

Bedömning

LHS/Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt II
Madeleine Midenstrand

2005-09-19

[Uppgift:

- En kartläggning och beskrivning över vilka bedömningsinstrument som används på din skola idag.
- En beskrivning av hur du arbetar med bedömning idag.
- En definition och analys av ditt/ert arbete med bedömning på din skola med hjälp av Genesees och Upshurs resonemang.]

Bakgrund

De folkhögskolekurser jag håller kan jämföras med kvällskurser av typen Medborgarskolan eller TBV i Sverige. Egentligen motsvarar folkhögskolorna hela skalan av folkbildning från kvällskurser till komvux och sfi plus guidade visningar, stadsvandringar, museibesök, kulturreSOR m.m., men just kurser i främmande språk fungerar som de svenska studieförbundens studiecirklar: det är frivilliga, avgiftsbelagda kurser som deltagarna väljer att gå på en gång i veckan under en eller flera terminer därför att de vill kunna svenska t.ex. när de är på semester i Sverige, på samma sätt som en svensk kanske väljer att ta en kvällskurs i spanska därför att han eller hon ofta är i Spanien på semester eller har hus där. Det ligger i sådana kursers natur att kursledaren inte ska bedöma de enskilda deltagarnas språkliga prestationer i syfte att ge betyg eller utlåtanden och att timhonoraret inte heller täcker någon form av arbete utanför kurstid utom rena lektionsförberedelser. Däremot måste kursledaren kontinuerligt bedöma både gruppen som helhet och enskilda individer, och det av två anledningar.

För det första ska kurserna gå med vinst, och för det krävs ett minsta antal deltagare. Om det blir för få anmälningar ställs kursen in, och det finns högst en kurs på varje nivå, om ens det, och i städerna runt omkring Nürnberg t.o.m. bara en enda svensk kurs i hela staden. Det ligger således i både kursledarens och gruppens intresse att se till att ingen hoppar av därför att det är för svårt eller går för fort. I alla mina grupper är deltagarna mycket måna om att stötta och hjälpa de svagaste för att inte mista dem. Därför är det viktigt att jag som kursledare håller en takt och en svårighetsgrad som i möjligaste mån rättar sig efter de svagaste – absolut inte efter de bästa men inte heller ens efter genomsnittet. Det finns alltså inget på förhand fastställt pensum som styr takten, utan det är faktiskt just min bedömning av kursdeltagarnas förmåga som styr.

För det andra använder jag ganska mycket kringmaterial utöver läroböckerna. I varje grupp är jag väldigt angelägen om att stämma av materialet mot kursdeltagarna. Är det begripligt/korrekt/roligt/intressant? Hur lång tid bör avsättas? o.s.v. Även här är det fråga om en bedömning, men mer av materialet och undervisningen än av kursdeltagarna.

Bedömningsinstrumenten och bedömningen

Av de olika bedömningsinstrument som räknas upp i kurslitteraturen har jag aldrig använt mig av portföljer, konferenser, loggböcker, samtal med kolleger och föräldrar (bådadera obefintliga), checklistor och performansanalys. Däremot använder jag mig av observationer i klassrummet, anteckningar, frågeformulär och samtal med elever. Skriftliga och muntliga prov som ska rättas av mig hemma samt betygssättning ingår som sagt inte på folkhögskolornas kurser men tentor och betygssättning ingick i mina arbetsuppgifter den termin jag undervisade på universitetet.

Observationer i klassrummet gör jag kontinuerligt. ”Varje lärare observerar ständigt, mer eller mindre medvetet”, skriver Bergman & Abrahamsson (s. 604), och G&U skriver ”informal

Bedömning

LHS/Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt II
Madeleine Midenstrand

2005-09-19

observation is an integral part of everyday teaching” (s. 77). B&A lägger tonvikten på observationer av eleverna, medan G&U uttryckligen säger att lärare även observerar sig själva (s. 79). Självklart gör man som lärare bådadera. Man observerar enskilda elevers framsteg, hur eleverna interagerar i gruppen och gruppen som helhet, samtidigt som man noga iakttar hur man själv presenterar lärostoffet och hur man uppträder. Dessutom, vilket inte direkt nämns i kurslitteraturen, observerar man och jämför grupperna sinsemellan om man har flera samtidigt (jag har för närvarande fem kurser i veckan). Observationerna är viktiga för att man ska kunna se vad eleverna har lärt sig och inte, vad man behöver ändra på i sin egen framställning av materialet eller kanske i själva materialet till nästa kurs, vem som inte går ihop med vem i parövningar, om gruppen är mogen för att tillägna sig nytt stoff eller hellre bör repetera gammalt, vad man bör lägga tonvikten på i varje grupp, o.s.v. (G&U gör en utförligare beskrivning på s. 79-80.) Den sista punkten är inte minst viktig i frivilliga kurser som deltagarna betalar för. Jag har t.ex. en grupp där alla hatar grammatik och bara vill prata, och en annan grupp som älskar ny grammatik och aldrig får nog. Att kunna anpassa undervisningen efter gruppen – och då menar jag alltså inte bara takten, utan även deras preferenser och intressen – är mycket viktigt.

Men jag skulle aldrig komma ihåg alla de observationer jag gör om jag inte skrev ner dem. Eftersom jag skriver dagbok var det naturligt för mig att ända från början (och utan att veta att det räknas som ett bedömningsinstrument) använda mig av **anteckningar**. Som den ständigt skrivande, systematiska, arkiverande person jag är skriver jag ner min lektionsplanering i form av stolpar, både för att kunna gå tillbaka till dem i kurser under kommande terminer och för att veta vad jag har gjort i vilken grupp under samma termin. Stolparna är skrivna med fontstorlek 12, och anteckningarna skriver jag med fontstorlek 10, antingen under varje punkt, eller, om de avser lektionen som helhet, längst ner på sidan. De kan avse vad som helst av det jag har observerat: enskilda elever, gruppen som helhet, materialet, mig själv, tidsplaneringen, stämningen, elevers kommentarer etc. – alla de punkter G&U räknar upp på s. 94 och fler därtill. När jag planerar lektionen skriver jag alltså ner stolparna och printar ut och tar med mig papperet till kursen. När jag kommer hem arbetar jag om dokumentet till den lektion som jag faktiskt höll, med ev. ändringar och tillskott, och då skriver jag också in mina observationer. Ibland hinner jag krasa ner en del med penna redan under lektionen, men det mesta skriver jag efteråt. I dokumentet finns alla uppgifter om lektion, datum, grupp, material m.m. Jag gör alltså inte exakt på något av de sätt som G&U beskriver på s. 86, men nästan. Mina kommentarer finns i kronologisk ordning i de daterade lektionsdokumenten, och därmed behöver jag inte beskriva sammanhanget som de påpekar, utan det framgår av sig självt. ”Records of classroom observations must be systematic, complete, and explicit if they are to be useful”, konstaterar G&U på s. 85, och just ordet ”systematic” som beskriver mig så väl gladdde mitt hjärta. Allra gladast blir jag av att det inte är jag som har tagit intryck av dem eller någon annan, utan det känns som om det är de som beskriver min metod!

Samtal med elever har jag på flera olika sätt. Första gången jag har en ny kurs får deltagarna berätta varför de vill lära sig svenska, om de har några förkunskaper, om de har varit i Sverige, om de har några kunskaper i andra språk och vad de arbetar med. Jag skriver ner det (givetvis!), och det hjälper mig att få en bild av både de enskilda deltagarna och gruppen som helhet, exempelvis om alla har mer eller mindre samma mål med sina svenskstudier eller om målen varierar mycket inom gruppen. Sedan talar jag då och då på lektionerna under kursens gång med både hela gruppen och enskilda elever om allt möjligt som rör undervisningen och materialet. Men jag träffar många av mina kursdeltagare även privat, och då pratar vi givetvis också om kursen. I sådana sammanhang

Bedömning

LHS/Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt II
Madeleine Midenstrand

2005-09-19

har jag ibland fått värdefull återkoppling som inte har kommit fram på annat sätt. Alla samtal är på tyska, jag har inga elever som talar så bra svenska än att de fritt kan uttrycka sina åsikter.

Särskilt frågorna jag ställer nybörjare motsvarar G&U:s uppläggning på s. 127-128 under rubriken "Why and when to use questionnaires and interviews". De ger exempel på ett färdigt frågeformulär; jag skriver upp mina fem frågor på tavlan för att få svar på dem och inga andra. Men sedan säger G&U att frågeformulär och samtal är mycket mindre användbara för att samla information när det gäller den dagliga planeringen. Om de används under själva kursen är de enkla och informella, säger de. (s. 129) Visst, men varför skulle de vara mindre användbara för det? Jag tycker det är då de är mest uppriktiga. Som jag skrev i ett inlägg tidigare har jag lärt mig att ta uppgifterna från första kurskvällen med en stor nypa salt. Det är första gången alla ses, deltagarna känner varken mig eller varandra, och i en situation med idel okända faktorer håller en del tillbaka uppgifter medan andra brer på så tjockt de kan. G&U fortsätter med att säga att konferenser (som mest används i samband med portföljarbete enligt G&U s. 107 ff) och loggböcker är bättre sätt att få fram informationen (s. 129), men eftersom jag inte använder de metoderna tycker jag att informella samtal fungerar bra i mina kurser.

Frågeformulär använder jag för att låta kursdeltagarna utvärdera min undervisning. De består av flervalsfrågor som handlar t.ex. om takten, materialet, mig, tidsuppdeleningen etc., och om deras förväntningar på kursen har infriats. Sista punkten är öppen för egna kommentarer, önskemål och förslag. Det är i princip samma frågor som G&U föreslår på s. 129, och i ärlighetens namn måste jag tillstå att jag inte har hittat på riktigt alla mina frågor själv. Jag utgick från ett färdigt formulär från folkhögskolan och modifierade det så att det blev skraddarsytt för mina kurser. Kursdeltagarna får fylla i dem anonymt sista kurskvällen på terminen och lägga dem i en hög längst bak i klassrummet. Men faktum är att de hittills inte har gett så värst mycket. Folk kryssar ganska lika och väldigt få har egna kommentarer eller förslag.

Skriftliga tentor ingick i mina arbetsuppgifter på universitetet där jag undervisade i vintras. Jag hade fyra grupper på tre nivåer och satte ihop tre olika tentor som täckte det stoff vi hade gått igenom under terminen; ordförråd, grammatik och realia för alla samt för nybörjarna även fonetik. Att sätta ihop tentorna var bara roligt, men att beräkna hur lång tid det skulle ta för de studerande att göra dem visade sig vara väldigt svårt.

Betygsättningen var däremot inte särskilt svår eftersom betygsskalan på tyska universitet inte bara består av två graderingar som i Sverige utan fyra (1-6 där 1 är bäst och 4 sämst, 5 och 6 är underkänt). Jag tyckte att de flesta skrev precis det betyg som jag hade väntat mig efter deras prestationer på lektionerna och inte en enda av de 75 studerande klagade, så det måste ha varit ganska rättvist.

Slutord

När jag började den här delkursen trodde jag inte att jag använde mig av något bedömningsinstrument alls i mina kurser. Efter att ha läst kurslitteraturen blev jag förvånad, inte bara över att jag faktiskt använder mig av flera stycken, utan också över att jag använder dem precis som författarna föreslår att man ska göra. Det gäller i synnerhet anteckningar som ju var helt och hållet mitt eget initiativ och min egen idé, i motsats till frågeformulären där jag lånade idén och utformningen från folkhögskolan. Jag hade helt enkelt inte förknippat mina arbetsmetoder med

Bedömning

LHS/Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt II
Madeleine Midenstrand

2005-09-19

ordet ”bedömning”. Precis som på alla kurser på den här utbildningen har jag nu blivit mycket klokare. Kanske kommer jag i framtiden att använda mig av fler instrument, om inte annat så i andra undervisningssammanhang.

Litteratur

Bergman, P. & Abrahamsson, T. (2004) Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Genesee, F. & Upshur, J. (1996) *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.