras (Skolverket 2012). Det synsättet kan komma, menar Skolverket, från delar av vissa material som finns om formativ bedömning. De menar vidare att summativ bedömningskompetens ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv behöver utvecklas. Black (2010) presenterar ett utvecklingsprojekt från England om lärares summativa bedömningskompetens där vissa av projektets slutsatser har bäring på svenska lärares situation. En slutsats från detta projekt är att forskarna konstaterar att det har satsats alldeles för ensidigt på utbildning i formativa bedömningsformer, vilket har inneburit att lärarna inte har utvecklat sin summativa bedömningskompetens. Det kan i det långa loppet göra att det finns en risk att lärares bedömningar uppvisar brister gällande validitet. Detta stämmer väl med resultat i föreliggande studie. Lärare behöver stöd att inte se ett antingen eller förhållande mellan formativ och summativ bedömning utan se helheten så att inte lärare fransäger sig det summativa bedömningsansvaret, utan att den kompetensen förstärks.

Crooks, Kane & Cohens (1996) validitetsmodell kan inte tillämpas i sin helhet i föreliggande undersökning, med slutsatser om hög eller låg grad av validitet. Det är en modell som ska ses i sin helhet med lärares bedömningar över tid, med olika textbedömningar vid olika tillfällen. Jag väljer ändå att kommentera vissa drag i studiens resultat kopplat till denna modell. Det första är området kring bedömningsprocedurer i modellen. Det har att göra med vilken påverkan användning av matriser kan ha på en bedömning, men även området aggregation som har att göra

om delar ges för stort eller för litet utrymme i bedömningen. Där ser jag att när deltagarna har tillgång till en matris så blir den starkt styrande och summativa resonemang förs kring varje del i matrisen; innehåll, struktur, språk, stil och skrivregler och helhetsbedömning. I matrisbedömningen sker en tolkning vilka delar som ska väga tyngst i helhetsbedömningen och betyg sätts enligt den tolkningen. Överlag ges innehållet stor tyngd medan språk och skrivregler inte ges samma tyngd. När deltagarna inte hade tillgång till matris, som vid den första textbedömningen, fördes mer allmänna resonemang och kvalitetsorden från matrisen enkelt sätt, fördjupat och välutvecklat fanns inte med i den bedömningen. Här finns en potential för ökad bedömningskompetens; att utveckla tillägnet av en begreppsapparat för textbedömning. Det som inte blev styrande i matrisanvändningen för någon av deltagarna var detta med kommunikationsstrategier, som genomsyrar den aktuella bedömningsmatrisen. Det har, antar jag, att göra med att de inte är tillräckligt bekanta med att kommunikationsstrategier är en andraspråksstrategi i skrivandet.

7.4. Reflektion av deltagarnas utsagor att elevtextbedömning är kopplat till utbildningens praktikperioder

Studenter ger utsagor om att de upplever som att bedömningsmoment är knutet till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och att det praktiska hantverket kring bedömning görs utifrån verksamhetens behov ute på praktikskolorna. I den utvärdering av VFU:n som genomfördes vid det aktuella lärosätet under 2015 svarar sistaårsstudenterna på en enkät om hur de upplever praktikperiodernas olika delar (Åkesson 2016). På frågan om de fått öva på bedömning under VFU- perioderna svarar 2/3 av grundlärostudenterna i undersökningen att de fått öva bedömning. Motsvarande fråga för ämneslärostudenterna svarade 44 % att de fått öva bedömning i samband med VFU:n. Forskaren Hegender (Hegender 2007 i Åkesson, 2016) belyser den s.k. procedurkunskapen hos lärostudenterna på praktiken, som textbedömning utgör. Den utvecklas i en hög grad genom observation av praktikhandledare hur andra handlar och inte genom att öva sig eget handlande (Hegender 2007:29 i Åkesson, 2016). Min tolkning av det är att bedömningsmomentet och dess innehåll behöver tydliggöras inför VFU:perioderna, så att studenterna

verkligen ges möjlighet att tillägna sig det praktiska hantverket kring textbedömning och får tillfälle att diskutera tolkningar i bedömning utifrån autentiska elevtextempel.

7.5. Slutsatser

Vad är då studiens tydligaste slutsatser och vilket bidrag ger den till detta kunskapsområde?

1. Studien synliggör behovet av kunskap om andraspråksutveckling och bedömning i ett andraspråksperspektiv för lärarstudenter. Det visas i den bristande beredskap som finns att möta andraspråkselevs texter. Att tillägna sig en begreppsapparat för andraspråksbedömning är inte bara angeläget utifrån bedömningen, utan också ett led i att ta till sig en del av svensklärares yrkesspråk. Det gör att studien kan bidra som ett diskussionsunderlag för lärarutbildningen kring hur bedömningsmoment kan förstärkas inom ramen för utbildningen.
2. En annan slutsats är att kopplingen mellan högskoleförlagda kurser och verksamhetsförlagda kurser kan bli starkare inom ramen för utbildningen. Det är angeläget att tydliggöra vikten av att studenterna får möjligheter att praktisera bedömning på sina praktikskolor. Här kan samarbete med studenternas praktikskolor förstärkas och medvetandegöra arbetssätt och praxis för textbedömning.
3. Studien sätter skärpan på betydelsen av summativ bedömning mot bakgrund av deltagarnas osäkerhet för detta, som framkommer i studien. Här behövs implementeras en helhetssyn på bedömning i lärarutbildningen.
4. Studien bidrar med ett givande exempel på tänka högt- metoden kopplad till lärarstudenter som deltagare. Metoden har tillämpats på erfarna lärare tidigare, men vad jag känner till så har den inte tillämpats på lärarstudenter. Det synliggör också hur metoden kan användas inom andra områden för att lyfta fram uppfattningar om olika fenomen.
5. Studien bidrar med att lyfta fram bedömningslitteracitet som begrepp och hur det kan tillämpas på lärarstudenter som målgrupp. Jag har tidigare endast stött

på begreppet på engelskspråkig grund (assessment literacy) och inte i litteratur på svenska.

8. Diskussion

I nedanstående stycke ger jag förslag på områden där det behövs grundläggande kunskaper hos lärarstudenter för att kunna hantera andraspråksbedömning och för att kunna stimulera skrivutveckling för andraspråkselever. Dessa områden är centrala delar, men jag gör inte anspråk på att ge en heltäckande bild. Vidare ges förbättringsförslag för att förstärka textbedömningsmoment i lärarutbildningen. Först resonerar jag kring den tredje av studiens frågeställningar.

När det gäller forskningsfråga tre i studien; Vad har då lärarstudenter med sig för verktyg i form av begrepp när det gäller bedömning av andraspråkstexter? Det som tydligt framkommer är begreppet formativ bedömning, som ett mer allmänt förhållningssätt. Med undantag av Sune och Vendela, som nämner V2-språk och ordföljd, rör sig deltagarna på en ytlig nivå i textbedömningen. Tillägnandet av grammatiska och språkvetenskapliga begrepp för textbedömning utgör en grund för att utkristallisera mönster för text och språkutveckling. När det sker en ytläsning av texten, som kännetecknar flera av deltagarna i föreliggande studie, då tenderar den att ”fokusera på kommatecken, satsradningar, särskrivningar och möjligen stavfel” (Lundin 2015:87). För att förklara för eleven vad som kan utvecklas i texten behöver mönster visas och pekats på som kan utgöra grund för potentiell textutveckling. Ett annat kännetecken hos deltagarna är detta med samspelet mellan innehåll och form. Innehåll lyfts fram som det viktigaste och formfrågor och aspekter av språklig korrekthet är inte prioriterade i studenternas resonemang. Det kan ju vara enklast att vidmakthålla att innehållet är det centrala i texten, men det behöver ses i ljuset av om innehållet presenteras så det blir förståeligt. Uppstår det luckor i den s.k. innehållslogiken kan man knappast hävda att innehållet är det centrala. Det finns ett samband mellan innehåll och form, som behöver upprätthållas. Det är med språket som innehåll och form växer fram. Således behövs ett formfokus om ett innehållsfokus ska vara möjligt (Lundin 2015).

Ett tydligt nedslag från studien är att kunskaper kring svenska som andraspråk och flerspråkighet behöver förstärkas hos lärarstudenterna inom ramen för lärarutbildningen. Med tanke på den flerspråkighet vi har i elevpopulationen i skolorna idag borde en grundläggande kurs i svenska som andraspråk vara självklar för samtliga studenter, där det bör ingå kunskaper om andraspråksutveckling och textbedömning utifrån ett andraspråksperspektiv. Det skulle också göra att tilltron till sin egen förmåga skulle öka och en högre grad av bedömningslitteracitet växa fram (Bandura 1997).

Bedömningsmoment i lärarutbildningen behöver förstärkas. Mot bakgrund av den osäkerhet som visar sig hos deltagarna, inte minst när det gäller summativ bedömning, så är det en rimlig slutsats. Att öva bedömning utifrån olika bedömningsaspekter är ett angeläget utvecklingsområde. Där finns möjlighet att utveckla det professionella språket kring textbedömning (Crusan 2010). Det skulle göra att den subjektiva bedömningen, som flera av studiens deltagare hamnar i, reduceras och en högre grad av självständighet i bedömningen skulle växa fram genom utbildningen.

För att tillägna sig bedömarlitteracitet behövs enligt (Xu & Brown 2016) ett antal förutsättningar:

1. Utbildning i bedömning behöver anta varierande former och även att man sätter sig in i olika intressenters perspektiv för bedömning.
2. Utbildning i bedömning behöver vara en integrerad del av kursutbudet på lärarutbildningen.
3. Mentorerna bör kopplas till lärarstudenter för att tillsammans bearbeta studenters tidigare uppfattningar kring bedömning. Det visar sig i studier att lärare och lärarstudenter har djupt rotade uppfattningar om bedömning, som går tillbaka på egen erfarenhet av bedömning i skolan.
4. Tillfälle att öva bedömning i en s.k. ämnesspecifik bedömning.

Att endast 44 % av ämneslärarstudenterna i Åkessons (2016) undersökning uppger att de fått öva på bedömning på sina praktikskolor på det aktuella lärosätet betyder att det behöver skrivas fram och tydliggöras med praktikansvariga att studenterna ska ges möjlighet att öva bedömning och lära sig det praktiska hantverket på praktikperioderna.

Det bör också ges möjlighet för studenterna att välja svenska som fördjupning för grundläroutbildningen för åk 4-6. Det skulle betyda att fler studenter ges möjlighet att tillägna sig kompetens för ämnet svenska som andraspråk. Det skulle innebära en större trygghet i mötet med andraspråkselevs texter. Att få formell behörighet i ämnet svenska som andraspråk är ett sätt att möta det stora behov som finns av behöriga lärare i svenska som andraspråk i skolorna.

Ett annat kunskapsområde för blivande svensklärare, som ska bedöma andraspråkselevs texter, berör relationen mellan läsning och skrivning. En viktig övergripande kunskap är kopplingen mellan läsning och skrivning. Enligt *The Reading Hypothesis* kan läsning förse skribenter med kunskap om skriftspråket, grammatiken och ordförråd, men också om olika skrivsätt. Läsningshypotesen kan ses som en naturlig följd av Inputhypotesen dvs. inläraren tillägnar sig språket när det är begriplig input (Krashen 1985, 2004). Den är även förenlig med andra studier som visar att ju mer en inlärare läser desto mer tillägnas skriftspråket (Lee 2010). En omfattande läsning utgör alltså en sådan grundläggande input för skrivutveckling. En läsning av litteratur i allmänhet kan stödja skrivandet i viss omfattning, men i och med att olika typer av texter har olika språkliga karaktärsdrag så behöver läsning i synnerhet fokuseras och kopplas till dessa typer. För att kunna skriva en nyhetsartikel måste man läsa nyhetsartiklar. Det är inte tillräckligt att läsa i handböcker om olika texttyper, utan skribenter behöver läsa autentiska texter av olika texttyper för att det ska bli en meningsfull input för skrivandet (Lee 2010).

Viktig kunskap som är relevant för andraspråksbedömning är relationen mellan bas- och utbyggnad i andraspråksutvecklingen för att kunna följa progression från de första skrivprocesserna, i interimspråket, som t.ex. nyanländ till mer utvecklat skrivande (Skolverket 2012). Relationen mellan vardagsspråk och skolspråk behöver också uppmärksammas för att följa andraspråkselevs skrivande i andra ämnen (Haijer 2014). Kunskaper om texters kvalitet med hjälp av autentiska elevtexter för att kunna diskutera kvalitetsnivåer och även värdeorden från t.ex. matriser är också viktiga inslag, som behöver förstärkas. Det styrks av studiens resultat.

För att följa skrivutveckling hos elever behöver lärarstudenter kunskaper om ordförrådets uppbyggnad för att bli medveten om över och underordning i ordförrådet och kunna stimulera elever till variation i ordanvändningen. Det gör att textutveckling

kan följas på ord och meningsnivå hos enskilda elever. En grundläggande kunskap om andraspråksutveckling och hur en sådan progression kan ta sig uttryck i elevtexter över tid och hur interimspråksdrag ser ut i elevtexter är oerhört angeläget för att kunna göra tillförlitliga bedömningar.

9. Förslag på fortsatt forskning

Vad kan man då gå vidare med som förslag på fortsatt forskning?

Utifrån föreliggande studie finns det fler uppslag som hade varit givande att gå vidare med som förslag för fortsatt forskning. En brist i denna studie är att det blir ett nedslag utan koppling till undervisning. Det hade varit intressant att gå vidare och undersöka textbedömning i ett andraspråksperspektiv utifrån undervisningsprocessen. Hur påverkas textbedömning av den undervisningskontext skrivandet är en del av? Vilken typ av bedömningsinformation är det lärare går vidare med för att bygga utvecklande skrivundervisning är viktiga frågor för lärare att ta ställning till, för att kunna synliggöra progression för eleverna. Intressant hade varit att följa nyutexaminerade lärare ut i lärararbete i ett longitudinellt upplägg, för att belysa hur bedömningsresonemang och begrepp internaliseras och hur bedömningslitteracitet formas hos nyutexaminerade lärare under t.ex. de första två åren i yrket.

Enligt Andersson (2011) bygger en utvecklande utbildning på tydliga mål i undervisningen och på den återkoppling som ges i bedömning. Intressant hade varit att se hur både formativ återkoppling och summativ bedömning genomförs och kommuniceras till andraspråks elever. Vad är det lärare väljer att kommunicera och vad ligger till grund för olika typer av bedömningar, för att dels peka på var eleven befinner sig i relation till undervisningens mål, dels hur undervisning kan stödja en redan given återkoppling.

Ett annat område som vore intressant att undersöka är hur utländska lärare som är verksamma i skolan tolkar bedömningsdiskurser och hur de förhåller sig till bedömning för andraspråks elever.

10. Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman (red.) 2014. *Tankarna springer före. Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: Liber.
- Andersson, Per-Arne 2011. *Synligt lärande- presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting. <https://webbutik.skl.se> Hämtad: 2018-04-19.
- Axelsson, Monica & Magnusson, Ulrika 2012. Del III Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I: *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. (s. 247-367). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian 2010. *Language Assessment in Practice*. Oxford: University Press.
- Bandura, Albert 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company. 604.
- Black, Paul 2010. Validity in teachers' summative assessments. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17: 2, 215–232.
- Boren, Ted & Jamey, Judith 2000. Thinking Aloud: Reconciling Theory and Practice. In: *IEEE Transactions on Professional Communication*, Vol. 43, (3), 2000. Hämtad: 2018-02-01 från <https://www.researchgate.net/publication/3230127>
- Borg, Simon 2006. *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Bryman, Alan 2001. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference 2000. *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Castell, Manuel 2000. *The rise of the network society*. Cambridge MA: Blackwell.
- Clark, C. M. & Petersson, P. L 1986. Teachers' thought processes. In: M. Wittock (red.). *Handbook of Research on Teaching* (s. 255-296). New York: Macmillan.

- Crooks, Terry., Michael, Kane & Allan Cohen 1996. Threats to the valid use of assessments. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3(3), 265-282.
- Crusan, Deborah 2010. *Assessment in the second language writing classroom*.
MI: University of Michigan Press.
- Crusan, Deborah, Plakans, Lia & Gebril, Atta 2016. Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. In: *Assessing Writing* 28 (s. 43–56). Hämtad 2018-04-18.
- Denscombe, Martyn 2009. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dylan, William 2013. *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. 1993. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA,: MIT Press.
- Faerch, C & Kasper, G 1987. Introspection in Second Language Research. In: *Educational Research*, 38, 47-65.
- Flyman- Mattsson, Anna 2017. *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Frögeli, Emelie, Gustavsson, Petter & Wännström, Ingrid 2010. *Lärarstudenters uppfattning om tillägnad kompetens och yrkesförberedelse (LÄST- rapport, 2010)*. Stockholm: Karolinska institutet.
- Gardner, John 2012. *Assessment and Learning* (2nd ed.) London: SAGE Publications.
- Gee, James 2012. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. (4th ed.) London: Routledge.
- Graneheim, Ulla & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. In: *Nurse Education Today*, 24, 105–112. doi:10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Golden, Anne & Hvistendahl, Rita 2015. Forskning på andrespråkskriving i Skandinavien, med vekt på de norske studiene. I: Anne Golden & Elisabeth Selj (red.) *Skriving på norsk som andrespråk- vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm.

- Haijer, Maaïke & Meestringa, Theun 2014. *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren förlag.
- Jönsson, Anders 2012. *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Krashen, Stephen 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Krashen, Stephen 2004. *The power of reading- insights from the research*. Hanover: Heinemann.
- Korp, Helena 2011. *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2005. *Uppsatshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991. *Situated Learning*. Cambridge: University Press.
- Lee, Icy 2010. Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers. In: *Journal of Second Language Writing* 19 (3) (ss. 143-157).
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon 1985. *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE Publications.
- Lumley, Tom 2002. Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters? In: *Language Testing* 19 (3). (s. 246-276).
- Lundin, Katarina 2015. *Tala mera om språk- textgenomlyssning med grammatiska begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian 2011. *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Merriam, Sharan 1994. *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Messick, Samuel 1996. Validity and washback in language testing. In: *Language Testing*, 13 (3). (s. 241-256).
- Patel, Runa & Davidson, Bo 1991. *Forskningsmetodiken grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Russel, David & Yanez, Arturo 2003. Big Picture People Rarely Become Historians: Genre Systems and the Contradictions of General Education. In: (Bazerman & Russell, red.) *Writing selves, writing societies: research form activity perspectives*. Hämtad 2018-04-15 från http://wac.colostate.edu/books/selves_societies
- SFS 1993:100 *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolinspektionen 2014a. *Utbildningen för nyanlända elever*. Hämtad: 2018-04-30 från Skolinspektionen <http://www.skolinspektionen.se>.
- Skolverket 1994. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2004. *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan. Omfattning, användning och dilemman*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2016). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2012. *Bedömning och betyg*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2016. *Nya språket lyfter*. Stockholm: Skolverket.
- Stobart, Gordon 2012. Validity in Formative Assessment. In: John Gardner (red.), *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Ltd (s. 233-243)
- Tracy, Sarah 2010. Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. In: *Qualitative Inquiry*, 16 (10). (s. 837-851).
- Uljens, Michael 1989. *Fenomenografi – forskning och uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Viberg, Åke 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur (s. 197-220).
- Malmö Universitet 2017. *På väg mot läraryrket – verksamhetsförlagd utbildning*. Malmö: Malmö Universitet.
- Randahl, Ann-Christin 2014. *Strategiska skribenter – skrivprocesser i fysik och svenska*. (Doktorsavhandling, Örebro. Studier från Örebro i svenska språket, 9.). Örebro: Örebro Universitet. Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:696484/FULLTEXT02.pdf> Hämtad: 2018-04-02
- Vetenskapsrådet. 2017. *God forskningssed*. Hämtad: 2018-04-30 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Vygotskij, Lev 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, Etienne 2005. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge: University Press.

- William, Dylan 2013. *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Xu, Yueting & Brown, Gavin 2016. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. In: *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. doi:10.1016/j.tate.2016.05.010 Hämtad 2018-04-15
- Åkesson, Johan 2016. *Sistaårsstudenters syn på Verksamhetsförlagd utbildning*. Malmö: Malmö högskola; Fakulteten för lärande och samhälle. <https://www.mah.se/> Hämtad: 2017-08-12.

11. Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide:

1. Vilken utbildning går du?
2. Vad tänker du spontant om bedömning i skolan i allmänhet och att bedöma elevers texter i synnerhet?
3. Vad är viktigt när du bedömer elevtexter?
4. Vad tittar du efter i en text? Vad vill du hitta som är viktigt för att kunna bedöma en text?
5. Hur ser du på fördelningen mellan form och innehåll? Procentsiffra?
6. Hur ser du yta mot djup i innehållet i en text?
7. Hur ser du på korrekthet i relation till helhetsbedömning av en text?
8. Vad är kvalitet i en elevtext?
9. Vad vill du ge för framåsyftande tankar för den här eleven i text 1? När det gäller innehåll, struktur av texten, språk och skrivregler? Vad vill du ge för framåsyftande tankar för eleven i text 2?
10. Vad blir viktigt för dig kring bedömning när du kommer ut i skolan?
11. När har allmänna frågor om bedömning kommit in i utbildningen?
12. När har specifika frågor om elevtextbedömning kommit in i utbildningen?
13. Hur väl rustad är du, upplever du själv, när det kommer till att hantera textbedömningsfrågor?
1 är väldigt dåligt rustad (osäker, famlar) 5 är ok (ska fungera ok) 10 väl rustad (fått jobba med bedömningsuppgifter och känner trygghet).
14. Förklara vad som brister eller vad som fungerar kring bedömning.
15. Vad gör du om du är osäker på en bedömning?
16. Forskning visar att lärare bedömer olika kring samma elevtext. Hur uppnår vi i skolan mer av likvärdig bedömning?
17. Vilka redskap/verktyg anser du att du fått kring att hantera textbedömning? Finns det speciella synsätt eller modeller som hjälper dig?
18. Skiljer sig textbedömning av en andraspråkstext och i så fall på vilket sätt?

Bilaga 2. Elevtext år 9: *Kille/tjej*, från Nationella provet år 9.

Elevlösning (svenska som andraspråk)

Kille/Tjej

Vi lever i 2000-talet. 2012 för att vara exakt. Dagens ungdomar lägger ner mer tid framför spegeln och bryr sig mer om hur man ser ut i skolan än hur det egentligen går, med betygen, uppförandet, läxorna etc. Tycker folk att det är normalt? Tänker vi ens på det?

Alla ungdomar där ute som säger att de vi gör är patetiskt och att de egentligen inte spelar någon roll om hur vi ser ut, ljuger.

Vi alla är rädda, vissa visar det mer än andra och vissa visar det inte alls. Hur kommer mina kompisar att reagera om jag har på mig den här tröjan? Kommer den där söta killen i skolan att märka något om jag skippar mascaran idag? Kommer han att tycka att jag är ful då och sluta kolla på mig? Den mest otäcka tanken som finns i oss ungdomar måste ändå vara, kommer folk att skratta åt mig? Kommer de att reta och mobba mig?

Tjejer ska vara fräsha, rena, ha målade naglar, ansiktet med smink och tigha kläder som framhäver våra kroppar, eller? Tjejer borde inte duscha, det spelar ingen roll om deras nagelband är trasiga, att dem går runt osminkade och använder stora kläder som luktar en aning, så länge dem har ett bra hjärta och insida, eller? Nej. Trots att de borde vara så, så funkar det inte så för oss.

Vad händer när det kommer till killarna? Samma sak? Nästan. En av reglerna är väl ändå, ta inte i, låtsas som om du inte bryr dig för annars blir du kallad bög vilket är ännu värre än att bara vara ofräsch.

Killar ska ha attityd, det är coolt att slåss och det är larvigt att lyda. En tjej med den insatsen är antingen lesbisk, utstött av tjejerna eller bara skum.

Tjejer ska vara charmiga och söta, det är viktigt att vara fin hela tiden och det är gulligt att vara rädd och att gråta, en kille med den insatsen är antingen bög, utstött av killarna eller bara skum.

Alla ni tjejer som läser detta vet mycket väl och känner igen er när jag säger att vi letar efter en snäll och vänlig kille som behandlar oss bra. Ni vet alla att ni ljuger för er själva och alla ni säger de till. Det slutar oftast alltid med att när ni väl hittar honom ser ni honom mer som en vän och faller för hans kompis som inte bryr sig om dig eller någon annan och bryter mot Sveriges alla lagar på helgerna.

Är det så alla killar ska vara för att "passa in"?

Det är jobbigt att vara tjej och jag kan tänka mig att det är jobbigt att vara kille också. Det jobbigaste är att inte lyda ungdomens så kallade regler när det kommer till kille/tjej och om hur vi ska se ut och bete oss.

Man kan kolla runt i sitt klassrum och inse att alla ser så olika ut. Man kan kolla djupare och se att vi alla egentligen tänker samma sak och att vi alla blir påverkade av detta.

Sen kan man även tänka, varför är det mer okej för tjejer att vara lite mer "killiga" än vad det är för killar att vara lite mer "tjejiga". Läs mina meningar, tänk efter nu ungdomar. Det är det inte. Visst kan det vara gulligt att små tjejer har på sig brorsans kläder men när man kommer till ungdomen är det inte lika gulligt längre. Hon är då skum, folk kallar henne för "tomboy" och killarna leker med henne som om hon vore omänsklig och försöker vara som dom.

Jag måste i alla fall erkänna att även jag följer dessa regler. Tillskillnad från vissa tjejer tycker jag om det. När jag ser tjejer som inte bryr sig kan jag plötsligt tänka att vi är patetiska, att våra "regler" inte borde finnas och att det egentligen inte spelar någon roll om hur vi ser ut.

Jag ljög nyss.

Analys och bedömning

Innehåll. Eleven lyfter fram den press som finns på såväl tjejer som killar att följa könsnormen och ger flera exempel på vilka ”regler” som gäller för respektive kön. Hennes exempel är passande och visar på de stereotyper som vanligtvis förknippas med tjejer och killar. Hon fördjupar resonemanget när hon vänder sig direkt till tjejer som läser hennes text och problematiserar det faktum att hon själv och många andra tjejer säger sig leta efter ”en snäll och vänlig kille som behandlar oss bra” men ändå faller för motsatsen. De flesta av elevens exempel är hämtade från hennes egen erfarenhet men är allmänt hållna snarare än personliga.

Struktur. Texten är sammanhängande och strukturen tydligt urskiljbar med relativt god styckeindelning, oftast korrekt styckemarkering samt inledning och avslutning. I mitten av texten skulle eleven kunnat göra en tydligare styckeindelning genom att ta upp hur killar ska vara i ett stycke och hur tjejer ska vara i ett annat. Några gånger förekommer också hybridstycken. Eleven gör även ett försök att binda ihop inledningens sista mening med avslutningens två sista meningar. Slutorden ”Jag ljög nyss” syftar direkt på inledningens ”Alla ungdomar /.../ ljuger”. Sambandet riskerar dock att gå förlorat för läsaren, dels på grund av att den första meningen är svårtolkad genom en inskjuten bisats med negation, dels för att textens slutord inte tydligare anspelar på inledningen. I tredje och femte storstycket utnyttjar eleven effektivt kontraster för att tydliggöra skillnader mellan flickor och pojkar. De retoriska frågorna, i vilka hon pekar på könsstereotypa företeelser som kan ifrågasättas, ger också struktur åt texten.

Språk, stil och skrivregler. Stilen är ledig och vardaglig och passar därmed för en krönika i en ungdomstidning.

Ordvalet är relativt varierat

och ibland specifikt, som ”skippa mascaran”, ”tights kläder som framhäver våra kroppar” och ”bryter mot Sveriges alla lagar”. Inslaget av retoriska frågor och direkt tilltal

involverar läsaren och lyfter texten, exempelvis

”Läs mina meningar, tänk efter nu ungdomar”. På några ställen har eleven problem med pronomen. Hon syftar till exempel tillbaka på ”Alla ni tjejer” med såväl ”er” som ”oss” vilket blir förvirrande. Krönikan innehåller få tecken på att eleven följer kursplanen i svenska som andraspråk.

När eleven

skriver ”ansiktet med smink” i stället för *vara sminkade* och ”insatsen” i stället för *inställningen* eller *beteendet* är det inget som påverkar förståelsen av texten. Inte heller stör prepositionsfelet ”i 2000-talet” och ”spelar någon roll om hur vi ser ut” nämnvärt. Sista meningen i näst sista stycket är däremot svårbegriplig, men det behöver inte nödvändigtvis vara ett inlärafel. I förhållande till hur väl språket flyter i större delen av texten är allt detta bagateller.

Eleven följer relativt väl skriftspråkets normer för skiljetecken och stavning. Hon har svårigheter att skilja orden *de*, *det* och *dem* åt men det stör inte begripligheten.

Helhetsbedömning. Kröniketonen gör att texten fungerar relativt väl för sitt syfte och sina mottagare. I texten jämförs tjejers och killars förutsättningar i olika avseenden, och krönikan är skriven så att den passar i en ungdomstidning.

46

Den når C inom matrisens alla aspekter även om elevens förmåga är mest ojämn när det gäller aspekten Struktur. Texten bedöms med *delprovsbetyget C*.

Bilaga 3. Bedömningsmatris till texten *Kille/tjej* år 9, svenska som andraspråk

Aspekter		E	C	A
Innehåll	sstrateg	<p>Eleven tankegång framgår och eleven resonerar på ett enkelt sätt om vad det innebär att vara kille eller tjej.</p> <p>Eleven ger ett exempel från sin egen erfarenhet som passar i sammanhanget.</p>	<p>Eleven tankegång framgår tydligt och eleven resonerar på ett utvecklat sätt om vad det innebär att vara kille eller tjej.</p> <p>Elevens exempel är passande och fördjupar/utvidgar resonemanget.</p> <p>Bidraget innehåller både det personliga och det allmänna men det råder inte alltid balans mellan dem.</p>	<p>Eleven resonerar på ett välutvecklat och nyanserat sätt om vad det innebär att vara kille eller tjej.</p> <p>Elevens exempel är träffande och bidrar till textens läsvärde.</p> <p>Det råder god balans mellan det personliga och det allmänna.</p>
		<p>Texten är i huvudsak sammanhängande och begriplig.</p>	<p>Texten är sammanhängande och strukturen är tydligt urskiljbar, t.ex. genom styckeindelning, styckemarkering, inledning och/eller avslutning. Textbindningen är utvecklad.</p>	<p>Texten är sammanhängande och välstrukturerad, t.ex. genom konsekvent genomförd styckeindelning och styckemarkering samt effektiv inledning och avslutning. Textbindningen är välutvecklad.</p>
Språk, stil och skrivregler		<p>Ordvalet är enkelt.</p> <p>Meningsbyggnaden fungerar i huvudsak.</p> <p>Eleven följer i huvudsak skriftspråkets normer för skiljetecken och stavning.</p>	<p>Ordvalet är varierat och passar ungdomstidningen, t.ex. genom ett ungdomligt språkbruk och läsartilltal.</p> <p>Meningsbyggnaden är varierad och relativt väl fungerande.</p> <p>Eleven följer relativt väl skriftspråkets normer för skiljetecken och stavning.</p>	<p>Ordvalet är träffande, varierat och specifikt och passar väl i ungdomstidningen, t.ex. genom en konsekvent genomförd stil.</p> <p>Meningsbyggnaden är varierad, träffsäker och väl fungerande.</p> <p>Eleven följer väl skriftspråkets normer för skiljetecken och stavning.</p>

	F	E	D	C	B	A
Helhetsbedömning		Textens innehåll och form är i huvudsak anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.		Textens innehåll och form är relativt väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.		Textens innehåll och form är väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.

Bilaga 4. Elevtext Brevet

Hej Sonja

Jag tyckte att sportbrevet var tråkigt. Det var kallt ute och jag var hemma. Bibliotek var stängt för de skulle göra den i ordning. Så vi kunde inte gå till bibliotek. I lövet var min stora syster sjuk. På morgonen kl. 8 gick jag med min stora syster till värdecentral. Så vi såg lopp och väntade. Så kom en affärskvinna. Hon hade bara två månader. Hon hade bestämt en balk. Men balken kom inte. Hon hade bid kl. 9 och klockan blev halv nio. Sen gick jag fram till henne och frågade om balken hade kommit. Men hon sa att hon inte hade kommit. Jag såg till med henne och pratade

med henne. Doktorn kom och sa till mig nu kan vi börja. Jag sa att jag är inte bolk. Han brorde att jag var bolk. Han sa kan du hjälpa mig lite och jag sa ok. Och sen sa jag att jag inte kan så mycket svenska. Men sen sa jag att jag ska försöka. Men det gick jätte bra. Jag bakade jag föstlagsbullar på bullar var klara lag jag der på bordet. Några minuter sa jag gräddde i den när jag skulle laga gräddde i den sista sa. Gulbasta till mig lilla gräddde smätter är bullen. Det blev inte bra. Sen bakade jag kaka till frukost. Men den blev bra.

