JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Att bedöma den skriftliga förmågan

En studie om SFI-lärares bedömningar av elevtexter på kurs D

KURS: *Examensarbete (VAL), grundnivå, 15 hp*
PROGRAM: *Val-programmet*
FÖRFATTARE: *Johan Svan*
EXAMINATOR: *Mikael Segolsson*
TERMIN: *VT26*

JÖNKÖPING UNIVERSITY

School of Education and Communication

Examensarbete 15 hp
Lärarutbildningen
Vårterminen 2026

Johan Svan

Att bedöma den skriftliga förmågan – en studie om SFI-lärares bedömningar av elevtexter på kurs D

Antal sidor: 32

Examensarbetet behandlar bedömning av skriftlig förmåga inom SFI på kurs D, med fokus på vilka aspekter som ligger till grund för dessa. Syftet är att undersöka vad sju SFI-lärare fokuserar på vid bedömning av elevers skriftliga förmåga. Detta görs genom att analysera vilka språkliga och innehållsliga kriterier lärarna anser vara avgörande, samt vilket utvecklingsstadium enligt processbarhetsteorin som krävs för att en elev ska bli godkänd.

Den teoretiska utgångspunkten är processbarhetsteorin, som beskriver hur andraspråksutveckling sker i olika stadier, där elever successivt utvecklar sin grammatiska förmåga. Studien har en kvalitativ metod och bygger på semistrukturerade intervjuer med sju SFI-lärare. Som komplement fick lärarna även bedöma två elevtexter, vilket möjliggjorde en jämförelse mellan deras bedömningar i praktiken.

Resultatet visar att lärarna generellt är överens om att elever på kurs D bör ha nått ett relativt avancerat stadium i språkutvecklingen, motsvarande nivå 4 i processbarhetsteorin, där bland annat användning av bisatser ingår. Samtidigt framkommer tydliga skillnader i hur lärarna tillämpar sina bedömningar. Vissa lärare lägger störst vikt vid grammatisk korrekthet och språklig variation, medan andra betonar textens begriplighet och kommunikativa funktion. Detta leder till att samma elevtext kan bedömas olika, vilket tyder på bristande likvärdighet.

Sökord: SFI, bedömning, processbarhetsteorin, skriftlig förmåga, kurs D

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för Lärande och Kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036 – 101000	036162585

JÖNKÖPING UNIVERSITY

School of Education and Communication

Examensarbete 15 hp
Lärarutbildningen
Vårterminen 2026

Johan Svan

Assessing written proficiency – a study of SFI-teachers assessments of student texts in course D

Antal sidor: 32

This degree project examines the assessment of writing proficiency in Swedish for Immigrants (SFI), Course D, focusing on the aspects that form the basis of teachers' assessments. The aim is to investigate what seven SFI teachers focus on when assessing students' writing proficiency. This is explored by analysing which linguistic and content-related criteria the teachers consider decisive, as well as the stage of development, according to Processability Theory, that students are expected to have reached in order to receive a passing grade.

The theoretical framework of the study is Processability Theory, which describes second language development as occurring through a series of stages in which learners gradually develop their grammatical processing abilities. The study adopts a qualitative approach and is based on semi-structured interviews with seven SFI teachers. As a complement to the interviews, the teachers were also asked to assess two student texts, allowing for a comparison of how they applied their assessment criteria in practice.
The results show that the teachers generally agree that students in Course D should have reached a relatively advanced stage of language development, corresponding to Stage 4 of Processability Theory, which includes, among other features, the use of subordinate clauses. At the same time, clear differences emerge in how the teachers apply their assessment criteria. Some teachers place greater emphasis on grammatical accuracy and linguistic variation, while others emphasise the comprehensibility and communicative function of the text. Consequently, the same student text may be assessed differently by different teachers, indicating a lack of consistency in assessment.

Sökord: SFI, assessment, Processability Theory, writing proficiency, course D

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för Lärande och Kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036 – 101000	036162585

Innehållsförteckning

1. INLEDNING 4

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING 5

3. BAKGRUND 6

3.1 SFI SOM UTBILDNING 6
3.2 STYRDOKUMENTEN 7
3.3 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT 8
3.4 TIDIGARE FORSKNING 11
3.4.1 GRAMMATISK UTVECKLING UTIFRÅN PROCESSBARHETSTEORIN 11
3.4.2 PROCESSBARHETSTEORIN I BEDÖMNING OCH SOM PEDAGOGISKT VERKTYG 12
3.4.3 GRAMMATISK PROGRESSION INOM SFI 13

4. METOD OCH MATERIAL 15

4.1 VAL AV METOD 15
4.2 URVAL 15
4.3 ANALYS 17
4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN 18

5. RESULTAT 19

5.1 STADIET I PT ELEVEN BÖR HA NÅTT 19
5.2 DELAR AV DEN SKRIFTLIGA FÖRMÅGAN LÄRARNA TITTAR PÅ 22

6. DISKUSSION 25

6.1 METODDISKUSSION 25
6.2 RESULTATDISKUSSION 26
6.2.1 STADIET I PT ELEVEN BÖR HA NÅTT 26
6.2.2 DELAR AV DEN SKRIFTLIGA FÖRMÅGAN LÄRARNA TITTAR PÅ 27
6.3 FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING 29

7. REFERENSER 30

BILAGA 1

BILAGA 2

1. Inledning

Bedömning är ett ämne som tenderar att skapa debatt, både på arbetsplatser och i mer offentliga sammanhang. Jag jobbar själv på en skola, där bland annat SFI, svenska för invandrare, finns som utbildning, och när det är dags för nationellt prov i kurserna tenderar det att bli stora diskussioner. Diskussionerna är sällan kopplade till läsförståelse eller hörförståelse, där det är väldigt lätt att avgöra om en elev har rätt eller fel. Däremot kan den skriftliga förmågan skapa diskussioner, där det är mer diffust vad eleven egentligen ska kunna. På skolan används sambedömning vid bedömning av texter vid det nationella provet, så varje del av provet bedöms av en grupp, vanligtvis bestående av minst tre lärare. I många fall kan lärarna vara helt överens om resultatet av en elevs prestation, men ibland kan diskussionerna vara livliga om huruvida en text är godkänd eller inte. När jag har betraktat detta arbete har jag ibland funderat på vad det är som lärarna tittar på vid bedömningen, och om de tittar på samma saker.

Under perioden 2021 – 2024 har Skolinspektionen, på uppdrag av Regeringen, tittat närmare på bedömning och betygssättning, med särskilt fokus på likvärdighet. I denna rapport nämns inte SFI specifikt, men däremot ingår Komvux som SFI är en del av. Skolinspektionen nämner att nationella prov är viktiga för likvärdigheten i betygsättningen, men det lyfts även fram att det finns en skillnad mellan resultat på nationellt prov och det faktiska resultatet i en kurs. Det framgår även att det finns lärare som tycker att de nationella proven är alldeles för enkla, samtidigt som det finns en annan grupp som anser att proven är orimligt svåra (Skolinspektionen, 2024a). Det visar att det finns en spridning bland lärarna om vilka egentliga kunskaper en elev ska inneha vid avslutad kurs.

Även om många lärare anger att sambedömning används på skolorna menar Skolinspektionen att bedömningarna är relativa och att lärare ofta förhåller sig till den generella nivån i den egna elevgruppen när bedömningar görs (Skolinspektionen, 2024a). Med detta i åtanke kommer denna studie att titta närmare på just bedömning kopplat till den skriftliga förmågan på SFI kurs D. Detta kommer att göras genom frågeställningen i efterföljande avsnitt.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om bedömning av den skriftliga förmågan inom SFI. Detta görs genom att undersöka vilka aspekter som får betydelse när lärare bedömer texter på kurs D. Syftet ska besvaras genom följande frågeställningar:

Vilka delar av den skriftliga förmågan fokuserar SFI-lärare på när de bedömer om en elevtext på kurs D är godkänd?

Vilket stadie i processbarhetsteorin bör elevernas skriftliga förmåga ha nått i slutet på kurs D, enligt lärarna?

3. Bakgrund

I följande avsnitt kommer den teoretiska bakgrunden till arbetet att redovisas. Först kommer en kort bakgrund till SFI, följt av vad styrdokumenten säger om den skriftliga färdigheten på kurs D, för att till sist avslutas med studiens teori och tidigare forskning.

3.1 SFI som utbildning

SFI är en kvalificerad språkutbildning med syftet att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i det svenska språket. Eleverna ska få möjlighet att lära sig och utveckla ett funktionellt andraspråk, för att kommunicera och aktivt delta i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt vidare studier (Skolverket, 2012). Tidigare var SFI en egen utbildningsform, med grund i 60-talets studiecirklar som erbjöds till i huvudsak arbetskraftsinvandrare, men sedan 2016 ingår SFI i skolformen kommunal vuxenutbildning (Norlund Shaswar & Wedin, 2020).

SFI består av tre studievägar: 1,2 och 3, samt fyra kurser, A, B, C och D. Syftet med studievägarna är att personer med olika bakgrund, förutsättningar och mål ska få en passande progressionstakt och en lämplig ingångskurs. Betygskriterierna för respektive kurs är dock desamma oavsett vilken studieväg personen går på. För att avgöra vilken studieväg som är aktuell görs en kartläggning där personens studievana, utbildningsbakgrund och kunskaper i svenska ligger till grund för beslutet om studieväg (Skolverket, 2012).

Personer med väldigt kort eller ingen formell utbildning alls, 0 – 5 år, blir placerade på studieväg 1. Personer inom denna studieväg har haft en begränsad möjlighet att använda sig av skrift. Personer som har viss erfarenhet av att studera, 6 – 9 år, blir placerade på studieväg 2. Personer som har vana av att studera, 10 år eller mer, blir placerade på studieväg 3 (Norlund Shaswar & Wedin, 2020). En person som blir placerad i studieväg 1 börjar på kurs A, en person som blir placerad i studieväg 2 får kurs B som ingångskurs och en person som blir placerad i studieväg 3 börjar på C-kursen (Skolverket, 2022).

Undervisningen på kurs A ska ha sin utgångspunkt i konkreta vardagsnära situationer. Man undervisar om ord som är vanligt förekommande och utgår från händelser som är vanliga

i vardagen (Skolverket, 2022). För en person som blir placerad i studieväg 1, vilket innebär att personen i fråga har en begränsad möjlighet att använda sig av skrift, blir även grundläggande läs- och skrivundervisning vanligt förekommande. Grundläggande läs- och skrivundervisning är inget som är specifikt knutet till kurs A, utan det återkommer hela vägen till kurs D. Däremot gäller det i huvudsak för spår 1, då personer som inte är funktionellt litterata ska få möjlighet att utveckla grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Läs- och skrivträning kan även behövas inom studieväg 2 och 3 om personen i fråga inte behärskar det latinska alfabetet (Skolverket, 2012).

På B-kursen utgår man fortfarande från sammanhang som är konkreta och välbekanta för eleverna, men här vidgas området något genom att gå från vardagsnära situationer till att utgå ifrån vanliga situationer i vardagslivet. Skillnaden här kan upplevas hårfin, men i kommentarmaterialet exemplifierar Skolverket genom att nämna att på A-kursen ska eleven kunna meddela läraren att hen måste lämna lektionen. På B-kursen ska eleven kunna meddela läraren att hen har ett möte med sin handläggare. I C-kursen sker ytterligare en vidgning av området där undervisningen ska utgå från vanliga situationer i vardags-, samhälls-, studie- och arbetslivet. Till sist ska undervisningen i D-kursen behandla formella såväl som informella situationer i vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv (Skolverket, 2022).

3.2 Styrdokumenten

Enligt betygskriterierna ska eleven på kurs D skriva enkla texter som kan anpassas efter formella som såväl informella situationer i vardags-, arbets- och samhällsliv. Exempel på enkla texter är berättande, beskrivande, redogörande och argumenterande text (Skolverket, 2012). I sitt kommentarmaterial exemplifierar Skolverket vad dessa texter kan vara. Med berättande texter menas att eleven ska skriva och berätta om en egenupplevd händelse, som följer strukturen av en berättelse med exempelvis inledning, konflikt, händelseförlopp och avslutning. Skolverket trycker även på att eleven ska kunna beskriva, med ord och fraser, personer, platser och erfarenheter (Skolverket, 2022).

Med en redogörande text menar Skolverket att eleven ska kunna beskriva fakta eller ett händelseförlopp, och vilka konsekvenser detta kan få. På D-nivå menar Skolverket att ett

exempel på en sådan text skulle kunna vara hur rökning påverkar hälsan. Med argumenterande text avser Skolverket en text där eleven skriver en enkel text och uttrycker sina åsikter i syfte att försöka påverka läsaren. Som exempel lyfter man fram att eleven ska kunna skriva en insändare och argumentera för att även SFI ska vara CSN-berättigat, eller att eleven ska kunna skriva ett formellt mejl till en av kommunens politiker och uppmana till att starta fler språkcaféer, eller att man ska rusta upp kommunens lekplatser och parker (Skolverket, 2022).

Till sist nämns informerande texter. Med informerande text avser Skolverket att eleven ska kunna skriva en enkel text och informera om något på ett sakligt och objektivt sätt. Skolverkets exempel på vad eleven ska skriva om inom denna texttyp är exempelvis att eleven ska skriva och berätta om skolsystemet i sitt hemland. Det kan också vara meddelanden, i form av sms, mejl eller brev, som skickas till läraren, grannar eller andra bekanta till eleven (Skolverket, 2022).

När en elev skriver en text på D-kursen ska hen kunna förhålla sig till vissa aspekter när det gäller form och språklig korrekthet. Eleven ska kunna anpassa sin text utifrån vissa angivna aspekter. Det som Skolverket lyfter fram är att eleven ska kunna anpassa texten efter syfte och vem mottagaren är, men eleven ska även kunna förhålla sig till huruvida det är ett formellt eller informellt sammanhang. Eleven ska ha en struktur som fungerar i huvudsak, och texten ska vara sammanhängande och begriplig med ett visst flyt. Dessutom ska eleven ha en viss variation i sitt ordförråd och sin meningsbyggnad, och därtill visa att hen kan använda enkla och mer avancerade grammatiska strukturer med viss säkerhet. Detta bedöms med betygen godkänd eller inte godkänd (Skolverket, 2012).

3.3 Teoretisk utgångspunkt

Processbarhetsteorin, som kommer att benämnas som PT, är framtagen av Manfred Pienemann, och syftet med teorin är att beskriva och förklara olika inlärningsstadier under utvecklingen av ett andraspråk (Flyman Mattsson & Håkansson, 2021). Pienemann har delvis baserat PT på Levlets talspråksmodell, som beskriver hur människor producerar tal. Levlets modell består av olika moduler som arbetar i en viss ordning, även om de kan överlappa (Pienemann, 1998). PT består av fem olika stadier som har ett implikationellt förhållande, vilket betyder att varje stadie är en förutsättning för nästa (Abrahamsson,

2009). Alla nivåer måste passeras och inläraren har bara förmåga att processa ett stadie i taget. Under inlärningen kommer språket att produceras med en varierande korrekthet, men när strukturerna inom ett stadie har automatiserats frigörs kapacitet för att ta till sig nästa stadie (Flyman Mattsson & Håkansson, 2021). Inlärningsordningen har provats på flera språk och har generellt fått stöd i flera studier (Flyman Mattsson & Håkansson, 2021; Pienemann, 1998).

För att ha uppnått en nivå i PT krävs inte 100% korrekthet. Det räcker med ett begränsat antal förekomster, och detta kallas för emergence criterion (uppträdandekriteriet). PT utgår således från förekomsten av grammatiska strukturer. I första hand handlar det om vad inläraren kan processa, snarare än om hur många rätt eller fel hen har. Att processa på en viss nivå är enligt PT inte frågan om någon fullständig behärskning. I stället menar Pienemann att det räcker med ett enda produktivt exempel för att en inlärare ska kunna sägas processa på en viss nivå. Ett produktivt exempel innebär att exemplet inte får vara en memorerad fras (Pienemann, 1998).

I det första stadiet, som kan benämnas som nybörjarstadiet, har inläraren tillgång till enskilda ord utan förutsättningar till några grammatiska böjningar. Det betyder att inläraren har tillgång till ordet bil, men inte har möjlighet att uttrycka plural genom att lägga till ändelsen -ar för att forma ordet bilar. På en syntatisk nivå, dvs meningsbyggnad och satsstruktur, är det vanligt förekommande att inläraren utrycker sig med negation + x, och inte i fullständiga meningar, där x exempelvis kan vara ett substantiv eller ett adjektiv. Exempel på en sådan konstruktion är inte snäll eller inte spela (Abrahamsson, 2009).

När inläraren når det andra stadiet börjar hen tillämpa grammatiska processer på morfologisk nivå, dvs ords uppbyggnad och hur man kan böja dem. Det kan ske i samband med numerus, bil – bilar, eller tempus, pratar – pratade. På syntaktisk nivå är inläraren kapabel att använda sig av den mest grundläggande ordföljden, vilket i svenska är SVO (Subjekt – predikatsverb – objekt) (Abrahamsson, 2009).

Vid det tredje stadiet kan inlärare applicera grammatiska regler på ord, eller grupper av ord, inom en fras. De grammatiska regler som kan förekomma är kopplade till numerus, genus och species. Exempel på detta kan vara nominalfraserna bruna bilar, den bruna bilen, ett stort hus (Abrahamsson, 2009). Med fraser avses ordgrupper som fungerar som en enhet

i en mening. I svenskan finns exempelvis nominalfraser, där ett substantiv är huvudordet (en gammal **bil**), verbfraser, adjektivfraser och prepositionsfraser (Bolander, 2012).

Under det tredje stadiet sker även utveckling på den syntaktiska nivån. I detta stadie börjar inläraren med topikalisering. Det innebär att meningen inte inleds med ett subjekt, utan meningen kan i stället inledas med tid, plats eller objekt. Konsekvensen av topikalisering är att det sker en inversion, det vill säga att subjekt och verb byter plats. Det ser ut enligt följande, *Jag spelade fotboll igår* ändras till *Igår spelade jag fotboll*. Under detta stadie har inte inläraren tagit till sig inversionen, vilket innebär att meningen i stället hade utformats som *Igår jag spelade fotboll*. Samma misstag sker även vid konstruktion av en fråga, där meningen inleds med ett frågeord som följs av en inversion. En person i tredje stadiet kommer i stället formulera meningen på följande sätt, *varför du går till ICA?* (Abrahamsson, 2009).

Till skillnad från det tidigare stadiet är inläraren i det fjärde stadiet kapabel att applicera grammatiska regler över fler fraser, men fortfarande inom en sats (Abrahamsson, 2009; Flyman Mattsson & Håkansson, 2021). En sats är en grammatisk enhet som måste innehålla ett subjekt, vem som gör något, och predikat, ett verb som talar om vad denne någon gör. En sats kan även innehålla adverbial, objekt, agent och andra satsdelar, men kärnan i en sats är subjektet och predikat. En sats kan ensam utgöra en mening, men flera satser kan också kombineras för att bilda en mening (Bolander, 2012). Ett exempel på hur detta kan se ut är satsen *Hundarna är fina*. I svenska har vi kongruens, vilket i detta fall innebär att adjektivet anpassar sig efter substantivet i satsen. Både substantivet och adjektivet står i plural form (hund-ar, fin-a) (Abrahamsson, 2009).

I det femte och sista stadiet är inläraren förmögen att applicera grammatiska regler och strukturer över flera satser. I meningen *Lisa drack öl när hon var törstig* finns två satser. En huvudsats, Lisa drack öl, och en bisats, när hon var törstig. I en mening som denna har inläraren lyckats anpassa pronomen, i den andra satsen, till substantivet, i den första satsen. I samma mening anpassas även tempus i den andra satsen efter tempus i den första, dvs båda verben är skrivna i preteritum, vilket är ytterligare ett exempel på hur grammatiska regler appliceras över satser (Abrahamsson, 2009).

I det tidigare stadiet var inläraren enbart förmögen att placera en negation efter det finita verbet. I det femte stadiet är inläraren på en nivå där förmågan att skilja mellan huvudsats och bisats har utvecklats. I huvudsats placeras negationen efter det finita verbet, medan negationen i bisats placeras före det finita verbet, *Det var en på festen som jag inte kände (*Flyman Mattsson & Håkansson, 2021). PT är relevant för denna studie då den kan ligga till grund för en analys av vilken nivå elevernas texter behöver befinna sig på för att bedömas som godkända på SFI D, utifrån vad som framkommer vid intervjuerna med lärarna.

3.4 Tidigare forskning

Nedan redogörs för tidigare forskning med fokus på PT i utbildnings- och bedömningssammanhang. Avsnittet innefattar både internationell och svensk forskning.

3.4.1 Grammatisk utveckling utifrån processbarhetsteorin

Procesbarhetsteorin (PT) har använts i forskning om grammatisk andraspråksutveckling i såväl utbildnings- som bedömningssammanhang. Forskningen visar att teorin kan användas för att synliggöra vilka grammatiska strukturer en andraspråksinlärare har förmåga att processa och producera. En central utgångspunkt inom PT är att grammatisk utveckling inte enbart bedöms utifrån språklig korrekthet. I stället riktas uppmärksamheten mot när en grammatisk struktur börjar förekomma produktivt i inlärarspråket, det så kallade emergence criterion. Därmed förskjuts fokus från hur långt inlärarens språk befinner sig från målspråksnormen till vilka strukturer som faktiskt har börjat utvecklas i interimspråket. Med interimspråk menas det språk som inläraren använder sig av på vägen mot målspråket (Lenzing et al., 2019). Dock betonas samtidigt vikten av att skilja produktiv användning från exempelvis formelartade uttryck, inlärda fraser, eftersom enstaka förekomster inte nödvändigtvis visar att en grammatisk struktur har blivit processbar (Lenzing et al., 2019).

Empirisk forskning har gett stöd för att PT:s utvecklingsordning kan identifieras i andraspråksinlärares språkproduktion. I en studie där språkproduktion jämfördes med reception, dvs förmågan att producera språk och förmågan att förstå/uppfatta språk, följde resultatet den utvecklingsordning som PT förutsäger när det gällde produktionen, medan motsvarande ordning inte kunde identifieras när det gällde receptionen (Spinner, 2013). Resultaten tyder därmed på att PT:s olika stadier framför allt är knutna till språkproduktion och

att man bör vara försiktig med att överföra samma utvecklingsordning till receptiv språkförmåga (Spinner, 2013). Detta är relevant vid analyser av elevproducerat språk eftersom en PT-analys framför allt synliggör vilka grammatiska strukturer eleven har förmåga att själv producera.

Samtidigt visar tidigare forskning att en gemensam grammatisk utvecklingsgång inte innebär att alla inlärare utvecklar sitt språk på exakt samma sätt. En studie där forskare har följt individer över en längre tid visar att inlärare kan utvecklas från tidigare till senare PT-nivåer i den förutsagda ordningen och ändå uppvisa individuella skillnader inom utvecklingen. I en studie av åtta ungdomars utveckling av engelska som andraspråk utvecklades samtliga från lägre till högre morfologiska PT-stadier, medan närmare analyser av enskilda inlärare visade olika sätt att hantera grammatiska strukturer som ännu inte var fullt processbara (Dyson, 2023). En uppnådd utvecklingsnivå innebär därför inte heller att de aktuella strukturerna används korrekt och konsekvent. Även efter att en struktur har börjat förekomma produktivt kan fel kvarstå och användningsfrekvensen variera (Dyson, 2023). Detta synliggör en viktig skillnad mellan att analysera grammatisk utveckling och att bedöma grammatisk korrekthet.

3.4.2 Processbarhetsteorin i bedömning och som pedagogiskt verktyg

PT har även tillämpats i språkbedömningssammanhang. Vid en analys av den muntliga delen av det behörighetsgivande språkfärdighetstestet Tisus framkom ett tydligt samband mellan testtagarnas grammatiska utvecklingsnivå enligt PT och deras testresultat. Generellt befann sig de underkända testtagarna på nivå 3, medan de godkända hade uppnått nivå 4. Det förekom samtidigt testtagare som hade uppnått nivå 4 men som ändå blivit underkända. De godkända testtagarna visade i större utsträckning tecken på utveckling mot nivå 5, vilket gjorde nivå 4 till en tydlig skiljelinje mellan grupperna (Eklund Heinonen, 2009). Resultatet visar därmed ett samband mellan grammatisk processningsförmåga och en mer övergripande bedömning av språkfärdighet, samtidigt som PT-nivån inte ensam kan förklara samtliga bedömningsutfall (Eklund Heinonen, 2009).

Forskning om bedömaröverensstämmelse visar också att PT-baserade kriterier kan tillämpas i praktisk språkbedömning. I en studie av japanska som andraspråk fick bedömare efter utbildning i PT använda gemensamma morfosyntaktiska kriterier för att avgöra vilken

grammatisk utvecklingsnivå olika inlärare befann sig på. Bedömningarna uppvisade ett starkt samband med resultaten från en detaljerad lingvistisk analys, dvs en systematisk analys av språkets struktur, form och användning (Preston Ishigami, 2009). Bedömningarna var dock inte helt överensstämmande. De avvikelser som förekom skilde sig med högst ett utvecklingsstadium från den detaljerade analysen. Möjliga förklaringar var bland annat att bedömarna uppmärksammade de språkliga kriterierna på olika sätt eller tillämpade kriterierna för emergence olika (Preston Ishigami, 2009). Resultaten visar därmed att ett gemensamt teoretiskt och språkligt ramverk kan användas med hög grad av överensstämmelse, samtidigt som en viss bedömarvariation kvarstår (Preston Ishigami, 2009).

PT har dessutom undersökts som ett pedagogiskt verktyg för att följa andraspråksutveckling. I en studie där lärarstudenter analyserade både muntliga och skriftliga elevproduktioner med hjälp av PT uppfattades teorin som användbar för att identifiera var eleven befann sig i sin grammatiska utveckling och vilken utveckling som kunde förväntas därefter. Ett utvecklingsperspektiv innebar också att grammatiska avvikelser kunde betraktas som delar av en pågående inlärningsprocess snarare än enbart som fel. PT framhölls därför som ett möjligt komplement till mer kommunikativt orienterade kartläggningsverktyg, eftersom en elev kan ha relativt god kommunikativ förmåga samtidigt som den grammatiska utvecklingen är mer begränsad (Arntzen & Håkansson, 2019).

3.4.3 Grammatisk progression inom SFI

Även inom SFI har betydelsen av en utvecklingsmässigt anpassad grammatisk progression uppmärksammats. En granskning av två SFI-läromedel utifrån PT visade variation i vilken ordning grammatiska strukturer introducerades och att en gemensam teoretisk grund för progressionen saknades. Detta innebär att valet av läromedel kan påverka vilken grammatisk progression eleverna möter i undervisningen. Om de strukturer som introduceras ligger på en nivå som eleven ännu inte är utvecklingsmässigt redo för finns en risk att innehållet inte motsvarar elevens aktuella förutsättningar. Det motsatta kan också förekomma, genom att undervisningen riktas mot strukturer som eleverna redan behärskar (Flyman Mattsson, 2013). Även om denna forskning främst behandlar undervisning och läromedel snarare än bedömning visar den betydelsen av att uppmärksamma den grammatiska utvecklingsnivå som en SFI-elev befinner sig på (Flyman Mattsson, 2013).

Sammantaget visar den tidigare forskningen att PT har använts för att identifiera grammatisk utveckling, följa språklig progression och genomföra bedömningar i flera olika andraspråkssammanhang (Arntzen & Håkansson, 2019 ; Eklund Heinonen, 2009; Preston Ishigami, 2009). Studierna visar också att PT-baserade kriterier kan bidra till en hög grad av överensstämmelse i bedömningar, samtidigt som viss bedömarvariation kan kvarstå (Preston Ishigami, 2009). En central skillnad är dessutom att PT synliggör grammatisk processningsförmåga och utveckling snarare än enbart språklig korrekthet (Dyson, 2023 ; Lenzing et al., 2019). Tidigare forskning har dock i stor utsträckning behandlat muntlig produktion, pedagogisk kartläggning eller bedömning i andra utbildnings- och andraspråkssammanhang. Det är därför relevant att närmare undersöka hur bedömningen av grammatisk och skriftlig förmåga tar sig uttryck inom SFI och vilka språkliga aspekter lärare faktiskt uppmärksammar när de avgör om en elevtext på kurs D är godkänd.

4. Metod och material

I denna del beskrivs vilken metod som studien använder sig av, och vilket material som undersökningen bygger på.

4.1 Val av metod

För insamlande av data har valet av metod fallit på kvalitativa intervjuer. En kvalitativ metod motiveras med att deltagarens perspektiv hamnar i fokus, och att vad hen upplever som viktigt och betydelsefullt blir utgångspunkten för forskningen. Kvalitativa intervjuer är flexibla och möjliggöra att undersökningen följer den riktning som intervjupersonens svar går i. Med intervju som metod kan studien fokusera på att få fram välutvecklade och detaljerade svar (Bryman, 2018). Detta passar väl in med studiens syfte då målet är att komma åt vad lärarna anser vara en godkänd nivå, och vad de anser vara viktigt vid bedömning av den skriftliga förmågan. Med den aktuella metoden nås en insikt om intervjupersonens egna tankar och resonemang. Intervjuerna kommer att ha ett semistrukturerat upplägg, då det möjliggör att intervjun inleds med ett tydlig fokus i form av förutbestämda frågor. Det är däremot möjligt att ställa följdfrågor, vilket ger en stor frihet (Bryman, 2018).

Nackdelen med att använda sig av intervjuer är att validiteten kan vara låg. Det är inte alltid säkert att ord och handling stämmer överens. Människor kan säga en sak i intervjuer medan de gör något annat i verkligheten. Det är även möjligt att intervjupersonen ger olika svar till olika intervjuare (Kvale & Brinkman, 2014). Utöver intervjufrågorna kommer lärarna att få bedöma två olika elevtexter, som skickas ut före intervjutillfället. Elevtexterna skickades ut på förhand då detta ger lärarna en ökad möjlighet till reflektion och på så sätt ökar chansen till mer nyanserande svar (Haukås & Tishakov, 2024), vilket kan vara passande vid bedömning av elevtexter.

4.2 Urval

Här kommer urvalet av lärare och elevtexter att beskrivas.

Initialt gjordes ett bekvämlighetsurval, baserat på geografisk närhet (Bryman, 2018) där lärare som fanns tillgängliga i närheten tillfrågades om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Frågorna riktade sig inte till slumpmässigt valda skolor, inte heller alla skolor i området är tillfrågade, utan frågan riktades till skolor där kontakter etablerats sedan tidigare. Detta motiverades med att sannolikheten att hitta lärare som skulle kunna tänka sig ställa upp ökade. Dessutom gjorde tidsramens begräsningar det mer nödvändigt att använda sig av ett bekvämlighetsurval.

Vad som är gemensamt för lärarna som har deltagit i studien är att alla är behöriga att undervisa på SFI. Dessutom är alla i skrivande stund aktiva, med ett undantag, som lärare på SFI. Undantaget är Jonas som inte längre arbetar med SFI, men han inkluderas i studien då han lämnat SFI nyligen inpå att studien genomfördes. Lärarna arbetar dock på olika kurser, men alla arbetar eller har tidigare arbetat med kurs D. Därmed har alla deltagare god kännedom om kursen. Här kommer en kort introduktion av lärarna som deltar i studien.

Lärare	Erfarenhet
Anna	Arbetat inom SFI sedan 2017, främst på kurs D.
Erik	10,5 års erfarenhet av SFI, främst på kurs C och D.
Sara	Arbetat med svenska som andraspråk sedan 2001, bland annat inom SFI.
Jonas	12 års erfarenhet av vuxna andraspråkselever, varav 5 år inom SFI, främst på kurs D.
Elin	Arbetat inom SFI sedan 2019 och har erfarenhet av samtliga kurser.
Mikael	Arbetat med svenska som andraspråk sedan 2017 och inom SFI de senaste 3 åren.
Karin	Arbetat inom SFI sedan augusti 2025, på kurs C och D.

Elevtexterna som används i studien är skrivna av elever som studerar på kurs D. En klass med elever tillfrågades om deras texter fick användas i studien, vilket skedde i samband

med att en skrivuppgift gjordes. Utöver att elevernas tillfrågades beskrevs även studien syfte. Texter samlades in från elever som gav medgivande till att texterna användes i denna studie. Eftersom samtliga elever studerade på vuxenutbildningen och därmed var myndiga behövde inga kontakter tas med vårdnadshavare. Därefter fick undervisande lärare välja ut två texter: en som hen bedömde som godkänd, men även en text som bedömdes ligga ”på gränsen” mellan godkänt och inte godkänt. Detta gjordes för att studien skulle innehålla två texter på olika nivåer. På SFI kan en text bedömas som godkänd eller inte godkänd. Texterna har skrivits in i ett word-dokument, och namn på personer och platser har tagits bort. Detta för att säkerställa att elevernas konfidentialitet behålls.

4.3 Analys

Första steget har varit att transkribera intervjuerna, och där har ett verktyg som heter Klang.ai använts. Detta är ett verktyg som kan användas för att spela in intervjuerna, men även med hjälp av AI få intervjuerna transkriberade i efterhand. För att säkerställa att transkriberingen har blivit rätt så har jag i efterhand lyssnat igenom samtalen en gång till, med Klangs transkribering framme. Eventuella fel har då korrigerats.

När materialet hade transkriberats delades intervjun upp i olika stycken, utefter intervjuguidens olika delar. Därefter gjordes ett urval av vilka delar som var intressanta att analysera med hjälp av PT. En begränsning med användandet av PT som analysverktyg är att enbart de grammatiska mönstren kan analyseras. Saker som innehåll och struktur, vilket också ligger till grund för en bedömning, kan inte beaktas på samma sätt. Det betyder att fokus har lagts på de delar av intervjuerna där lärarna har diskuterat den språkliga korrektheten, och hur de förhåller sig till den i sina bedömningar. Styrkan med att använda PT som verktyg är att teorin har hög validitet och reliabilitet, och det finns många studier som styrker att PT:s nivåer överensstämmer med hur utvecklingen av ett andraspråk ter sig (Pieneman & Håkansson, 1999). PT:s tydliga gränser mellan de olika nivåerna möjliggör även en jämförelse mellan de olika lärarnas bedömningar, och öppnar upp för en diskussion utifrån likvärdighet. Som komplement till PT kommer en tematisk analys av intervjuerna göras, för att se vilka aspekter, utöver grammatiken, som går att identifiera i lärarnas bedömningar (Bryman, 2018)

Intervjuerna har bestått av två olika delar. I första delen fokuseras frågorna på vad lärarna söker efter generellt när de bedömer den skriftliga förmågan på kurs D. Avsikten är att

analysera denna data för att kunna besvara frågan om vilket stadie i PT en elev bör ha uppnått vid slutet av kurs D, enligt lärarna. Lärarnas svar på frågorna har analyserats med hjälp av PT, och utifrån vad lärarna har svarat har frågan besvarats. I den andra delen av intervjun har lärarna fått bedöma de två elevtexterna. Avsikten med denna del är att datan ska användas för att besvara frågan om vilka aspekter lärarna tittar på när de bedömer den skriftliga frågan, och därmed kunna göra en jämförelse mellan lärarna.

4.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet har tagit fram en rad etiska principer som bör följas vid forskning. Dessa är framtagna för att individens rätt till självbestämmande ska respekteras. Inledningsvis är det viktigt att intervjupersonen informeras om studiens syfte, och att de är fria att avbryta sin medverkan när de vill (Vetenskapsrådet, 2024) Detta gjordes redan vid första kontakt när intervjupersonerna tillfrågades om de ville ställa upp på en intervju. Alla kontaktades via mejl, och i mejlet beskrevs studiens syfte. Detta repeterades även muntligt innan intervjun startade.

Nästa princip som nämns är samtycke. Principen utgår ifrån att intervjupersonens deltagande ska vara frivilligt och att hen inte på ett otillbörligt sätt påverkas att samtycka. Samtycket ska även dokumenteras och finnas tillgängligt så länge det är nödvändigt (Vetenskapsrådet, 2024). Då alla intervjupersoner är myndiga har inte detta varit ett problem. Intervjupersonerna fick fylla i en samtyckesblankett innan intervjun genomfördes.

Det framgår även att det är viktigt att intervjupersonernas identitet är skyddad, och att all information förvaras på en säker plats där obehöriga inte kan komma åt den (Vetenskapsrådet, 2024). Intervjupersonerna kommer att avidentifieras i undersökningen, och allt inspelat material kommer att förvaras på en säker plats dit inga obehöriga har åtkomst.

5. Resultat

I följande del kommer resultatet av intervjuerna att redogöras i två olika delar. I första delen framgår vad lärarna generellt hade för tankar om bedömning på D-kursen, kopplat till den skriftliga förmågan. I den andra delen riktas fokus mot vad lärarna sa om de specifika elevtexter som har använts under intervjuerna, och huruvida lärarna ansåg att texterna höll en godkänd nivå eller inte.

5.1 Stadiet i PT eleven bör ha nått

I första delen av intervjun samtalades det om bedömning på D-kursen rent generellt. Här fick alla lärare frågan om det finns något speciellt som de tittar efter på D-nivå. Flertalet lärare var inne på ett liknande spår och valde att lägga ett stort fokus på vilka grammatiska strukturer som en elev ska visa prov på på kurs D. Andra lärare valde att i större utsträckning kommentera exempelvis struktur eller innehåll. Här kommer ett citat som är representativt för gruppen av lärare som i större utsträckning pratade om grammatiken, och här exemplifieras det av Anna.

> Anna: Alltså, när vi visar vårt dokument med liksom B, C, D-meningar som jag har gjort då i samarbete med de andra lärarna. Så vill ju jag se att, ja men här har det hänt någonting. Det är inte jag bor i Sverige nu. Liksom fyra ord, fem ord, punkt. Inte och jag har två barn, jag heter, jag bor, sådär. Utan det är någonting som har byggt på. Och sen det, tyvärr så är det mera saker. Det är fler saker i det liksom. Det är ju ordböjningar, det är huvudsats, bisats, omvänd. Alltså kan du börja med bisatsen.

Här ger Anna uttryck för vad flertalet intervjuade lärare anser vara mer anvancerade grammatiska strukturer, vilket är något som uttrycks att eleverna ska kunna använda med viss säkerhet på kurs D. För lärarna som har utgått från språkriktighet, dvs grammatik, har huvudsats, bisats och förmågan att vända på ordföljden varit ett genomgående tema. Eleverna ska kunna använda sig av bisatser och ska visa prov på variation genom att inleda sina meningar med annat än subjekt. Appliceras dessa svar från lärarna i PT:s utvecklingstrappa kan det konstateras att svaren rör sig på stadie tre och fyra, där förmågan att inleda en mening med annat än subjekt ligger på det tredje stadiet, medan hantering av bisatser först kan processas på stadie fyra. Däremot kan några av lärarnas svar tolkas som att stadie fem är en nivå som eleverna inte ska behöva nå under D-kursen. I det femte stadiet ska inläraren kunna anpassa satsadverbets placering beroende på om det är en huvudsats eller en bisats.

Erik kommer in på satsadverbets placering vid frågan om vad den första texten behöver utveckla, och han säger bland annat följande.

> Erik: Men jag tänker att om man har ett antal bisatser så borde ju några si-- vara mer eller mindre rätt. För det, det tänker jag, det har man övat mycket på. Och sen kan man ju. Men nej, satsadverbets placering är ju väldigt svårt i bisats. Och det tänker jag, det känner jag inte som ett krav att den sitter rätt.

Detta är även något som Jonas nämner under sin intervju. Övriga lärare kommenterar inte den grammatiska nivån på samma detaljnivå, utan nöjer sig med att bisatser ska vara något som eleven använder sig av för att visa prov på en mer avancerad meningsbyggnad.

Enlig Pienemann räcker det med att inläraren visar upp ett enda produktivt exempel, emergence criterion, för att visa vilken nivå man processar på men här resonerar lärarna på ett annat sätt. Precis som Erik nämner i citatet ovan så är det flertalet lärare som anser att man måste visa prov på att man behärskar en grammatisk struktur flera gånger i en text för att läraren ska känna sig trygg med att elevens skriftliga förmåga håller en tillräcklig nivå. Lärarna söker en kontinuitet, och kvalitet mäts över flertalet exempel. Skillnaden är dock att Pienemann, med sitt emergence criterion, inte försöker visa prov på en behärskning, medan lärarna söker prov på en sådan.

När frågan om vad lärarna generellt sett söker efter på D-kursen ställdes hade flertalet en mer eller mindre klar bild av vad man ville se exempel på, medan två av lärarna uttryckte en osäkerhet om vad man egentligen vill se prov på, rent grammatiskt. Vid frågan om vad man generellt tittar på i D-kursen svarade Mikael följande.

> Mikael: Då har vi ju vissa kriterier, liksom att jo men kan du skriva huvudsats och bisats? Har du konjunktioner? Har du ett flyt i texten? Hänger det ihop liksom? Alltså är det alldeles för tokigt med grammatiken. Att man blandar tempus hej vilt. Det får inte spreta för mycket grammatiskt. Det finns ju en ribba som alla måste över. Så är det ju helt klart. Men hur, och var den ribban ligger. Ja. Jag har inget uttalat för det.

Utifrån Mikaels resonemang går det att konstatera att han inte har en lika klar bild, som andra lärare uttrycker, av vad han söker efter i en elevtext. Förvisso nämner även han huvudsats och bisats, samt tempus på verb, men det är snarare helheten som väger tyngst. Något samtliga lärare har uttryckt är att de tittar på helheten i en text, och inte enbart på enskilda grammatiska delar. Men vad detta citat från Mikael kan tyda på är att lärarna har olika klart för sig vad det egentligen är som en elev på kurs D ska behärska grammatiskt.

Vissa lärare har en tydligt utarbetad bild med diverse grammatiska strukturer som ska gå att hitta i texten, medan andra inte har det på samma sätt. Dessa lärare lyfter i stället andra delar vid intervjun. I samtal med Sara hamnade fokus på andra delar av texten än just grammatiken.

> Sara: Jag försöker få en känsla för hur kommunikativ den är. Eh, och jag brukar alltid, precis som jag har liksom med retoriska figurer som jag säger till mina elever, det är inte jag som ska förstå. Jag förstår allt. Så. Det är min mamma som ska förstå. Så det tittar jag på. När det gäller då, ja, ska vi se, vad var vi där? Kommunikativt. Vad är det som gör att texten är lätt att förstå eller svår att förstå?

Saras bedömning bygger då på att texten måste inneha en så pass bra kommunikativ kvalité att den även kan förstås av personer utanför skolsammanhanget.

Under intervjuerna framkommer det att lärarna upplever att det inte är helt ovanligt att eleverna memorerar fullständiga texter, som exempelvis kan hittas i diverse instruktionsvideor på Youtube, för att senare använda sig av dessa när de skriver en text. Sara diskuterar just detta under sin intervju, i en del där skrivträning var i fokus.

> Sara: Då blir det lätt just det som jag tycker att man oftast ser nu. Att elever lär sig att skriva utifrån ett färdigt recept. Det finns en mall. Och de får lära sig vissa fraser och det är ju liksom samma fraser som återkommer när man läser. Eh för det första, för det andra och sist men inte minst. Jag är så trött på det så jag kan kräkas. Eh och när då det språket då i det s-skriftliga språket inte på något sätt motsvaras av elevens muntliga färdighet. Då börjar man undra. Kan du detta? Eller har du bara lärt dig utantill?

Flera av lärarna lyfter just detta. Att det kan vara svårt att veta om texten som bedöms innehåller produktiva exempel på vad eleven faktiskt kan, eller om det enbart är något som rabblas från minnet. Så utöver det faktiska innehållet är det även flertalet lärare som försöker bedöma huruvida texten är genuint skriven av en elev, eller om den bara är genererad av en AI eller tagen från nätet. Flertalet lärare försöker möta denna utmaning genom att inte återanvända samma skrivuppgifter under lektionstid, utan man byter med jämna mellanrum så att skrivuppgifterna inte ska sprida sig mellan klasserna. Vid nationella prov uttrycker flera att detta blir en utmaning, då lärarna inte kan påverka vilka uppgifter som används. Vid nationellt prov framkommer det att lärarna, precis som Sara, gör en jämförelse mellan den producerade texten och elevens språk i övrigt för att avgöra om texten känns genuin.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att intervjugruppen anser att eleverna bör ha nått det fjärde stadiet i PT för att den skriftliga förmågan ska anses vara på en godkänd nivå på kurs D. Ett undantag är dock att satsadverbialet inte behöver placeras rätt i bisats. I övrigt anser lärarna att texterna ska inneha komunikativa kvaliteter som möjliggör att även en person som inte är van vid att konsumera ett andraspråk ska förstå texten. Dessutom tittar lärarna på huruvida texten innehåller produktiva exempel som stödjer att eleven faktiskt kan det som hen har producerat.

5.2 Delar av den skriftliga förmågan lärarna tittar på

Under intervjuerna fick lärarna dessutom bedöma två olika elevtexter som har skrivits av elever på D-kursen. I detta avsnitt kommer lärarnas bedömningar att sammanfattas, och deras motiveringar till bedömningen redogörs. Text ett godkändes av totalt tre lärare. Under intervjun med Karin sammanfattade hon sin bedömning enligt följande:

> Karin: Jag skulle det. Det tror jag absolut.
> Karin: Jo, men dels för det första, som sagt, att den är väldigt tydlig, begriplig, sammanhängande, styckendelning, besvarar alla frågor, använder sig av bra omvänd ordföljd, använder sig av bisatser, bör-börjar både med bisats och har det liksom inuti meningen, alltså efter en huvudsats. Eh, stavar, eh, bra alltså för det mesta. Har inte så många stavfel.
> Och avslutar på ett bra sätt. Det är liksom begripligt igenom hela texten. Och det här med interpunktionen, för det är ju alla delar vi tittar på också. Och sen ja men lite andra ord än vanligt som man brukar använda.

Både Elin och Mikael gör en liknande bedömning som Karin. De anger att de skulle godkänna texten i ett bedömningssammanhang, och motiverar sina val med att texten har en tydlig struktur och att texten är begriplig. Både Karin och Elin kommenterar dessutom att eleven använder sig av bisatser, omvänd ordföljd och att eleven visar prov på ett mer avancerat ordförråd i texten. Det eleven visar i texten räcker för att lärarna ske se prov på mer avancerade strukturer i texten. Resterande fyra lärare väljer att underkänna texten. I samtal med Erik framgår följande:

> Erik: Texten är lite kort för att vara på kurs D. Jag tycker mer att det är en text som jag skulle kunna förvänta mig på C-kursen när man tänker på längden och såhär. Och på D-kursen och sen med lite sån bristande grammatik så tänker jag att den inte riktigt når upp till nivån. Så jag skulle nog underkänna den texten. Det funkar som ett brev till kommunen. Att man skulle- Lite enkelt, ja. Mm, skulle behöva utveckla det lite och- Ja fast, men det kanske jag nästan kan ändra mig lite då. För om vi säger såhär att personen har faktiskt använt träffpunkter och kafeteria så är det ju lite svårare ord. Så innehållet kanske ändå är okej. Det tycker jag. Okej, men lite på- Men jag tycker att den fallerar då på grammatiken.

Erik anger att texten fungerar som ett brev till kommunen, vilket kan tolkas som att texten har de kommunikativa kvaliteter som krävs. Vad Erik bedömer saknas är dock att eleven inte riktigt visar prov på att den hanterar mer avancerade strukturer, vilket enligt Erik handlar om bristande grammatik. Erik uttrycker dock en viss tvekan, vilket går att tolka som att texten ligger på gränsen. Även Maria uttrycker att texten ligger på gränsen, men väljer att underkänna texten på grund av att hon saknar en viss säkerhet när det gäller grammatiken. Även Anna underkänner texten på grund av en bristande precision när det gäller grammatiken, men hon uttrycker inte samma osäkerhet som Erik och Maria gör. Jonas väljer att underkänna texten på grund av ett för enkelt innehåll. Vad som skiljer de två grupperna åt, lärarna som godkänner och lärarna som underkänner, är bedömningen om eleven visar prov på att behärska avancerade grammatiska strukturer eller inte. De flesta lärare uttrycker att strukturen fungerar, och att eleven visar prov på ett lite mer avancerat ordförråd, men skiljelinjen i detta fall är grammatiken.

Den andra texten godkändes av tre lärare, och underkändes av resterande. Anna, Mikael och Karin är de lärare som väljer att godkänna texten. Vad som dock är viktigt att påpeka är att både Mikael och Karin uttrycker en osäkerhet om sin bedömning. Båda två uppger att de skulle behöva ta sina kollegor till hjälp för att göra en slutgiltig bedömning. Vid sin bedömning resonerar Anna på följande sätt:

> Anna: Jag tycker det, det finns jättemånga styrkor i det här. Sen är det en kortare text. Så den blir ju mer talspråkig. Alltså generellt är insändare mer direkt liksom och inte så, ställer inte så höga krav som, som kanske ett formellt brev gör. Jag tycker att det är ett bra innehåll och jag tycker att det är ett välutvecklat ordförråd. I min värld så har eleven jättemånga idéer och tankar om det här. Så att uttrycka det på exakt rätt grammatiskt sätt blir sekundärt.

Vid sin bedömning nämner Anna de grammatiska brister som hon ser i texten, men precis som uttrycks i citatet ovan så ser hon detta som sekundärt. Textens innehåll och funktion väger mer än språkriktigheten. Till skillnad från Anna, så har lärarna som underkänner texten svårt att bortse från de grammatiska brister som identifieras i texten. Erik svarade följande när han fick frågan om han anser att text två håller en godkänd nivå:

> Erik: Nej, men jag är såhär att jag skulle nog faktiskt underkänna den också. Jag är hård i dag. Eh, på grund av stavningen, omfånget och den lite enk-- lite för enkla grammatiken. Att man inte har visat mer prov på den mer avancerade grammatiken.

Även här pekar lärarna som underkänner texten på brister grammatiskt. Vad som återkommer i kritiken mot text två är att grammatiken förvisso är mer korrekt än text ett, men att eleven som har skrivit text ett håller sig på en enklare nivå i jämförelse. Detta gör att texten inte riktigt når en godkänd nivå. Ett undantag bland lärarna som underkänner är Elin. Hon underkänner inte texten på grund av grammatiska brister, utan hon tycker i stället att grammatiken är tillräcklig. Vad hon i stället väljer att motivera sitt underkännande med är att hon anser att eleven inte riktigt har löst uppgiften. Skillnaden mellan de olika lärarnas bedömningar av text två ligger i huruvida man anser att texten visar prov på tillräckligt avancerad nivå på grammatiken eller inte. Det är en skillnad i jämförelse med den första texten, där det i stället handlade om att eleven skrev på en avancerad nivå, men där vissa lärare ansåg att eleven inte behärskade den nivå hen skrev på.

Sammanfattningsvis framkommer att lärarna tittar på flera olika delar av den skriftliga förmågan. Några aspekter som framkommer i intervjuerna är att lärarna vill se en fungerande struktur och att texten ska fylla sin funktion i sammanhanget, tex ett brev till kommunen. Därtill nämns att det måste finnas en begriplighet, och att eleven ska kunna ha ett mer utvecklat innehåll i sina texter. Eleven ska dessutom visa prov på att hen använder mer avancerade grammatiska strukturer. Vissa av lärarna trycker extra på att eleven ska visa prov på ett visst mått av precision gällande grammatik, medan andra framhäver texternas kommunikativa kvalitéer. Detta kommer att diskuteras vidare i följande avsnitt.

6. Diskussion

Detta kapitel kommer att vara uppdelat i tre olika delar: metoddiskussion, resultatdiskussion och förslag på vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

I ett inledande skede av detta arbete var ambitionen att intervjua fler än sju lärare. Dock uppstod problem när intervjuerna väl skulle genomföras. Intervjupersoner slutade svara på mejl och intervjuer ställdes in av olika anledningar. Detta ledde till att frågan i stället publicerades i en grupp för SFI-lärare på sociala medier. Lärare som svarade på förfrågan kontaktades, och intervjuer bokades in. Det är fortfarande frågan om ett bekvämlighetsurval, då urvalet baserades på de lärare som fanns tillgängliga. I stället för att baseras på geografisk närhet har i stället en allmän tillgänglighet beaktats. Det betyder att lärarna som deltar i studien är aktiva i olika delar av landet. Det betyder även att vissa intervjuer har genomförts på plats genom fysiska möten, medan andra intervjuer har skett digitalt på distans. Att vissa intervjuer har ägt rum på plats, och att vissa intervjuer har skett digitalt ska inte ha större påverkan på resultatet. Det finns inget som tyder på att en intervjuare inte har förmågan att skapa en tillitsfull relation till intervjupersonerna online, i jämförelse med fysiskt på plats (Bryman, 2018).

Inför intervjuerna skickades elevtexterna ut till varje lärare. Detta möjliggör för intervjuobjektet att komma med mer genomtänkta svar, men även att spontaniteten har gått förlorad (Bryman, 2018). Motiveringen till att skicka ut elevtexterna på förhand var att bedömningar tar tid, och intentionen var att lärarna skulle få den tiden att förbereda sig. Dessutom var det lättare att få ut mer genomtänkta svar kring elevtexterna när lärarna fått förberedelsetiden inför intervjun. Även om spontaniteten kan gå förlorad möjliggör den semistrukturerade intervjun för följdfrågor och som intervjuare har man en stor frihet att följa upp (Bryman, 2018).

Studiens begränsning är att lärarna som ingår i arbetet inte är representativa för hela lärarkåren som är aktiva på kurs D, då enbart lärarna som funnits tillgängliga för mig har tillfrågats. Därför kan inte studiens resultat generaliseras i ett större sammanhang. Med

tanke på arbetets tidsram hade detta var omöjligt att genomföra. Däremot kan studien sättas i relation till redan existerande forskning på området, så som Skolinspektionens rapport om likvärdighet kopplat till bedömning inom Komvux, eller som en pusselbit i ett större pussel. Den kan även agera som en start för vidare forskning (Bryman, 2018).

På samma sätt som urvalet av respondenter inte ger möjlighet till att generalisera resultatet i ett större sammanhang, så kan urvalet av elevtexter ha påverkan på resultatet. Hade andra texter valts ut är det möjligt att resultatet hade sett annorlunda ut. Varje text har sina styrkor och utvecklingsområden, vilket kan påverka vilka aspekter som lärarna väljer att lyfta. Dock har valda elevtexter gett möjlighet till att skapa en bild av vilka aspekter respondenterna tittar på vid en bedömning av texter, och bedömningarna har gett en större inblick i lärarnas sätt att resonera, i jämförelse med om de enbart hade fått intervjufrågor att svara på.

6.2 Resultatdiskussion

I följande del kommer resultatet av uppsatsen att diskuteras och några aspekter som återkom under intervjuerna kommer att diskuteras.

6.2.1 Stadiet i PT eleven bör ha nått

På frågeställningen om vilket stadie i processbarhetsteorin lärarna anser att en elev bör ha uppnått blir svaret att stadie fyra bör ha uppnåtts, vilket ligger i linje med Eklund Heinonens (2009) studie, trots två ganska olika bedömningssammanhang. Detta kan konstateras då alla lärare uppger att en elev ska kunna hantera bisatser, med undantag för att satsadverbet inte behöver placeras rätt i bisats. Detta är fallet när lärarna får redogöra för sina tankar kring bedömning av den skriftliga förmågan på D-kursen. Dock framgår det att lärarna tycker olika om vilka krav som ska ställas på den språkliga korrektheten vid bedömning av elevtexterna. Vissa lärare hävdar i stället att det är viktigare att texten innehar kommunikativa kvaliteter, och nöjer sig med att språket är funktionellt. Detta är något som styrks i styrdokumenten för SFI. Men styrdokumenten nämner också att eleven ska hantera enklare och mer avancerade grammatiska strukturer med viss säkerhet (Skolverket, 2012). Lärarna är i detta fall överens om principerna, men tillämpningen skiljer sig åt. Att det finns en bedömarvariation trots en hög grad av överensstämmelse av det språkliga ramverket har forskningen visat (Preston Ishigamis, 2009). Något som är viktigt att trycka på är

att flertalet av lärarna lägger ett stort fokus på den grammatiska korrektheten, men ska man utgå från PT så kan en elevtext innehålla flertalet grammatiska fel, men ändå visa på en avancerad grammatisk utveckling (Dyson, 2023 ; Lenzing et al., 2019). En möjlig orsak till bedömarvariationen kan vara lärarens syn på just detta, huruvida läraren premierar den grammatiska korrektheten eller den grammatiska utvecklingen.

En text kan skrivas utan att den helt och hållet följer språkets normer, och den kan ändå vara begriplig. Grammatiken spelar såklart en viktig roll för begripligheten, men här är det snarare frågan om att texten ska fungera i ett sammanhang, än att eleven ska visa prov på olika grammatiska strukturer. Alla lärare utgår från helheten av en text vid en bedömning, men lärarna värderar olika hur stor vikt den språkliga korrektheten har, förutsatt att den inte stör begripligheten.

6.2.2 Delar av den skriftliga förmågan lärarna tittar på

Det finns flera delar som lärarna tittar på när de bedömer en text, men det finns skilda meningar om vilka delar som väger tyngst för att inneha en godkänd nivå på den skriftliga förmågan. Mikael och Karin är de enda lärarna som godkänner båda texterna. Båda två uttrycker vid respektive intervju att de inte vet var de lägger nivån, grammatiskt, för att en elev ska anses ha tillräcklig nivå. Lärarna som underkänner båda texterna redogör mer i detalj för vad de förväntar sig se av en text på D-kursen. Detta spelar med stor sannolikhet roll i de skiftande resultaten i bedömningarna. Som Mikael själv säger i sin intervju så är det rimligt att det finns en ribba som alla bör ta sig över, men exakt var den ligger verkar oklart. Detta ligger i linje med Skolinspektionens granskning av SFI. I sin rapport menar Skolinspektionen att avsaknaden av ett centralt innehåll bidrar till en minskad likvärdighet, och lärarna saknar stöd för att veta vad eleverna bör kunna (Skolinspektionen, 2024b). Då studiens resultat visar att det finns skillnader i vad lärarna bedömer som tillräckligt för en godkänd nivå skulle ett centralt innehåll möjligen vara ett stöd för lärare som känner en osäkerhet, men även förhoppningsvis bidra till en större likvärdighet. I styrdokumenten står det att eleverna ska utveckla ett funktionellt andraspråk (Skolverket, 2012), men frågan blir vad ett funktionellt språk är. Utifrån Saras svar är det just textens funktion och begriplighet som blir avgörande för en bedömning. Det finns ett resonemang om att även någon utanför SFI:s värld ska förstå vad texten handlar om. Vad Sara ger uttryck för är att SFI

lärare blir duktiga på att tolka och förstå texter som är producerade i ett andraspråkssammanhang. För en person som inte är lika van att möta ett andraspråk under utveckling kan det bli svårare att tyda och förstå på samma sätt som en van SFI-lärare kan.

En annan intressant aspekt som lyftes i flertalet intervjuer går ett koppla till Pienemanns begrepp produktiva exempel (Pienemann, 1998). Med utvecklingen av AI, och en tillgång till stora mängder exempeltexter och färdiga mallar på internet växer en ny utmaning fram för lärarna. Hur vet man att texten man bedömer innehåller produktiva exempel på vad eleven faktiskt kan? Sara är en av lärarna som under sin intervju kommer in på denna fråga. Hon menar att hon blir misstänksam när elevens skriftliga språk skiljer sig i jämförelse med elevens muntliga förmåga. Flera lärare är inne på liknande resonemang under den del av intervjun där elevtexterna låg i fokus. Flera av de undrar om jag vet om eleven har fått hjälp genom att hitta svårare ord i uppgiftsbeskrivningen, eller om det kan vara så att eleven har memorerat vissa ord och fraser från andra sammanhang. Att finna exempel där eleverna använder sig av produktiva exempel är viktigt för att bedöma vilken nivå eleven befinner sig på (Lenzing et al., 2019) Detta är en utmaning som SFI-läraren ställs inför. En möjlighet som finns att bemöta detta är genom mötet i klassrummet. Vanligtvis träffar en SFI-lärare sina elever flertalet gånger i veckan, hur många timmar det rör sig om skiljer sig dock åt beroende på kommun. SFI-läraren får flera tillfällen att skapa en uppfattning om var eleven står kunskapsmässigt, och kan därmed skapa sig en bredare bild av elevens förmåga. Svårigheter uppstår vid distansundervisning, då man väldigt sällan träffar eleven och inte får samma möjlighet att skapa sig en bild av var eleven står. Vad som dock är tydligt är att lärarna har en vaksamhet gentemot det de möter i bedömningssituationer.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att SFI-lärare lägger olika stor vikt vid olika aspekter av en text, och detta skapar problem med likvärdigheten. Lärarna uppger i stor utsträckning att de tycker att samma aspekter är viktiga vid en bedömning, men vid den faktiska tillämpningen av bedömningen skiljer de sig åt, av olika anledningar. Detta skapar, som Skolinspektionen påpekar, problem med likvärdigheten i bedömningarna inom SFI.

6.3 Förslag på vidare forskning

Ett förslag på vidare forskning är att undersöka hur SFI-lärare jobbar med att säkerställa likvärdigheten i bedömningar på sina arbetsplatser. Utifrån denna studiers resultat kan konstateras att lärare bedömer olika. En intressant frågeställning hade då varit hur lärare arbetar för att ta fram sina bedömningspraktiker, och vilka förutsättningar de har att genomföra detta arbete.

7. Referenser

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Studentlitteratur.

Arntzen, R., & Håkansson, G. (2019). PT som andrespråkspedagogisk verktøy i barnehage og skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 263-276. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-07

Bolander, M. (2012). *Funktionell svensk grammatik* (3:e uppl.). Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber.

Dyson, B. (2023). SLA as complex, dynamical and predictable: A Processability Theory perspective. *Second Language Research, 39(4)*, 1279–1292. https://doi.org/10.1177/02676583221132726

Flyman Mattsson, A. (2013). Språklig progression i läromedel för Sfi. In C. Rosén, P. Simfors, & A.-K. Sundberg (Eds.), ASLA:s skriftserie 24 (pp. 151-160). ASLA, Association suédoise de linguistique appliquée.

Flyman Mattsson, A., & Håkansson, G. (2021). *Bedömning av svenska som andraspråk: En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Haukås, Å., & Tishakov, T. (2024). Sharing interview questions in advance: Methodological considerations in applied linguistics research. *European Journal of Applied Linguistics, 12*(1). https://doi.org/10.1515/eujal-2023-0045

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Liber.

Norlund Shaswar, A., & Wedin, Å. (2020). *Språkdidaktik för sfi: Att undervisa vuxna andraspråksinlärare*. Studentlitteratur.

Eklund Heinonen, M. (2009). *Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*[Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA-portal. http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:173105/FULLTEXT01.pdf [sol.lu.se]

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory* (1st ed.). John Benjamins.

Pienemann, M., & Håkansson, G. (1999). *A unified approach towards the development of Swedish as L2: A processability account*. *Studies in Second Language Acquisition, 21*(3), 383–420. https://doi.org/10.1017/S0272263199003022

Preston Ishigami, J. (2009). Examining the reliability of Processability Theory-based procedure for use in Japanese SLA assessment. *Kotoba no Kagaku [Language Science], 22,* 41–60.

Skolinspektionen. (2024a). *Likvärdig bedömning och betygssättning*. Skolinspektionen. https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2024/likvardig-bedomning-och-betygssattning/likvardig-bedomning-och-betygssattning.pdf

Skolinspektionen. (2024b). *En granskning av kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi)* (Rapport 2024:1). Skolinspektionen.

Skolverket. (2012). *Kursplan för svenska för invandrare (sfi).* Hämtad 18 mars 2026 från https://www.skolverket.se/undervisning/komvux/komvux-i-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=10226

Spinner, P. (2013). Language production and reception: A Processability Theory study. *Language Learning, 63(4)*, 704–739. https://doi.org/10.1111/lang.12022

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Bilaga 1

Intervjuguide

Hur länge har du jobbat som SFI-lärare?

Vilka kurser har du jobbat med främst?

Hur brukar du arbeta med skrivutveckling på kurs D?

Hur arbetar ni med bedömning av texter på din arbetsplats?

Vad söker du generellt efter när du bedömer texter på kurs D?

Hur väger du den språkliga korrektheten i jämförelse med innehåll och begriplighet?

Vad är ditt första intryck av elevtexterna?

Vilka styrkor och utvecklingsområden anser du att texterna har?

Skulle du anse att texterna håller en godkänd nivå på kurs D? Varför? Varför inte?

Finns det något annat som du tycker är viktigt att lyfta, kopplat till bedömning av den skriftliga färdigheten på kurs D?

Bilaga 2

Elevtext 1

Till politiker i kommunen!

Jag bor i (stad) och där tror jag finns inte mycket aktiviteter och träffpunkter för ungdomar så vi behöver att hjälpa oss.
För det första tycker jag att öppna en kaffeterie för ungdomar eftersom där kan man träffa sina äldre och där att finns svenska ungdomar som jag kan fika och prata svenska.
För det andra tror jag att ha mer aktiviteter för exempel volleyboll eftersom den är min favorit sport. Om vi har en hall vi kan spela varje veckan med ungdomar människor. Jag tror att den sport är bra eftersom man kan har en aktivitet som din kropp behöver.
För det tredje tycker jag att vi behöver parker som vi kan promenera och att ha mer spel eftersom vi kan spela samtidigt och träffa annan människor.
Till slut vill jag säga att vi behöver mycket saker som jag hoppas ni kan hjälpa att bli oss bättre.

(namn)

Elevtext 2

Miljön är viktigt för alla människor

Jag vill att alla människor tänk på miljön för att det verkligen är viktig för oss liv. Börjar vi inte tar hand om miljön nu så kommer få oss stora problem i framtiden.
för det frösta kan man alltid börja att sortera sopana eftersom det hjälp mycket för miljön. Man kan använda lågnergilampor och tvättar kläder två gånger i veckan.
för det andra kan man ordla grösaker egen och äter minst kött. Det är bra för miljön ocká tycker jag för att det säkert liv för djur.
Dessutom kan man att sluta utnyttja för miljön och börja man att dra sitta strå till stacken. Det är bra om man älskar miljön.
Jag vill alla människor älskar miljön. En person vill bättre miljön (namn)