

Bedömningslitteracitet för språklärare i alla ämnen

Helena Reierstam
Stockholms universitet

Abstract

Linguistically heterogeneous classrooms have become increasingly common, which means that more and more teachers meet second language learners, regardless of the subject. One consequence is that more teachers need to be language teachers in a sense, and in assessment students' language abilities come into focus regardless of whether the language is the goal or the means for communicating subject content. Therefore, the importance of developing language proficiency as an integrated part of course objectives in all subjects comes to the fore, something that is also highlighted in the expanded version of the Common European Framework of Reference for Languages, CEFR. Already in the introduction it says that the descriptors for language proficiency now extend beyond the learning of foreign languages to aspects relevant for language teaching across subject boundaries. Developing students' language proficiency, whether it is subject-specific, cross-disciplinary, or a second language, should be one of the primary goals already when planning a course; its content, activities and assessment. Designing assessments that align with course objectives and what has been practiced while considering students' needs and the consequences of the use of assessment outcomes are part of teachers' assessment literacy.

This chapter will start by defining assessment literacy and a brief discussion on how language and content are perceived across disciplines before presenting an assessment literacy framework for a structured approach to assessment. It includes key components such as teachers' views of learning, the students and the purpose, content, format and consequences of assessment. Examples from a couple of disciplines and CEFR descriptors are used to show how teachers can identify content and language before engaging with the assessment process to foster language development and accommodate equitable quality assessment across different subjects among language learners.

Keywords: Teacher assessment literacy, second language learners, language across the curriculum

Inledning

Lärares kompetens att göra genomtänkta och kvalitativa bedömningar hänger samman med lärares bedömningslitteracitet, något som detta kapitel syftar till att synliggöra och utveckla. Bedömning är något som lärare ägnar sig åt hela tiden oavsett om det handlar om att kartlägga elevers färdigheter för planeringen av en kurs, samla underlag inför betygsättning, kommunicera med elever under kursens gång om hur de ligger till i sin kunskapsutveckling eller utvärdera den egna undervisningen. Bedömningar görs med andra ord initialt, under tiden och i slutet av en kurs, men med lite olika syften. I lärares professionella yrkesroll ingår därmed att ha gedigen kompetens inom bedömning, eller med andra ord att vara 'bedömningslitterat'. De flesta håller förmodligen med om att lärares bedömningslitteracitet är en av de viktigaste kompetenserna då det är avgörande för hur väl elever lyckas samt hur rättvisa och rättvisande betygen i slutändan blir. Det har beskrivits som en nyckelkompetens för kvalitet i undervisning, i lärares professionella yrkesroll och inom lärarutbildning (Pastore, 2023).

Detta kapitel kommer att belysa bedömningslitteracitet med särskilt fokus på språk och innehåll, både där språkfärdighet är målet, som exempelvis i kurser i moderna språk, samt i kurser där språk ingår som en integrerad del och utgör ett medel för att kunna kommunicera ämnesinnehåll. I kontext med andraspråkselever kommer elevers språkförmåga att hamna i centrum vid bedömning oavsett om språket är mål eller medel för att kommunicera ämnesinnehåll. Avsaknad av tillräcklig språkfärdighet blir emellanåt ett hinder när elever ska visa på högre grad av kognitiv förmåga och kunnande vilket i sin tur blir ett dilemma för lärare att hantera vid bedömning (Elmeroth, 2017; Reierstam, 2020). Samtidigt innebär den ökande språkliga mångfalden att en förskjutning har skett i diskursen från målspråksideal och 'brist' till att tillvarata elevers hela språkliga repertoar och transspråkande vilket delvis har påverkat synen på språkanvändning och flerspråkighet.

I den nya "CEFR Companion volume", en utökad version av den gemensamma europeiska referensramen för språk, GERS, står flerspråkighet över ämnesgränser i fokus. Redan i introduktionen konstateras att de kvalitativa beskrivningar som finns för olika nivåer av språkfärdighet nu sträcker sig bortom lärandet av moderna språk till aspekter som är relevanta för språkundervisning i alla ämnen (Council of Europe, 2020). GERS kan därmed bli ett verktyg för att bedöma språklig progression överallt där det finns andraspråksinlärare. Den handlingsorienterade synen i GERS fokuserar autentiska situationer snarare än en linjär förutbestämd syn på språkutveckling och vad elever inte kan (Council of Europe, 2020). Den innebär också att fokus flyttas från traditionella former av bedömning i form av vokabulär- och grammatikprov till mer uppgiftsbaserade och interaktiva uppgifter där språkanvändning står i fokus (Beacco m.fl., 2016).

Språk och innehåll finns med i alla ämnen, de är oseparatorbara, och utgör två sidor av samma mynt (Mohan, 1986). Det innebär att alla lärare är språklärare i någon mening, men med olika uppfattning om när språk övergår till att bli innehåll liksom vad som kännetecknar målspråket i den aktuella kursen. Forskning visar att lärare har olika syn på hur språk ska hanteras i undervisning och bedömning, något som delvis kan förklaras med deras ämnesbakgrund. Lärare med en dubbel behörighet att undervisa både språk och ett annat ämne tenderar inkludera aktiviteter som synliggör språket i större utsträckning i ämneskurser (Reierstam, 2020).

Hur språk kan definieras i relation till ämnesinnehåll och hur språkförmåga kan bedömas i olika sammanhang kommer diskuteras i det följande. Kapitlet vilar på en systemisk funktionell lingvistisk syn på språk, där fokus är mer på språkanvändning än på språklig form. Den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) kommer att användas som referens tillsammans med bedömningsteori som ramas in med hjälp av en bedömningslitteracitetsmodell (Reierstam, 2020). Med hjälp av detta ramverk som innehåller konkreta frågor om bedömningars syfte, innehåll, form och konsekvenser kommer kapitlet belysa hur lärare kan synliggöra sin bedömarkompetens på ett systematiskt sätt kopplat till synen på elever och lärande liksom bedömningsteoretiska frågor som validitet, reliabilitet, rättvisa, likvärdighet och relevans.

Vad innebär det att vara bedömningslitterat?

Ordet litteracitet har dykt upp i olika sammanhang och nu i samband med bedömning. Enkelt uttryckt signalerar det en förmåga eller ett kunnande, i detta fall att vara 'kunnig i bedömning'. Begreppet bedömningslitteracitet myntades av Stiggins (1991) och han beskrev det som en grundläggande förståelse för vad som karaktäriserar bedömningar av låg respektive hög kvalitet och att kunna använda bedömning för att hitta lämpliga åtgärder för att hjälpa elever till framgång.

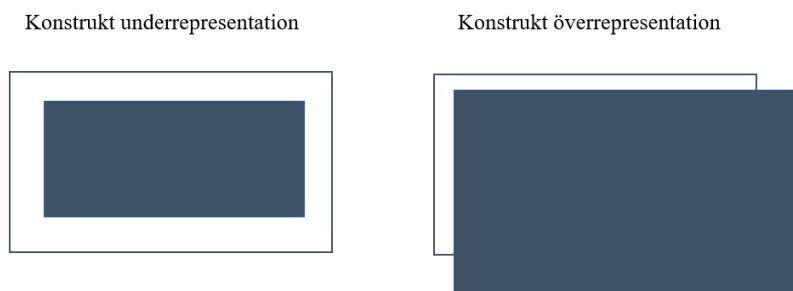
Stiggins (1995) definierar fem nödvändiga komponenter i lärares bedömarkompetens: förståelse för syftet med bedömningen, kunna definiera och lära ut de kompetenser bedömningen avser pröva, välja lämplig bedömningsmetod, avgränsa ett lämpligt urval uppgifter samt medvetenhet om vilka eventuella orättvisor som kan uppstå i samband med bedömningen och undanröja dessa. Xu och Brown (2016) integrerar dessa kompetenser i en modell i flera nivåer där den grundläggande nivån omfattar bl.a. teoretisk förståelse för sitt eget ämnes beskaffenhet, bedömningars varför, vad och hur, betygsättning och poängsättning, bedömningsetik och rättvisa. Den andra nivån innebär medvetenhet om sin egen syn på bedömning och hur den färgas av både individuella upplevelser och kollektiva kontextuella faktorer. Den tredje nivån representerar lärarens bedömningspraktik och den fjärde och sista

nivån lärarens identitet som bedömare. Xu och Brown (2016) beskriver att bedömningslitteracitet uppnås genom en transformativ medvetandeskapande process där läraren rör sig fram och tillbaka mellan dessa nivåer. En bedömningslitterat lärare förstår de nära sambanden mellan bedömning, undervisning och lärande samt reflekterar återkommande över sin bedömningspraktik.

Popham (2011) beskriver att bedömningslitteracitet kan definieras som en individs [lärarens] förståelse för grundläggande begrepp och procedurer som påverkar beslut kopplade till undervisning. Det finns ett antal centrala begrepp som ingår i en professionell bedömdiskurs: *validitet*, *reliabilitet*, *rättvisa*, *likvärdighet* och *relevans*. Den övergripande termen kan beskrivas som *kvalitet*.

Validitet har många ansikten och ersätts ibland med 'giltighet'. Messick (1995) förordade ett utvidgat användande av begreppet som inte begränsas till om ett enskilt prov bedömer det som det avser att bedöma, utan även konsekvenserna av hur resultat används, något som Kane (2013) byggde vidare på. Båda menade att bedömning behöver vila på genomtänkta argument för bedömningars användbarhet där konsekvenser både för enskilda och samhälle vägs in.

I engelskspråkig bedömningskontext görs en distinktion mellan olika typer av rättvisa. Antingen som ett resultat av att *exakt samma* bedömningsform har använts, alternativt att *rimliga och lämpliga* bedömningssätt har använts för att utjämna orättvisor (Kane, 2010), en faktor att tänka på vid anpassningar eller alternativa bedömningssätt. Det inkluderar en medvetenhet om aspekter som kan utgöra ett hot mot kvaliteten och validiteten i en bedömning, vilket ingår i den första grundläggande nivån av bedömningslitteracitet enligt Xu och Brown (2016). Messick (1989) identifierar två sådana hot: *konstrukt-underrepresentation* och *konstrukt-irrelevant varians*, även kallat *konstrukt-överrepresentation*. De är på sätt och vis varandras motsatser. Se figur 1:



Figur 1: Två hot mot valida bedömningar, konstrukt-underrepresentation och konstrukt-överrepresentation (inspirerad av Messick, 1989)

Vid konstrukt-underrepresentation, till vänster i figuren, rör det sig om att bedömningen blivit för snäv (grå ruta i mitten) och inte ger elever möjlighet att visa det som ska bedömas (vit ruta). Det kan handla om ett enskilt prov eller bedömningen under en hel kurs. I en språkkurs kan det exempelvis innebära en obalans mellan förmågor där tonvikt läggs på prov som testar läsförståelse och skriftlig produktion medan hörförståelseprov är sällsynta. I ett ämne kan det handla om att ämneskunskap bedöms genom flervälsfrågor fast kursmålen beskriver förmåga att kunna resonera.

Vid konstrukt-överrepresentation, till höger i figuren, innebär det att något kommer med i bedömningen som egentligen inte har med bedömningens fokus att göra, något 'irrelevant'. Ett exempel är skrivförmåga då det skulle gå lika bra att kommunicera muntligt eller visa kunnandet praktiskt. Ett annat exempel är läsförmåga i uppgifter med långa instruktioner eller texter för att kunna utföra en uppgift. Båda riskerar missgynna elever i läs- och skrivsvårigheter eller språkinlärare. Om skrivförmåga ingår som en del av det som ska bedömas, det vill säga i konstruktet, bör elever ges möjlighet att utveckla aktuell skriftlig genre under kursen för att inte bedömningen ska påverkas negativt. Det är en fråga om rättvisa och validitet vid bedömningen, att alla har fått likvärdiga möjligheter och tillgång till relevant kunskap (Gipps & Stobart, 2009; Kane, 2010; Stobart, 2005).

För att bedömning ska bli rättvis och träffsäker är det viktigt att tänka på elevers olika bakgrund och erbjuda olika sätt för dem att arbeta med kursinnehåll och visa sitt kunnande (Gipps, 1994). Det bör påpekas att det inte finns något perfekt sätt att bedöma. Om vi tror att det existerar något som optimal rättvisa kommer vi att bli besvikna (jfr Bachman & Palmer, 2010; Kane, 2010). Likväl bör vi eftersträva så rättvisa bedömningsprocesser som möjligt och om möjligt erbjuda alternativ och anpassningar, dock med kritisk prövning av vad eventuella anpassningar kan medföra för rättvisande resultat. Vissa anpassningar som förändrar förutsättningarna eller själva konstruktet gör att bedömningar inte blir jämförbara och valida (Abedi, 2008).

Reliabilitet förknippas med stabilitet och konsekvens vid bedömning vilket innebär att resultat kan anses tillförlitliga oaktat vem som bedömer eller när en bedömning görs (Popham, 2009). Gipps (1994) menar att reliabilitet skulle kunna ersättas med 'jämförbarhet', att resultat ska genereras under likvärdiga förhållanden. Begreppen överlappar till viss del där likvärdighet är ett resultat av valida, reliabla och rättvisa bedömningsprocesser. Relevans i bedömning syftar både på form och innehåll. Gipps (1994) talar om "fitness-for-purpose", en förståelse för olika metoders användbarhet. Av utrymmesskäl kommer inte denna text fördjupa innebörden av dessa begrepp mer än så. I det följande fokuseras hur begreppen omsätts i praktiken, men med uppmuntran till alla att fortgående fördjupa sig inom området genom ytterligare läsning, se exempelvis referenslistan i detta kapitel.

Bedömningslitteracitet är en tvärvetenskaplig kompetens som delas av alla lärare, men den är även kontextuell och påverkas av lärares ämnesbakgrund.

Den generiska kunskapen om vad som representerar god bedömningspraktik ska anpassas efter situation och beroende på olika elevers behov. Lärandemålens skiftande fokus i olika ämnen kommer spela in där det alltid ingår någon sorts språklig eller kommunikativ kompetens. Här närmast följer en diskussion om hur språk och innehåll kan betraktas i olika ämnen.

Språk och innehåll som kursmål

I inledningen av det här kapitlet konstaterades att språk och innehåll är separata, men ändå inte separerbara. Bloom och Lahey (1978) delar in språk i tre överlappande komponenter: *innehåll*, *form* och *användning*. Innehållet blir därmed en integrerad del av språket. På motsvarande vis konstaterar Stiggins (1995) att förmåga att resonera, vilket förutsätter språkanvändning, är sammanbundet med att behärska ämnesinnehåll. Anderson och Krathwohl (2001) benämner fyra kunskapsdimensioner: fakta-, begrepps-, procedur- och metakognitiv kunskap. Stiggins (1995) beskriver att språk och innehåll förenas i den tredje dimensionen procedurkunskap där fakta och begrepp används för att kommunicera förståelse för olika händelser eller förlopp.

Begreppskunskap, även kallad konceptuell kunskap, skapar lite större oenighet. En vanlig missuppfattning enligt Ahl och Helenius (2018) är att begrepp uppfattas som terminologi. Enligt kognitionsvetenskapen innebär begreppskunskap ett systemtänkande, ett särskilt sätt att förstå och tolka fenomen inom en specifik domän. Tillägnandet av begrepp beskrivs ske på flera nivåer där ord får sin innebörd och tillämpning (Allwood & Jensen, 2012). Ahl och Helenius (2021) beskriver hur progression i matematikämnet hänger samman med en utvidgning i begreppsförståelse och tillämpning. Det första steget där begrepp får mening handlar om situationer innan man kan gå vidare till att beskriva procedurer och samband. I forskning inom samhällsvetenskapliga ämnen konstateras att ämnesspecifika koncept överbryggar gapet mellan idé, erfarenhet och process. Genom att förse elever med utvalda nyckelbegrepp som de kan relatera till varandra får de verktyg för att utveckla ämneskunnandet (Dessen Jankell m.fl., 2021).

I en studie om lärares syn på bedömning i natur- och samhällsvetenskapliga ämnen bland nyanlända elever blev det tydligt att lärare betraktade begrepp som en del av ämnesinnehållet. De sågs som viktiga men svåra för elever vid bedömning, tillsammans med de förmågor som beskrivs i lärandemålen (Reierstam, 2020). I kurs- och ämnesplanerna finns ett syfte, centralt innehåll och betygskriterier för varje kurs som inkluderar kommunikativa förmågor, t ex att kunna beskriva och förklara samband samt visa grundläggande kunskaper om begrepp i biologi, eller utveckla kunskaper i att ställa frågor och analysera samband i geografi. I engelska ska elever kunna använda språket i olika situationer och för olika syften. De ska även kunna hitta strategier för att kommunicera när språket inte räcker till. I ämneskurser benämns detta ibland

som ”hybridspråk”, ett språk på väg mot ämnesdisciplinens specifika diskurs som blandar vetenskapligt språk med vardagsspråk (Jacobsson, 2015), vilket skulle kunna betraktas som ett slags transspråkande.

Den handlingsorienterade språksynen i GERS nya ”CEFR Companion volume” (Council of Europe, 2020) innebär att lärande anses ske i autentiska uppgiftsanknutna situationer. Elever förväntas samarbeta för att lösa uppgifter där receptiva, produktiva och interaktiva färdigheter ingår liksom mediering, förmåga att kunna förmedla och förhandla betydelse och innehåll. Handlingsorienteringen förstärker den instrumentella synen på språkanvändning vilket beskrivs som att inte bara vara lingvistiskt kompetent utan att kunna röra sig mellan olika typer av diskurser och språk för att processa innehåll (Council of Europe, 2020).

Behovet att synliggöra målspråkskompetens i ämneskurser bland andraspråksinlärare har lyfts fram i litteratur (Gibbons, 2009b). Detta utgör även en del av bedömarkompetensen som nämnts tidigare, att tydliggöra lärandemålen. Med inspiration från forskning och innehåll från kurs- och ämnesplaner ges i tabell 1 nedan exempel på hur innehålls- respektive språkliga mål skulle kunna separeras i biologi för årskurs 9 (Skolverket, 2022), se kolumn 1 och 2, och jämföras med GERS språkförmåga för B2-nivå i kolumn 3. I tabell 2 har språk och innehåll separerats på motsvarande vis i ämnet moderna språk steg 4 för gymnasieskolan (Skolverket, u.å.-a) som är den nivå som tar vid efter årskurs 9. Exempelen i tabell 1 och 2 är därmed hämtade från två skolformer för att visa att det språk- och ämnesintegrerade perspektivet är applicerbart i både grund- och gymnasiekurser, men också påvisa att GERS-nivåerna inte är årskursbundna. De språkliga och innehållsliga målen relateras till det som har identifierats som relevant nivå enligt GERS (Council of Europe, 2020), i detta fall B1 och B2, vilket motsvarar självständig nivå. GERS nivåbeskrivningar är översatta från engelska där A är grundläggande, B självständig och C avancerad nivå. Exempelen från biologi och moderna språk är hämtade från betygskriteriet för E, det lägsta godkända betygssteget. Kursiverad text beskriver vad eleven ska kunna göra.

Innehållsmål	Språkliga mål	GERS-nivå och kompetens
Kunskap om miljö och hälsa	<i>För resonemang, framför och bemöter argument</i>	B2, Monolog: <i>Kan göra klara förberedda presentationer med argument för eller emot en ståndpunkt</i> (2020, s. 72) B2, Mediering av koncept: <i>Kan beakta två olika perspektiv och ge argument för och emot</i> (2020, s. 212)
Söker information i ämnet	<i>För enkla resonemang om källors trovärdighet</i>	B2, Läsning för information och argumentation: <i>Kan känna igen när en text innehåller fakta eller försöker övertyga läsaren om något</i> (2020, s. 63) B2, Skriftlig produktion: <i>Kan skriva klara detaljerade texter [...] bedömer information från olika källor</i> (2020, s. 75)

Tabell 1: Innehåll och språk i kursplan i biologi åk 9 och motsvarande GERS-nivå

Språkliga mål	Innehållsmål	GERS-nivå och kompetens
<i>...uttrycker sig [...] enkelt och begripligt samt i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation. ...använder [...] strategier som i viss utsträckning underlättar och förbättrar interaktionen</i>	I interaktion i olika sammanhang...	B1, Samarbete: <i>Kan använda en grundläggande språklig repertoar för att hålla igång ett samtal</i> (2020, s. 101) B2, Talad interaktion: <i>Kan interagera med visst flyt och spontanitet [...] utan att det blir ansträngt för någon av deltagarna</i> (2020, s. 83)
<i>Eleven diskuterar översiktligt på målspråket,</i>	... förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används	B2, Talat språk: <i>Har tillräckligt språk för att kunna ge tydliga beskrivningar, uttrycka synpunkter om de flesta generella ämnen</i> (2020, s. 171)
[innebär hör- och läsförståelse, möjligen interaktion]	Sökning och värdering av innehåll i muntliga och skriftliga källor av olika slag utifrån olika syften	B2, Läsning för information och argumentation: <i>Kan känna igen när en text innehåller fakta eller försöker övertyga läsaren om något</i> (2020, s. 63)

Tabell 2: Språk och innehåll i ämnesplan i moderna språk, steg 4 och motsvarande GERS nivå

I betygskriterierna i moderna språk specificeras inte något konkret innehåll, dock kan det göras av lärare i samband med olika uppgifter utifrån en handlingsorienterad språksyn. I syftetexten i ämnesplanen står följande för moderna språk, steg 4 (Skolverket, u.å.-b):

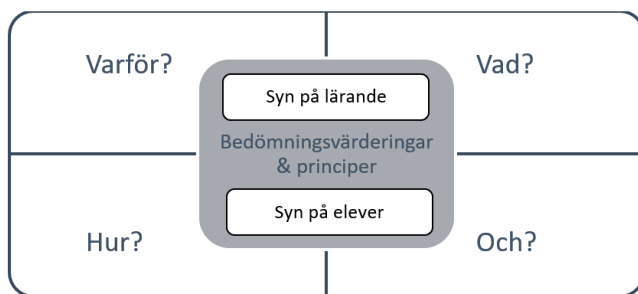
Undervisningen ska dra nytta av omvärlden som en resurs för kontakter, information och lärande samt bidra till att eleverna utvecklar förståelse av hur man söker, värderar, väljer och tillägnar sig innehåll från olika källor för information, kunskaper och upplevelser.

Lika viktigt som det är att uppmärksamma språkets roll i alla ämnen, är det att förstå innehållets roll i språkkurser. Olika innehåll kan främja eller begränsa elevers möjligheter att visa på sin språkförmåga beroende på deras bakgrund, intressen eller erfarenheter. Oavsett om elever ska diskutera husdjur eller fotosyntes är det viktigt att de har fått möjlighet att förbereda sig för att bedömningen ska anses valid. I ämneskurser är innehållet mer givet, men därmed också mindre flexibelt vilket i sin tur kan missgynna elever i anknytning till deras språkliga repertoar, även i relation till vardagliga företeelser som de förväntas kunna relatera till (Reierstam, 2020).

I nästa avsnitt presenteras en modell som syftar till att på ett systematiskt sätt synliggöra lärares bedömningslitteracitet oavsett ämnestillhörighet. Utgångspunkt är att rättvis och rättvisande bedömning förutsätter en medvetenhet om hur språk och innehåll samspelar i alla ämnen, något som behöver genomsyra hur en bedömningslitterat lärare svarar på modellens frågor.

Bedömningslitteracitetsmodellen

All bedömning börjar med planering och kommer utgå från lärarens bedömningslitteracitet som beskrivits i inledningen där värderingar, syn på lärande och på elever står i centrum och kommer att påverka olika val. Det första steget är att reflektera kring vad elever kan, inte minst utifrån deras språkliga förmåga, och hur de på bästa sätt kan visa sitt kunnande. Modellen som illustreras i Figur 2 innehåller ett antal frågor som förknippas med grundläggande bedömningslitteracitet. Erickson (2023) använder samma frågor när hon sammanfattar bedömningars kvalitet där generella såväl som ämnesspecifika perspektiv anläggs. Hon använder ytterligare en fråga, Vem? som inte behandlas i denna modell då vem representerar läraren. Dock visar det sig att det kan uppstå en konflikt mellan lärares uttalade syn på bedömning och vad de i praktiken gör (Abell & Siegel, 2011; Oscarson & Apelgren, 2011). Bedömningslitterata lärare är medvetna om grunden för sin bedömningspraktik och reflekterar över sina val. Bedömningslitteracitetsmodellen nedan kan utgöra ett verktyg för detta.



Figur 2: Bedömningslitteracitetsmodellen. Figur från Reierstam (2020), inspirerad av Abell och Siegel (2011)

Varför bedömer jag?

Frågan handlar om syftet med bedömning vilket oftast kan inordnas under ett av följande alternativ: Bedöma elevers förmåga och kunskap innan ett moment (diagnostiskt), stödja elevers lärande (formativt/bedömning för lärande) involvera elever i bedömningen (bedömning som lärande), få underlag för betygsättning (summativt/bedömning av lärande) eller anpassa undervisningen.

Vad bedömer jag?

Vad-frågan handlar om det som kursmålen anger och som undervisningen syftar till att utveckla, innehåll liksom språk, där det kan vara relevant att identifiera både och som i tabellerna ovan. Det kan innebära teoretisk eller praktisk kunskap, *kunskap om eller kunskap att*. Vid utformning av bedömningsuppgifter görs ett urval som utgör ett stickprov av en större domän.

Frågor att ställa sig kring *Vad?* i en språk- och ämnesintegrerad kontext (jfr Gibbons, 2009a, s. 162f.; Gottlieb, 2016, s. 224):

- Vilka nyckelbegrepp, idéer och tematiskt innehåll ingår som jag vill att alla elever ska förstå och kunna använda/kommunicera?
- Vilket (akademiskt) språk behövs för att kunna förstå och uttrycka ämnesinnehåll?
- Fästs särskild vikt vid någon förmåga? Hur tungt väger den?
- Vilka modaliteter/färdigheter ingår (muntlighet, skriftlighet, läs- och hörförståelse)?
- Har jag gett elever chans att tillägna sig det som krävs i den aktuella uppgiften?

Hur bedömer jag?

Hur-frågan är nära förknippad med "vadet" för att synliggöra aktuell förmåga och kunskap på bästa vis. Den omfattar olika verktyg och strategier, inklusive holistisk eller analytisk bedömning, användning av betygsdefinitioner eller poäng. Det handlar om formella och informella bedömningssituationer där det sista kan utgöras av moment som integreras i undervisningen och inte betygsätts, exempelvis en så kallad "exit-ticket" eller loggboksreflektion för att synliggöra elevens tankar kring det egna lärande. "Huret" påverkas därmed även av varför-frågan, d v s syftet.

Frågor att ställa sig kring *Hur?* i en språk- och ämnesintegrerad kontext (jfr Gibbons, 2009a, s. 162f.):

- Vilka uppgiftstyper är användbara för att bedöma elevers förståelse av stora idéer och nyckelbegrepp?
- Kommer elever ha likvärdiga möjligheter att visa sitt bästa med den valda formen?
- Vilken typ av anpassning kan jag erbjuda utan att äventyra validiteten?
- Finns det alternativa bedömningssätt och vad visar de respektive inte?
- Har jag gett elever chans att träna de uttrycksformer som krävs i den aktuella uppgiften?

Och, vilka blir konsekvenserna?

Till sist, den viktiga frågan om vilka konsekvenser bedömningar kan få för individer liksom relevans för samhälle och framtida arbetsgivare. Samtidigt som vi vill att alla elever ska få en chans att lyckas kan vi inte sänka ribban. En bedömningslitterat lärare kan avgöra vilka mål som måste uppnås och hur elever ska ta sig dit.

Frågor att ställa sig kring *Och?* i en språk- och ämnesintegrerad kontext:

- Är bedömningen rättvisande? Finns det risk för konstrukt-underrepresentation, att områden inte täcks in?
- Har studenter fått likvärdiga möjligheter att lära sig det de behöver fram till bedömningstillfället? Finns det risk för konstrukt överrepresentation varians, att något annat skymmer elevers kunskande?
- Är bedömningsresultat jämförbara för elever som fått respektive inte fått olika anpassningar?
- Visar bedömningsresultaten på relevanta kunskaper och förmågor för det som utbildningen avser?

Till sist, den bedömningslitterate läraren förstår vad som karaktäriserar bedömningar av låg respektive hög kvalitet och kan använda sin bedömarkompetens för att hitta lämpliga åtgärder för att hjälpa sina elever till

framgång och relevanta ämnes- och språkkunskaper inom ramen för bedömningsvaliditet.

Litteratur

- Abedi, J. (2008). Utilizing Accommodations in Assessment. I E. Shohamy & N. H. Hornberger (Red.), *Language Testing and Assessment* (Vol. 7, s. 331–347).
- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment Literacy: What Science Teachers Need to Know and Be Able to Do. I D. Corrigan, J. Dillon & R. Gunstone (Red.), *The Professional Knowledge Base of Science Teaching* (s. 205–221). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3927-9_12
- Ahl, L. M., & Helenius, O. (2018). Vad är egentligen ett matematiskt begrepp? *Nämnamnaren*, 2018(2), 27–31.
- Ahl, L. M., & Helenius, O. (2021). Ett ramverk för progression. *Nämnamnaren*, 2, 39–44.
- Allwood, J., & Jensen, M. (2012). *Kognitionsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Longman.
- Bachman, L. F., & Palmer, Adrian. S. (2010). *Language assessment in Practice*. Oxford University Press.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for*. 170.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. <https://doi.org/10.7916/D8QZ2GQ5>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Dessen Jankell, L., Sandahl, J., & Örbring, D. (2021). Organising concepts in geography education: A model. *Geography*, 106(2), 66–75. <https://doi.org/10.1080/00167487.2021.1919406>
- Elmeroth, E. (2017). *Möte med andraspråkselever. [Meeting second language learners.]*. Studentlitteratur.
- Erickson, G. (2023). Bedömning och återkoppling – med fokus på muntlighet. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i1.1037>
- Gibbons, P. (2009a). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. (Heinemann).
- Gibbons, P. (2009b). *Lyft språket—Lyft tänkandet. [Scaffolding language, scaffolding learning.]*. Hallgren & Fallgren.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. Routledge.

- Gipps, C., & Stobart, G. (2009). Fairness in Assessment. I C. Wyatt-Smith & J. J. Cumming (Red.), *Educational Assessment in the 21st Century: Connecting Theory and Practice* (s. 105–118). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9964-9_6
- Gottlieb, M. (2016). *Assessing English Language Learners: Bridges to Educational Equity* (2nd ed.). <https://www.ebooks.com/en-us/2509958/assessing-english-language-learners-bridges-to-educational-equity/margo-gottlieb/>
- Jacobsson, A. (2015). Att utveckla en medveten språkanvändning i naturvetenskaplig undervisning. I *Del 2. NO-undervisning som kommunikativ verksamhet*. Skolverket.
- Kane, M. (2010). Validity and fairness. *Language Testing*, 27(2), 177–182.
- Kane, M. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50, 1–73.
- Messick, S. (1989). Validity. I R. L. Linn (Red.), *Educational Measurement* (Vol. 3, s. 13–103). American Council on Education.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Addison-Wesley.
- Oscarson, M., & Apelgren, B. M. (2011). Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry. *System*, 39(1), 2–16. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.014>
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2023.1217167>
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4–11.
- Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273.
- Reierstam, H. (2020). *Assessment in Multilingual Schools. A comparative mixed method study of teachers' assessment beliefs and practices among language learners — CLIL and migrant students*. Stockholm University.
- Skolverket. (u.å.-a). *Moderna språk [Ämnesplan]*. Hämtad 14 maj 2024, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne>
- Skolverket. (u.å.-b). *Moderna språk [Ämnesplan]*. Hämtad 04 oktober 2024, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne>
- Skolverket. (2022). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

- Stiggins, R. J. (1991). Assessment Literacy. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 534–539.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238–245.
- Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(3), 275–287.
<https://doi.org/10.1080/09695940500337249>
- Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher Assessment Literacy in Practice: A Reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>