

**Från slutbedömningskriterier till betyg –  
lärarnas erfarenheter och utmaningar när det gäller slutbedöm-  
ning i B1-svenska**

**Elisa Sorajoki**

Magisteravhandling i svenska  
Jyväskylä universitet  
Institutionen för språk- och kommunikationsstudier  
2020

|   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta   | Kielten- ja viestintätieteiden laitos |
| Elisa Sorajoki  |                                       |
| Från slutbedömningskriterier till betyg –<br>lärarnas erfarenheter och utmaningar när det gäller slutbedömning i B1-svenska   |                                       |
| Ruotsi  | Maisterintutkielma                    |
| Toukokuu 2020   | Sivumäärä 77 + liitteet               |
| <p>Tutkielmassani selvitan opettajien kokemuksia B1-ruotsin päättöarvioinnista uuden opetussuunnitelman mukaan. Keskityn tutkimaan opettajien näkemyksiä päättöarviointikriteereistä, tavoista arvioida oppilaan osaamista kriteereiden osa-alueilla sekä haasteista, joita opettajat ovat kohdanneet päättöarvioinnissa.</p> <p>Tutkimuksen teoriaosuus keskittyy määrittelemään arviointikäytänteitä sekä opetussuunnitelman antamia ohjeita oppilasarvioinnin toteutukseen. Lisäksi teoriaosuudessa otetaan esille erilaiset arvioinnin apuna käytettävät tehtävämuodot ja aiemmat tutkielman kannalta oleelliset tutkimukset. Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa on neljän B1-ruotsin opettajan haastattelut, joista jokainen on jo suorittanut oppilaiden päättöarvioinnin uuden opetussuunnitelman mukaan tai tulee suorittamaan sen lukuvuoden 2019–2020 aikana.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että opettajat eivät miellä kaikkia arviointikriteereitä sopivaksi ajatellen B1-ruotsin arviointia peruskoulun päättövaiheessa. Opettajilla on vaihtelevia tapoja kerätä näyttöä oppilaan osaamisesta kriteereiden määrittämiltä osa-alueilta, joista merkittävimpanä esille nousee tuntityöskentely. Opettajat ovat kohdanneet haasteita päättöarvioinnin toteuttamisessa kriteerien antamien ohjeistusten vuoksi. Arvioinnin haasteena on opettajien mukaan vertailukelpoisen päättöarvosanan antaminen, johon he kaipaavat enemmän tukea.</p> |                                       |
| Asiasanat – ruotsi, arviointi, päättöarviointi, arviointikriteerit, arvosana, päättöarvosana  |                                       |
| Säilytyspaikka – JYX  |                                       |
|   |                                       |

# INNEHÅLL

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | INLEDNING.....  | 5  |
| 1.1   | Syfte och forskningsfrågor .....                                    | 6  |
| 1.2   | Disposition.....  | 7  |
| 2     | TEORETISKA UTGÅNSPUNKTER.....                                       | 8  |
| 2.1   | Centrala begrepp .....  | 8  |
| 2.1.1 | Bedömning.....  | 8  |
| 2.1.2 | Betyg .....   | 9  |
| 2.1.3 | Kunskap.....  | 9  |
| 2.2   | Elevbedömning .....   | 10 |
| 2.2.1 | Målet med elevbedömning .....                                       | 10 |
| 2.2.2 | Summativ, formativ och diagnostisk bedömning .....                  | 11 |
| 2.2.3 | Bedömning av språkfärdighet inom olika delområden .....             | 14 |
| 2.2.4 | Sätt att samla in material om elevens kunskaper .....               | 17 |
| 2.2.5 | Den gemensamma europeiska referensramen.....                        | 20 |
| 2.3   | Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen ..... | 21 |
| 2.3.1 | Bedömning av elever.....  | 22 |
| 2.3.2 | Slutbedömning .....   | 23 |
| 2.3.3 | Målet med och bedömningen i B1-svenska.....                         | 24 |
| 2.3.4 | Bedömning i läroplanerna 1970, 1985, 1994 och 2004 .....            | 25 |
| 2.4   | Tidigare studier .....  | 27 |
| 3     | MATERIAL OCH METOD .....  | 30 |
| 3.1   | Material.....   | 30 |
| 3.1.1 | Informanterna.....  | 30 |
| 3.1.2 | Intervjuerna.....   | 32 |
| 3.2   | Metod.....  | 32 |
| 3.2.1 | Kvalitativ forskningsmetod .....                                    | 32 |
| 3.2.2 | Intervjun som insamlingsmetod.....                                  | 33 |

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 4      | ANALYS OCH RESULTAT .....   | 35 |
| 4.1    | Bedömning enligt slutbedömningskriterierna.....                                   | 35 |
| 4.1.1  | Förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna ..... | 36 |
| 4.1.2  | Förmåga att dra slutsatser .....  | 38 |
| 4.1.3  | Förmåga att sätta upp mål, reflektera över lärandet och samarbeta....             | 39 |
| 4.1.4  | Förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande .....                      | 41 |
| 4.1.5  | Förmåga att kommunicera i olika situationer .....                                 | 43 |
| 4.1.6  | Förmåga att använda kommunikationsstrategier .....                                | 45 |
| 4.1.7  | Kulturellt lämpligt språkbruk.....  | 46 |
| 4.1.8  | Förmåga att tolka texter.....   | 49 |
| 4.1.9  | Förmåga att producera texter .....  | 50 |
| 4.1.10 | Resultaten av den första forskningsfrågan .....                                   | 52 |
| 4.1.11 | Resultaten av den andra forskningsfrågan.....                                     | 57 |
| 4.2    | Utmaningar när det gäller slutbedömning .....                                     | 60 |
| 4.2.1  | Lämplighet av slutbedömningskriterierna .....                                     | 61 |
| 4.2.2  | Utmaningar som lärare möter med slutbedömning .....                               | 63 |
| 4.2.3  | Förslag till att utveckla slutbedömning .....                                     | 64 |
| 4.2.4  | Resultaten av den tredje forskningsfrågan.....                                    | 66 |
| 5      | SAMMANFATTANDE DISKUSSION .....   | 68 |
|        | LITTERATUR .....  | 72 |

BILAGOR

# 1 INLEDNING

Bedömning är en central uppgift i lärares vardagliga arbete. Under den senaste tiden har man i stor utsträckning diskuterat bedömning i olika ämnen. Bland annat Juntunen (2019) konstaterar att lärarna upplever bedömningen som arbetsamt, och även bedömningskriterierna kan orsaka osäkerhet hos dem. Hen lyfter också fram att när man har diskuterat utmaningar i bedömningskriterierna, har det kommit fram att de delvis är otydliga för lärare, elever och föräldrar. Lärarna upplever att det har blivit svårt att genomföra bedömningar på ett rättvist sätt som baserar sig på kriterierna i läroplanen (GLGU 2014). (Juntunen 2019.)

Syftet med elevbedömningen i läroplanen är att den ska vara rättvis, uppmuntrande och mångsidig för alla elever. Tyngdpunkten bör ligga i bedömningen som befrämjar elevens inläring. (GLGU 2014: 47.) Även om läroplanen lyfter fram gemensamma instruktioner för elevbedömningen i Finland, orsakar de lokala läroplanerna i skolor och kommuner också utmaningar med tanke på jämförbarheten mellan elever. Betygen som eleven får före slutbetyget berättar om elevens kunskaper i relation till de utsatta kriterierna som kan variera mellan olika skolor. Juntunen (2019) skriver om elevbedömningens jämförbarhet i sin artikel där specialister undrar om hur någon elev kan ha betyg 6 med motsvarande kunskapsnivå som någon annan elev har med betyg 9. Bland annat denna iakttagelse visar att det finns utmaningar när det gäller rättvis elevbedömning.

På lärarfacket OAJ:s webbplats konstaterar Salo (2018) att vikten av bedömning inte syns i lärarutbildningen, vilket är en av orsakerna som fick mig att undersöka temat närmare. Trots att jag under lärarutbildningen lärde mig många viktiga teman som gäller framtidens arbetsliv, är bedömning något som man inte fokuserade speciellt mycket i utbildningen. Diskussioner med nyblivna lärare har också visat att bedömning är ett område där de nya lärarna troligen kommer att möta utmaningar. Även om man har gjort rapporter och kartläggningar om elevbedömning i Finland (se t.ex. Julin & Rautopuro 2016, Tuokko 2009), saknas det konkreta exempel på slutbedömning och vanor som lärare har för att genomföra den. På grund av dessa orsaker anser jag att det är viktigt att undersöka temat närmare

och leta efter förklaringar bakom problemet som förekommer i Juntunens (2019) artikel, det vill säga elevernas varierande betyg med samma kunskapsnivå.

Slutbedömningen, som jag kommer att fokusera i min avhandling, baserar sig på den nationella läroplanen (GLGU 2014: 54). Det baserar sig alltså inte på de lokala läroplanerna som i årskurs 7 och 8. Användningen av den nationella läroplanen bör möjliggöra likvärdighet för alla elever i Finland. Slutbetyget kan påverka elevers liv länge, till exempel deras fortsatta studieplatser. I värsta fall kan någon bli utan studieplats på grund av medeltalet av de slutbetyg som hen har fått. Även om slutbetygen borde vara jämförbara, visar Julin och Rautopuros (2016: 141) kartläggning att eleverna med samma kunskapsnivå kan ha varierande betyg även när det gäller slutbetyg. Detta är beklagligt när eleverna tävlar om studieplatser med noggrannhet av decimaler. (Rautopuro, Hildén & Ouakrim-Soivio 2017: 9, Salo 2018.)

## **1.1 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med min avhandling är att redogöra för erfarenheter och utmaningar som lärare möter när det gäller slutbedömning i B1-svenska. Genom undersökningen vill jag kartlägga hur lärare ser på slutbedömningen i ämnet. Jag önskar att man på basis av denna undersökning skulle kunna forma uppfattningar om orsakerna bakom problem med elevbedömningens jämförbarhet. Materialet i undersökningen består av intervjuer som har genomförts med fyra informanter. Alla informanter arbetar som svensklärare i grundskolor och undervisar i årskurs 9 under det pågående läsåret (se avsnitt 3.1). Avhandlingen är en kvalitativ undersökning som genomförs med hjälp av intervjuer (se avsnitt 3.2). Jag undersöker temat med hjälp av följande forskningsfrågor:

1. Hurdana uppfattningar har lärare om slutbedömningskriterierna i B1-svenska?
2. Hur bedömer lärare sina elever enligt slutbedömningskriterierna?
3. Hurdana utmaningar möter lärare när det gäller slutbedömning?

Med den första forskningsfrågan vill jag samla in lärarnas tankar och erfarenheter om slutbedömningskriterierna. Den andra forskningsfrågan behandlar deras sätt att samla in bevis från sina elever när det gäller bedömningskriterierna, vilket andra lärare också kan

använda som stöd i sitt eget arbete. Med hjälp av denna studie vill jag förstå hurdana bedömningssätt det finns bland mina informanter. Som det kommer fram i Juntunens (2019) artikel, upplever lärare att det finns utmaningar i bedömningen. Genom den tredje forskningsfrågan vill jag få mer information om det som lärarna upplever som mest utmanande med slutbedömningskriterierna och slutbedömning i allmänhet.

## **1.2 Disposition**

Dispositionen i avhandlingen är följande: I kapitel 2 presenteras de teoretiska utgångspunkterna som är centrala för avhandlingen. De teoretiska utgångspunkterna består av centrala begrepp, olika delområden inom elevbedömning, grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen från 2014 och tidigare studier som berör temat för denna undersökning. Efter de teoretiska utgångspunkterna kommer jag att presentera materialet och metoden för avhandlingen i kapitel 3. Analysen och resultaten finns i kapitel 4, där jag analyserar materialet som jag har samlat in och svarar på mina forskningsfrågor. Det sista kapitlet (5) består av en kritisk diskussion om resultaten i ljuset av de teoretiska utgångspunkterna för denna studie.

## 2 TEORETISKA UTGÅNSPUNKTER

I detta kapitel kommer jag att redogöra för de teoretiska utgångspunkterna för min avhandling. I avsnitt 2.1 diskuterar jag begreppen *bedömning*, *kunskap* och *språkfärdighet*. I avsnitt 2.2 fokuserar jag på elevbedömning, det vill säga dess mål och genomförande. I avsnitt 2.2 presenterar jag även olika sätt att samla in material om elevens kunskaper och det som den europeiska referensramen lyfter fram om bedömning av språkfärdigheten. Avsnitt 2.3 består av läroplanen och det som man där har lyft fram om elevbedömning. Jag är speciellt intresserad av elevbedömning i grundskolan i allmänhet, slutbedömning och bedömning i B1-svenska. Dessutom anlägger jag ett historiskt perspektiv på bedömningen från 1970-talet till i dag. I avsnitt 2.4 behandlar jag tidigare studier om temat som är relevanta för min studie.

### 2.1 Centrala begrepp

I detta avsnitt presenterar jag de begrepp som är centrala för undersökningen. Begreppen är *bedömning*, *betyg* och *kunskap*. Alla begrepp spelar en central roll när det gäller bedömningen av elevens kunskaper.

#### 2.1.1 Bedömning

Begreppet *bedömning* avser ett fenomen som människor varje dag gör i sin omgivning, till exempel genom att se, höra eller känna. På basis av dessa verksamheter formar människor tankar om vad de tycker är korrekt eller inkorrekt. (Atjonen 2007: 8). När det gäller bedömning, konstaterar Koppinen (2000: 8) att avsikten med den är att evaluera något objekt, men det kan också användas som stöd för att fatta beslut eller bestämma om något behöver utvecklas. Atjonen (2007: 9) konstaterar att bedömning som verksamhet är något som människor börjar genomföra redan efter födelsen, och den slutar inte när de blir gamla. Även om denna avhandling kommer att ha fokus på elevbedömning, anser jag att det är viktigt att förstå betydelsen av begreppet bedömning i allmänhet.



### 2.1.2 Betyg

Begreppet *betyg* har flera syften och funktioner. De syften som begreppet har kan indelas i *information*, *motivation*, *urval* och *kontroll*. Med informationsfunktion menar man att man genom ett betyg kan få information om hur eleven har utvecklat kunskaper och på vilken nivå hen är i relation till de utsatta målen eller till andra elever. Motivationsfunktion för sin del innehåller tanken om att betygen är uppmuntran som befrämjar elevens inläring. Urvalsfunktion betyder det som jag i inledningen har lyft fram som utmanande när det gäller jämlikheten; det används för urval av eleverna till högre utbildning eller arbete. Kontrollfunktionen har fokus på att utvärdera skolans verksamhet. (Eklöf 2011: 67.) Det som jag nedan avser med begreppet betyg är idén bakom informationsfunktionen. Jag anser att den motsvarar närmast det som begreppet betyder i läroplanen (GLGU 2014) som spelar en stor roll i min undersökning.

### 2.1.3 Kunskap

Den svenska läroplanskommittén, Skola för bildning, har indelat begreppet *kunskap* i fyra olika typer: *faktakunskap*, *förståelsekunskap*, *färdighetskunskap* och *förtrogenhetskunskap* (Gustavsson 2002: 23).

Med begreppet *faktakunskap* menar man att samma fenomen kan förstås på olika sätt. Faktakunskapen innehåller sådana delar som information, regler och konventioner – och den drar gränsen mellan ytliga och djupa kunskaper. Begreppet *förståelsekunskap* med en kvalitativ karaktär kan ses som en motsvarighet till faktakunskap. Centralt för begreppet är att förstå meningen med och innehållet i något fenomen. *Färdighetskunskap* för sin del betyder kunskapen genom vilken man vet på vilket sätt något ska göras och att det är individen som har kunskapen att genomföra det. Genom *förtrogenhetskunskap* kan individen visa att hen känner till bakgrunden för fenomenet genom att ha upplevt något gällande kunskapen med sinnliga upplevelser. (Gustavsson 2002: 23–24.) I denna avhandling kommer jag att använda begreppet kunskap som kombination av alla dessa underbegrepp, det vill säga begreppet kunskap beskriver nivån som eleven har inom olika delområden i relation till de mål och krav som har ställts i läroplanen (GLGU 2014).

## 2.2 Elevbedömning

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för elevbedömning och olika former av den, bedömning av olika delområden av språkfärdighet och olika metoder att samla in information om elevens kunskaper.

### 2.2.1 Målet med elevbedömning

Huhta och Takala (1999: 189) konstaterar att när det gäller elevbedömning, är det viktigt att bedömaren känner till objektet (i detta fall språket) och syftet med bedömningen. Bedömningsprocessen kan börjas med hjälp av frågan ”Varför bedömer jag?” för att finna vad syftet med bedömningen är. Bedömningen bör planeras så att den mäter de innehåll som läroplanen lyfter fram. Senare i avhandlingen kommer jag att nämna vilka de centrala målen i B1-svenska är (se avsnitt 2.3.3). Messick (1996) och Weir (2005) påpekar att om den information som man har fått genom bedömning inte används, har bedömningen inget värde (citerad i Ahola 2017: 155). På grund av detta är det viktigt att läraren ska använda materialet som hen får genom bedömningen (Messick 1996, Weir 2005, citerad i Ahola 2017: 155).

När det gäller elevbedömning, har Huhta och Takala (1999: 195–199) indelat den i summativ, formativ och diagnostisk bedömning enligt de varierande målen med bedömningssätten (se avsnitt 2.2.2). Bedömningen syftar till att notera, motivera, styra och förutsäga. Läraren kan genomföra noteringen genom att kartlägga elevens kunskapsnivå före undervisningsperiod eller genom slutexamensprov vilket noterar elevens kunskapsnivå i slutet av undervisningsperiod. Elevbedömning stödjer läraren också i förutsägandet genom att ge information om elevens inlärningssvårigheter, möjligheter på nästa fas eller trolig placering i arbetslivet efter studierna. Genom att styra eleven bör bedömningen delvis fungera som motivation. Bedömning beskriver det som eleven redan har lärt sig, men också det som eleven fortfarande behöver studera för att uppnå målen. Om eleven får bra feedback ska hen också ha motivation att fortsätta. (Atjonen 2017: 66–68.)

Elevbedömning kan delas in i bedömning som baserar sig på kriterier, som till exempel dem i läroplanen, och relativ bedömning som baserar sig på elevens kunskapsnivå jämfört med andra elever, som till exempel den i studentexamen. När det gäller bedömning som

baserar sig på kriterierna, har målen och bedömningskriterierna definierats före bedömningen. Det är mer rättvist för elevbedömning eftersom då jämförs eleven inte med andra elever, något som också är en av grundprinciperna för elevbedömning enligt läroplanen (GLGU 2014: 48). (Rautopuro, Hildén & Ouakrim-Soivio 2017: 9–10.) Eftersom slutbedömning baserar sig på kriterierna ligger fokus i min avhandling på den bedömningen i stället för den relativa bedömningen.

Huhta och Takala (1999: 211) lyfter fram att viktigt med elevbedömning är dess reliabilitet, det vill säga hur likvärdig bedömningen är när man genomför den flera gånger. Det är en nödvändig utgångspunkt för bedömning av god kvalitet. Om eleven får samma resultat flera gånger, är bedömningen reliabel. När reliabiliteten är högre, är sannolikheten för mätningsfel också lägre. Mättningsfel kan orsakas till exempel av inlärares fysiska eller psykiska tillstånd, eller om läraren genomför bedömningen på ett osystematiskt sätt. Störande faktorer i provsituationen och längden eller svårighetsgraden av provet kan också innebära risk för mätningsfel. På grund av mätningsfel är det möjligt att eleven inte får ett likvärdigt betyg alla gånger när hen bedöms även om hen skulle ha samma kunskapsnivå varje gång. (Huhta & Takala 1999: 211.) Huhta och Takala (1999: 212) påpekar att många orsaker till mätningsfel kan utarbetas, vilket betyder att man alltid kan utarbeta reliabiliteten av bedömning. Huhta och Takala (1999: 213) skriver att även om reliabilitet är ett viktigt drag i bedömningen, är validitet ännu viktigare. Begreppet validitet har tidigare betytt en giltig bedömning som har mätt det som ursprungligen har varit tanken. Sedan har betydelsen förändrats och den betyder till exempel att provet inte kan vara giltigt, utan de slutsatser som kan dras enligt det är giltiga. (Huhta & Takala 1999: 211–213.)

## 2.2.2 Summativ, formativ och diagnostisk bedömning

Som jag har konstaterat tidigare i avsnitt 2.2.1, indelar man bedömningen i summativ, formativ och diagnostisk bedömning. Med summativ bedömning markerar man hur något föremål har uppnåtts (Knight & Yorke 2003: 16). Knight och Yorke (2003: 16) lyfter fram att den summativa bedömningen vanligen syftar till ett visst objekt. Genom summativ bedömning får eleven ett betyg som beskriver hens nivå i de innehåll som hen har lärt

sig under kursen eller läsåret (Takala 1999: 199). Garrison och Ehringhaus (2007) påpekar att när det gäller summativ bedömning, ska något bedömas enligt det utsatta målet. Eftersom summativ bedömning alltid genomförs efter verksamhet, möjliggör den analysen av resultaten (Atjonen 2015: 52). Målet med den är att bedöma, inhämta inlärningsresultat och förutsäga dem (Linnakylä & Välijärvi 2005: 26). Summativ bedömning är ett vanligt sätt att bedöma elever i skolmiljö eftersom den beskriver hurdan nivå de har i relation med målen, såsom Garrison och Ehringhaus (2007) påpekar.

Atjonen (2015: 52) konstaterar att summativ bedömning i skolmiljö kan genomföras med hjälp av vanliga prov som testar elevens kunskaper inom ett visst ämne, eller med skolbetyg efter läsåret. Dessa exempel summerar hur eleven har nått målen och lärt sig innehållet (Atjonen 2015: 52). Efter summativ bedömning i vilken eleven har godkänts har hen tillgång till följande fas i sina studier (Knight & Yorke 2003: 16). Eftersom summativ bedömning sammanfattar helheten som redan har studerats, kan det inte användas för att genomföra förändringar under undervisnings- eller inlärningsprocessen (Garrison & Ehringhaus 2007). Knight och Yorke (2003: 16) instämmer med Garrison och Ehringhaus (2007) genom att konstatera att summativ bedömning används för att samla in resultaten som redan har fåtts. Därför kan det vara svårt att använda denna bedömningsmetod för att stödja eleven inom de innehåll som hen fortfarande behöver mer träning med. Trots detta framhäver Knight och Yorke (2003: 16) att summativ bedömning kan användas som stöd med tanke på fortsatta studier, till exempel genom att ge generell feedback om hur svaren bör struktureras i en provsituation.

Summativ bedömning lyfts också fram i läroplanen där man konstaterar att den används när eleven får betyget efter inlärningsprocessen (GLGU 2014: 53). Betyget ska beskriva hur eleven har nått de utsatta målen. Betyget kan vara antingen numeriskt eller verbalt, beroende på elevens ålder. Vanligen får eleven antingen ett numeriskt eller ett verbalt betyg eller en kombination av dessa under årskurs 1–7, men i årskurs 8–9 är betyget alltid numeriskt. (GLGU 2014: 51.)

Formativ bedömning är en bedömningsmetod som genomförs under undervisnings- och inlärningsprocessen. Den möjliggör att läraren kan kontrollera, motivera och styra sina

elever. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 26.) Även om det alltid har varit vanligt att ge eleverna feedback under inlärnings- och undervisningsprocessen, har man speciellt i början av 2000-talet börjat fästa vikt vid detta (Hult & Olofsson 2011: 19). Genom formativ bedömning kan läraren observera hur eleverna har lärt sig de aktuella innehållen. Läraren mottar information om hur undervisningen fungerar och vid behov kan genomföra ändringar. (Garrison & Ehringhaus 2007). Genom formativ bedömning är det möjligt att känna till elevens nivå mellan början och slutet (Linnakylä & Välijärvi 2005: 26). Dessutom berättar den för läraren vad hen borde göra på ett annat sätt för att uppnå målen (Atjonen 2015: 52–53). Formativ bedömning kan genomföras till exempel i form av hemläxor, inlärningsdagböcker, portföljer eller självbedömning (Linnakylä & Välijärvi 2005: 26).

Knight och Yorke (2003: 32) lyfter fram att formativ bedömning kan genomföras så att eleven visar sina kunskaper vilka läraren bedömer. Efter bedömningen har eleven möjlighet att lära sig mer och visa sina kunskaper på nytt, vilket syftar till den centrala idén inom den formativa bedömningen: att lära sig vidare. Figur 1 beskriver hur eleven genom formativ bedömning har flera möjligheter att visa sina kunskaper och förbättra sig genom bedömning och inläring.



Figur 1. Formativ bedömning (Knight & Yorke 2003: 32), utarbetad av mig.

I läroplanen konstaterar man att största delen av elevbedömningen som sker under studierna är formativ (GLGU 2014: 50). Bedömning under studier består av respons i en daglig interaktion mellan lärare och elever. Man har också lyft fram att läraren ska styra eleven i dennas inlärningsprocess innan eleven ska få betyget, och det kan också ses som en form av formativ bedömning. (GLGU 2014: 52.)

När det gäller summativ, formativ och diagnostisk bedömning, kan man säga att diagnostisk bedömning är den minst använda formen av dessa tre former. Man anser att den är

utmanande att använda eftersom läraren ska vara medveten om elevens nivå både före och efter inlärningsprocessen. (Atjonen 2015: 53–54.) Enligt Linnakylä och Välijärvi (2005: 26) fokuserar diagnostisk bedömning på att betrakta och förstärka omständigheter för inläringen och stödja lärarens arbete när det gäller planeringen av inlärningsprocessen. Enligt Knoch (2009: 13) är diagnostisk bedömning ett outforskat område inom bedömningen av språkfärdighet. Nitko och Brookhart (2013: 84) konstaterar att diagnostisk bedömning har två mål: dels att ta reda på de områden som inlärare har svårigheter med och dels att utreda orsakerna bakom dessa.

### 2.2.3 Bedömning av språkfärdighet inom olika delområden

Eleverna utvecklar sig inte samtidigt inom olika delområden av språkfärdighet beroende på till exempel deras motivation och behov av språket, men också det som deras lärare betonar i undervisningen. Någon elev kan ha högre nivå i muntlig än i skriftlig färdighet eller tvärtom. Om läraren inte tar hänsyn till alla delområden när hen bedömer eleven kan det vara möjligt att hen inte betraktar de styrkor eller svagheter som eleven har. (Ahola 2017: 153.)

Ahola (2017: 153–154) påpekar att man traditionellt har fokuserat på elevens kunskaper att förstå text och tal samt att skriva texter i bedömningen av språkfärdighet. Hon konstaterar att om man vill ha en helhetsbild av elevens kunskaper i ett språk, måste man också ta hänsyn till elevens muntliga kunskaper (Ahola 2017: 153). Den indelning av delområden av språkfärdighet som jag använder i min avhandling är densamma som den gemensamma europeiska referensramen GERS använder: elevens kunskaper i skriftliga uppgifter, muntliga uppgifter, hörförståelseuppgifter och läsförståelseuppgifter. I detta avsnitt redogör jag för teorin bakom bedömning av språkfärdighet inom dessa delområden.

*Skriftlig språkfärdighet* kan indelas i små element som grammatik, ordförråd, rättstavning, ortografi och användning av skiljetecken (Weir 1993: 133). Proven kan arrangeras så att de testar elevens kunskaper i dessa element, men då kan man inte mäta hurdan nivå en avancerad elev har. Genom uppgifter som mäter elevens kunskaper i dessa teman kan man inte dra slutsatser om hur eleven klarar av en mer krävande skrivuppgift. Om läraren vill betrakta elevens skriftliga språkfärdighet inom textskrivning, konstaterar Weir (1993:

133) att det kan göras genom en uppgift där eleven skriver till exempel en text på åtminstone ett hundra ord. I en sådan uppgift har eleven möjlighet att visa sina egna tolkningar.

När det gäller *mundlig språkfärdighet* kan muntliga kunskaper delas in i rutinkunskaper och improvisationskunskaper (Bygate 1987, citerad i Huhta 2010: 36). Det betyder att man kan klara av en del situationer genom automatiserade kunskaper som är rutinmässiga, det vill säga att man har lärt sig hur man beter sig i vissa situationer och hurdana fraser man använder i dessa. Eleven behöver improvisationskunskaper när hen hamnar i en situation som hen inte är van vid eller i en situation där det händer något oväntat. I sådana situationer behöver eleven strategisk kompetens som kompenserar bristerna i ordförrådet. (Ahola 2017: 156.) Ahola (2017: 157) anser att det är viktigt att bedöma både rutinkunskaper och improvisationskunskaper eftersom båda är viktiga i vardagliga kommunikationssituationer.

När eleven kommunicerar muntligt, behöver hen använda sina kunskaper spontant. Det betyder att eleven måste planera och formulera det som hen kommer att säga inom en kort tidsperiod. Detta är en orsak till att man anser att formuleringen i muntlig kommunikation inte behöver vara så noggrant planerad än i skriftlig kommunikation där eleven har mer tid att planera framställningssättet. (Bygate 1987, citerad i Ahola 2017: 157.) Interaktionssituationer innebär att för att kunna reagera, måste eleven kunna identifiera, förstå och tolka det som hen hör. Traditionellt har man en möjlighet att tolka interaktionspartners gester i talsituationen vilket kan saknas i en bedömningsituation där eleven måste visa sina kunskaper på basis av ett ljudband. Det kan vara ett stödjande element om eleven har varit i en motsvarande situation tidigare. När läraren planerar en muntlig provuppgift, måste hen ta hänsyn till de teman som eleverna är vana vid genom undervisningen eller egen erfarenhet. Uppgiften bör vara så autentisk som möjligt. För att eleven kan formulera det som hen kommer att säga, måste hen förstå kontexten, vilket för sin del innebär att läraren har definierat både kontexten och uppgiften noggrant. (Ahola 2017: 157.)

När man planerar en muntlig provuppgift, skulle det vara viktigt för elevens prestation att hen har möjlighet att förbereda sig till situationen. När elevens muntliga språkfärdighet

bedöms, måste man ta hänsyn till att elevens prestation påverkas av hens inlärningshistoria och aktuella tillstånd. En interaktionsuppgift med flera elever kan också påverka elevens prestation antingen positivt eller negativt. I en muntlig provuppgift har ämnet och innehållet också en stor påverkan på det hur eleven klarar av uppgiften. En utmaning i ett muntligt prov är att eleven då har bara en möjlighet att visa sina kunskaper och inte har tillgång till prestationen efteråt såsom i en skriftlig uppgift. (Ahola 2017: 157–158.)

Även om man kan se samtalspartnern i största delen av de situationer där man lyssnar på andra människor, har traditionella *hörförståelseuppgifter* länge byggts på audio texter (Wagner & Ockey 2018: 129). När läraren planerar en hörförståelseuppgift, måste hen bestämma om uppgiften kommer att innehålla visuella och icke-verbala komponenter eller bara ljud. Det är ett tema som man har diskuterat mycket eftersom en del forskare anser att man genom hörförståelseuppgifter vill redogöra för elevens kunskaper i språket, inte i förståelse om visuell information (se t.ex Buck 2001: 172). När man iakttar uppgiftens validitet, måste läraren bestämma om hen kommer att använda audio visuella eller bara audio texter i sina uppgifter (Wagner & Ockey 2018: 129–130). Ockey (2013: 5, citerad i Wagner & Ockey 2018: 130) lyfter fram att läraren bör bestämma om användningen av visuell input syftar till det som hen vill mäta med uppgiften.

Enligt Buck (2001: 114) betyder elevens färdighet i hörförståelseuppgifter att hen automatiskt och i realtid kan processa även längre prov med autentiskt språkbruk. Hen ska också förstå vilken den lingvistiska information som talet innehåller är. Färdigheten i hörförståelseuppgifter innehåller tanken att eleven kan dra slutsatser enligt det som hen hör i uppgiften. (Buck 2001: 114.)

När det gäller *läsförståelseuppgifter*, måste de alltid innehålla tre komponenter: text, läsare och läsarens tolkning. Andra aspekter som man måste ta hänsyn till är hur van läsaren är vid texttypen och vad hen syftar till med läsandet. (Calfee & Drum 1986, citerad i Perkins & Brutton 1993: 206.) Bower och Morrow (1990: 44, citerad i Perkins & Brutton 1993: 206) konstaterar att läsförståelse innehåller tanken att individen översätter texten till påståenden och identifierar påståendena. En central uppgift är också att dra slutsatser mellan relationer och kombinera förhållanden som finns i texten. I läsförståelseuppgifter



mäter man också hur individen uppfattar och uppdaterar texten. (Bower & Morrow 1990, citerad i Perkins & Brutton 1993: 206.)

Weir (1993: 64) konstaterar att när man planerar läsförståelseprov för elever, är det viktigt att ta hänsyn till att eleverna är förberedda till texterna och att texterna behandlar teman som de kommer att möta i framtiden. Weir (1993: 64–65) påpekar att man i provsituationen skulle ha texter som eleverna också läser i det verkliga livet. Han har lagt märke till att det kan vara utmanande att nå en full autenticitet i texterna, men de ska göras så realistiska som möjligt. (Weir 1993: 64–65.)

#### 2.2.4 Sätt att samla in material om elevens kunskaper

Ett vanligt sätt att samla in material om elevens kunskaper är *prov*. Wikström (2011: 231) konstaterar att när man talar om prov i utbildningssammanhang, kan de indelas i formativa och summativa prov. Skillnaden mellan de två typerna är hur man kommer att använda resultaten. Hon påpekar att de flesta människor är vana vid summativa prov som används för att bekräfta elevens kunskapsnivå. Genom summativa prov kan man också utreda om eleven har nått målen. Det är typiskt att ett summativt prov arrangeras i slutet av en kurs eller termin för att utreda hurdan nivå eleven har i de innehåll som har behandlats. Ett formativt prov för sin del syftar till någon förändring, till exempel att förbättra inlärningsmetoder eller studieplanering. (Wikström 2011: 231–232.)

När det gäller prov, lyfter Bachman och Palmer (1996: 17) fram att det viktigaste vid planeringen av ett prov är frågan om dess funktion, det vill säga vad det syftar till. Enligt deras åsikt går den största skillnaden mellan prov och andra element (t.ex. undervisningsmaterial och inlärningsaktiviteter) att finna i deras syfte. Medan andra element brukar syfta till att utveckla elevens inlärn timer, är det främsta målet med proven att bedöma. (Bachman & Palmer 1996: 17–19).

Andonow m.fl. (1994: 10) har definierat *portfölj* som ”värdepappersportfölj” som innehåller mångsidiga uppgifter från elevens inlärn timerperiod, vilka hen själv har valt för bedömning. Enligt detta material kan eleven visa sina kunskaper och beskriva varför hen har valt vissa arbeten i portfölj och själv bedöma sina kunskaper. En syn på portfölj som

materialinsamlingsmetod är att den kan stödja och befrämja elevens inläring samt hjälpa läraren att iaktta hurdana kunskaper eleven har inom olika områden (Andonow m.fl.1994: 10.) Takala (1996: 207) konstaterar också att ett sådant arbete kan ha positiva effekter på elevens jagbild.

När eleven bedöms enligt portfölj är det fråga om en reflektiv process som fördjupar elevens inläring. Eleven måste gå igenom sitt arbete när hen väljer vilka arbeten som ska inkluderas i portföljen. Genom detta bedömer hen även innehållet i och kvaliteten av sitt arbete i förhållande till kursmålen. Då måste hen tänka på motiv för sina val och därmed bedöma sina egna studiemetoder jämfört med resultaten. (Mäkinen 2000: 14.)

Den nya läroplanen betonar vikten av elevens förmåga till *självbedömning* (GLGU 2014: 47). Skillnaden mellan självbedömning och yttre bedömning är att självbedömning genomförs av den person som bedöms (Ihme 2009: 96). Genom självbedömning kan eleven utveckla sina kunskaper som självständig och ansvarig inlärare. Det betyder inte att eleven skulle bedöma sig själv som människa utan till exempel sin inläring, inläringsteknik och sitt ansvar. Eftersom läraren har breda kunskaper i sitt ämne, kan det hända att eleven litar för mycket på lärarens uppfattning som inlärare. (Koppinen, Korpinen & Poltari 1994: 84.) Ihme (2009: 96–97) påpekar att varje elev har positiva egenskaper som ska framhävas i uppfostran.

När eleven lär sig att bedöma sig själv och sina prestationer, lägger hen märke till att hen kan kontrollera sina aktioner. Målet med självbedömningen är att eleven formar en realistisk jagbild om sig själv och genom detta accepterar sina svagheter, men också blir medveten om möjligheter att gå vidare med sina kunskaper. (Aho 1996: 50.) När eleven gör en självbedömning bedömer hen sin relation till läraren, gruppen och ämnet. Dessa faktorer kan ha en stor påverkan på elevens motivation och framgång. Om inlärmiljön är gynnsam är det möjligt att eleven kan ställa sådana mål för sig själv som hen verkligen syftar till. När eleven har låga mål som hen har uppnått, bör hen uppmuntras att studera vidare. I slutet av inlärningsperioden ska eleven bedöma hur hen har uppnått de ställda målen och vilka faktorer som har påverkat hens prestation, till exempel ansvar, intresse eller noggrannhet. När eleven behöver lärarens stöd, är det viktigt att få sådant för att lära sig genomföra självbedömningen på ett korrekt och effektivt sätt. (Koppinen, Korpinen

& Pollari 1994: 86–88.) Black m.fl. (2004, citerad i Atjonen 2015: 116) konstaterar att när eleven gör en självbedömning om sina kunskaper, kan man använda både numerisk och skriftlig utvärdering. Läraren måste dock vara medveten om att eleverna ofta ignorerar den skriftliga utvärderingen vid sidan av den numeriska utvärderingen (Black m.fl. 2004, citerad i Atjonen 2015: 116).

*Kamratrespons* är ett medel i bedömningen som har två syften: att ge respons och att få respons (Nieminen 2019: 191). Nieminen (2019: 190) konstaterar att om man utnyttjar kamratrespons på ett hållbart sätt, kan den effektivera elevens inläring. Vid sidan av det kan kamratresponsen också stödja eleven i problemupplösningsskunskaper. När eleven iaktar sina kamrater börjar hen också tänka på sin egen verksamhet. Därför anser Nieminen (2019: 190) att genom kamratrespons kan eleven också utveckla sina kunskaper i självbedömningen. I praktiken betyder kamratresponsen att eleven ger feedback till kamraten till exempel om en uppgift eller uppsats. Det kan göras genom en numerisk eller skriftlig bedömning, men Nieminen (2019: 191) påpekar att den alltid bör basera sig på de definierade inlärningsmålen. Eleven kan ge feedback också informellt, men ett hjälpmedel för kamratresponsen är att använda en blankett som läraren har gjort.

Att ge kamratrespons innebär kunskaper som inte är självklara för eleven. Därför anser Nieminen (2019: 191) att det är viktigt att upprepa dessa kunskaper. När eleven ger kamratrespons måste hen kunna tolka och tillämpa de kriterier som ska användas vid bedömningen. Bedömningen består av elevens tolkningar av arbetets kvalitet i förhållande till kriterierna. Eleven som får kamratrespons bör reflektera kring responsen noggrant och kritiskt. På basis av sina iakttagelser ska hen fatta beslut om hen kommer att använda feedbacken och hur hen ska göra det. (Nieminen 2019: 191.)

Med *utvärderingssamtal* avser man ett samtal som arrangeras regelbundet under elevens skolgång. I samtalet deltar läraren, eleven och elevens föräldrar. I ett lyckat utvärderingssamtal har alla deltagare sin egen roll, och det är eleven som ses som en expert på sin egen inläring. Det är viktigt för samtalets gång att det genomförs i en öppen och konfidentiell atmosfär. (Ihme 2009: 99.) Genom utvärderingssamtal kan man öka interaktion i skolorna och samtidigt ha en positiv effekt på elevens studier (Valde 2000: 125).

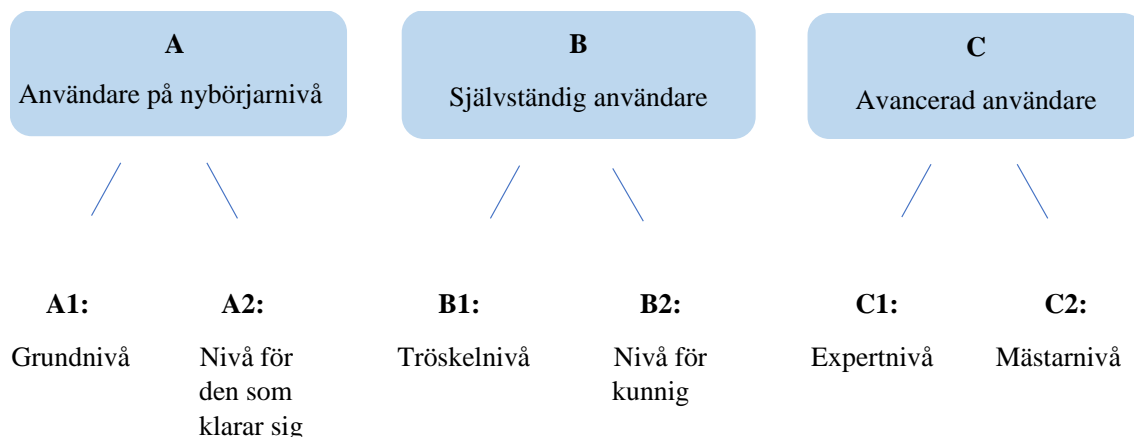
Ett konfidentiellt utvärderingssamtal kan påverka elevens självkänsla och motivation på ett positivt sätt (Eloranta 2000: 71–72). Ahola (2009: 100) påpekar att för att kunna stödja elevens självkänsla, är det viktigt att kunna skapa en konfidentiell atmosfär. Både läraren och föräldrarna ska presentera sina tankar och tillsammans finna gemensamma principer som syftar till elevens gynnsamma uppväxt. Valde (2000: 125) och Ahola (2009: 100) anser att utvärderingssamtal är en möjlighet att stödja elevens helhetbetonade uppväxt.

### 2.2.5 Den gemensamma europeiska referensramen

Den gemensamma europeiska referensramen har varit en del av grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen från 2004 (Halvari & Salo 2018: 57). Genom GERS har alla länder i Europa en gemensam grund för att upprätta till exempel studieplaner, läroplaner, examina och läroböcker. I referensramen har man definierat vad inläraren ska kunna på varje nivå (se bilaga 3) och hur hen måste utveckla sig för att kunna kommunicera bättre. Referensramen möjliggör en jämförelse mellan olika studieplaner och examina samt befämjar samarbetet och mobiliteten mellan de europeiska länderna. (GERS 2012: 19.)

De egenskaper som är viktiga för referensramen är omfattning, transparens och konsekvens. Med omfattning menar man att det i referensramen finns utförliga förklaringar om vad man avser med språkmedvetenhet, delområden av språkfärdighet och språkbruk. Det betyder också att referensramen bör erbjuda kunskapsnivåer eller faser som kan användas för att bedöma hur inläringen fortskrider. Referensramen betonar också att kunskaper i ett språk inte innehåller bara språkliga faktorer, utan också till exempel sociokulturell medvetenhet och studiekunskaper. *Transparens* betyder att all information i referensramen ska vara tydligt formulerad och lätt att tolka. Med *konsekvens* för sin del menar man att det inte finns kontrovers i beskrivningarna i referensramen. (GERS 2012: 26–27.)

I GERS har man delat språkkunskapen in i tre övergripande nivåer: A, B och C, och var och en har två underkategorier. Eftersom varje nivå har indelats i två underkategorier betyder det att det finns olika kunskapskrav för kategorierna. På underkategori 1 har inläraren alltid lägre kunskaper än på underkategori 2. I figur 2 redogör jag för hur nivåindelningen har genomförts.



Figur 2. Kunskapsnivåer i GERS (2012: 47), utarbetad och översatt av mig.

På nybörjarnivån (A1–A2) har inläraren grundkunskaper i språket. Då förstår hen enkla och rutinmässiga strukturer och kan använda språket för att berätta om sig själv eller om lätta vardagliga teman. När inläraren är en självständig språkbrukare (B1–B2) förstår hen huvudteman i texter. Hen kan också kommunicera mer spontant, och på B2-nivån har hen kunskaper att interagera med en infödd talare utan större ansträngning. En avancerad språkbrukare (C1–C2) har redan färdighet att förstå långa och krävande texter, också mellan raderna. Hen kan använda språket effektivt vid sidan av sociala situationer i arbetet och studierna. (GERS 2012: 46–49.) Noggrannare förklaringar för varje nivå finns i bilaga 3.

### 2.3 Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen

Eftersom bedömningen av eleverna i grundskolorna i Finland styrs av GLGU (2014), är det centralt att beskriva hurdana anvisningar för bedömning det finns i läroplanen. I detta avsnitt redogör jag för det som lyfts fram om elevbedömning i allmänhet och om slutbedömning i GLGU 2014 i synnerhet. I fokus för min undersökning ligger B1-svenska, och därför ska jag också lyfta fram det som står i läroplanen om slutbedömning i svenskämnet. Dessutom kommer jag att beskriva hur bedömningen är presenterad i läroplanerna 1970, 1985, 1994 och 2004.

### 2.3.1 Bedömning av elever

I GLGU (2014) lyfter man fram utgångspunkterna för utvecklingen av bedömningskulturen. I läroplanen står det att enligt grundundervisningslagen är syftet med elevbedömningen att styra och uppmuntra inläring samt stödja elevens förmåga till självbedömning (GLGU 2014: 47). När läraren bedömer antingen elevens inläring, arbete eller uppförande, måste hen göra det på ett mångsidigt sätt. Det innebär bland annat interaktion mellan läraren och eleven, och information om elevens framgång och kunskapsnivå. Eftersom man i läroplanen tar hänsyn till elevens förmåga till självbedömning, betonas också vikten av att observera sitt eget och andras arbete och att ge konstruktiv respons. (GLGU 2014: 47.) När det gäller bedömningskulturen i Finland, beskriver den svensk-språkiga läroplanen de viktiga dragen i bedömningen enligt följande (Svenska GLGU 2014: 48):

- en uppmuntrande atmosfär som sporrar eleverna
- arbetssätt som främjar kommunikation, interaktion och elevernas delaktighet
- arbetssätt som hjälper eleven att förstå sin egen lärprocess och synliggör elevens framsteg under hela lärprocessen
- rättvis och etisk bedömning
- mångsidig bedömning
- användning av bedömningsinformation vid planering av undervisningen och det övriga skolarbetet.

Elevbedömning indelas i två delar: bedömning under studiernas gång och slutbedömning, som måste grunda sig antingen på kriterierna i den nationella läroplanen (GLGU 2014: 48) eller på dem i den lokala läroplanen. Bedömning under studiernas gång avser den bedömning och respons som eleven får före slutbedömningen (GLGU 2014: 50). Som jag har nämnt i inledningen, baserar sig slutbedömningen alltid på den nationella läroplanen (GLGU 2014: 54). Alla elever i Finland får alltså ett slutbetyg som baserar sig på samma

kriterier. I läroplanen betonas att bedömningen ska genomföras så att eleverna inte jämförs med varandra och att elevens personlighet, temperament eller andra personliga egenskaper inte har någon påverkan på betyget. (GLGU 2014: 48–50.)

Bedömningsinstruktionerna i läroplanen är aktuella när det gäller eleverna som studerar enligt den allmänna lärokursen. Om eleven har fått ett beslut om särskilt stöd och studerar enligt den individualiserade lärokursen, bedöms ämnet i relation till de mål som står i elevens individuella plan. Då beskrivs elevens kunskapsnivå inte enligt kriterierna som har fastställts i läroplanen. Det har påverkat mitt beslut att i denna avhandling fokusera på bedömning av de elever som studerar enligt den allmänna lärokursen. (GLGU 2014: 48.)

När det gäller elevbedömning lyfter läroplanen fram att de delområden som eleven bedöms i är lärande, arbete och uppförande. Lärande och arbete påverkar betyget som eleven får i varje ämne, men när det gäller uppförande ska eleven få ett separat betyg. Beträffande elevens lärande är det fråga både om bedömning av kunskapsnivån och av framåtskridande i studier. Med kunskapsnivå avses elevens kunskaper i relation till målen vilka bedöms enligt prestationer som eleven ger. Man konstaterar att elevens resultat och prestationer ska observeras utförligt. När man fokuserar på elevens arbete, står det i läroplanen att undervisningen ska stödja elevens förmåga att arbeta självständigt och tillsammans med andra (GLGU 2014: 49–50). Kunskaper i arbetandet innehåller också bland annat förmågan att planera och bedöma sitt eget arbete. Arbetet bedöms enligt de mål som har ställts i de ämnesspecifika kriterierna. (GLGU 2014: 49–50.)

### 2.3.2 Slutbedömning

Läraren genomför slutbedömningen antingen i årskurs 7, 8 eller 9, beroende på ämnet och den lokala läroplanen (GLGU 2014: 53). I ämnet svenska sker slutbedömningen när eleverna slutar studera svenska som gemensamt ämne (GLGU 2014: 335). Målet med slutbedömningen är att beskriva hurdan nivå eleven har i relation till de utsatta målen i ämnet, det vill säga betyget ska beskriva hur eleven har nått målen och slutbedömningskriterierna i ämnet. Centralt är att läraren ska ge information till eleven om hur hen klarar sig i ämnet

och hur hen skulle kunna utvecklas. Läraren ska försäkra sig om att både eleven och för-sörjarna känner till de kriterier enligt vilka eleven bedöms. (GLGU 2014: 53–54.)

Enligt läroplanen ska eleverna i Finland vara bedömda enligt samma grunder (GLGU 2014: 54). Det som läroplanen också lyfter fram är att slutbetyget inte formas enligt betygen som eleven tidigare har fått, utan enligt den nivå som eleven har när slutbetyget ska ges. Som stöd för elevbedömning finns kriterierna för varje ämne. Kriterierna beskriver kunskaper som eleven bör ha för att få betyg 8 (goda kunskaper). För att få ett visst betyg behöver kunskapsnivån inte motsvara betyget inom alla kriterier, utan svagare kunskaper i något kriterium kan kompenseras med bättre kunskaper i något annat. För att kunna avlägga lärokursen i B1-svenska, måste eleven visa att hens kunskaper delvis uppnås inom en del av kriterierna. Det betyder att alla kriterier inte behöver uppnås godkänt. Om eleven enligt § 18 i lagen om grundläggande undervisning har befriats från att studera ämnet, bedöms ämnet inte. (GLGU 2014: 54.)

### 2.3.3 Målet med och bedömningen i B1-svenska

Centralt i undervisningen i B1-svenska i grundskolan är att arrangera undervisningen så att eleverna har tillfälle att använda språket i en mångsidig interaktion och informations-sökning. När eleverna studerar svenska i årskurs 7–9, ska undervisningen organiseras så att den utvecklar både elevens språkliga slutledningsförmåga och kunskaper för språkin-lärning genom att fördjupa de kunskaper som eleven har nått under lågstadium. (GLGU 2014: 333.)

Bedömning i B1-svenska ska genomföras på ett mångsidigt sätt som i alla andra ämnen. I läroplanen står det att både självbedömning och kamratrespons ska utgöra en del av bedömningen. (GLGU 2014: 335.) I läroplanen betonar man också den kulturella mång-falden som ska fördjupas genom att reflektera på värdebundna företeelser i olika språk-gemenskaper (GLGU 2014: 333–334). I bilaga 2 presenterar jag de utsatta målen för undervisningen i B1-svenska i årskurs 7–9.



### 2.3.4 Bedömning i läroplanerna 1970, 1985, 1994 och 2004

Redan i läroplanen 1970 har man lyft fram fenomenet att eleverna får varierande betyg med samma kunskapsnivå beroende på lärarens bedömningssätt (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970: 168). Det är inte ett tema som man har behandlat bara då, såsom Juntunen (2019) visar i inledningen. Jag anser att när det gäller temat för min undersökning, är det intressant att reflektera på det historiska perspektivet kring bedömningen vid sidan av bedömningen i dag. I detta avsnitt diskuterar jag bedömningen i läroplanerna 1970, 1985, 1994 och 2004, det vill säga under grundskolans historia.

I läroplanen 1970 konstaterade man att eleven kan bedömas enligt ett *absolut* eller *relativt* bedömningssätt (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970: 167–168). När man använde absolut bedömning, fick eleven antingen värderingen *godkänt* eller *underkänt*. När eleven fick ett numeriskt betyg, bedömdes hen relativt. När eleven bedömdes relativt, betyder det att hen bedömdes i relation med andra elever så att det inte fanns någon definerad nivå för varje betyg. Det betyder att eleven som hade den svagaste prestationen i gruppen alltid fick ett svagt betyg oberoende av sin nivå. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970: 167–168.) Bedömningen i läroplanerna har baserat sig på kriterierna i stället för relativ bedömning efter året 1985. Med hjälp av kriterierna syftade man till att redogöra för hur eleven hade uppnått de utsatta målen. Genom att basera bedömningen på kriterierna försökte man uppmuntra varje elev att använda sina förutsättningar så effektivt som möjligt (GLGU 1985: 29.)

Redan i läroplanen år 1970 lyfte man fram att elevens inläring måste observeras inte bara efter inlärningsperioden utan också under perioden. Det syftade till att befrämja elevens inlärningsresultat (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970: 160–161). I läroplanen från 1985 konstaterade man att bedömningen borde syfta till att uppmuntra eleven att studera och att utveckla sig samt stödja eleven att uppnå målen. Nytt i läroplanen 1985 var att man inte längre använde relativ bedömning utan började bedöma eleverna enligt bedömningskriterierna. I läroplanen beskrev man att användningen av relativ bedömning hade orsakat utmaningar för bedömningen av eleverna med svagare kunskaper, vilket man också hade iakttagit i den tidigare läroplanen år 1970 (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970: 167–168). (GLGU 1985: 29.)

I läroplanen 1985 fanns det inga kriterier för bedömningen av enskilda ämnen, utan gemensamma beskrivningar för berömligt, nöjaktigt och försvarligt betyg i alla ämnen (GLGU 1985: 31). I läroplanen fanns ett gemensamt avsnitt för B-språken (engelska eller svenska) som eleven hade börjat studera i årskurs 7 (GLGU 1985: 85–94). Där lyfte man fram att bedömning av B-språken skulle uppmuntra eleven att studera och ge feedback om hur hen hade nått målen under studiernas gång. Man påpekade också att utgångspunkten för bedömningen skulle utgöras av muntlig kommunikation, vilket betydde att bedömningen inte kunde basera sig bara på elevens skriftliga prestationer. (GLGU 1985: 94.)

I den konkreta läroplanen 1994 fanns det inte längre några instruktioner för bedömningen, utan utbildningsstyrelsen publicerade separata instruktionsböcker för bedömningen (Opetushallitus 1999a) och slutbedömningen (Opetushallitus 1999b). Största delen av informationen i detta avsnitt kommer från dessa källor. Nytt i bedömningsinstruktionerna var att man för första gången lyfte fram självbedömningen som en del av bedömningen (Opetushallitus 1999a: 8). Det som man syftade till med självbedömningen var att eleven skulle utveckla sina kunskaper i självkännedom och studieförmåga (Opetushallitus 1999a: 12.) I bedömningsinstruktionerna påpekade man att slutbedömningen borde vara jämförbar och jämlik på den nationella nivån (Opetushallitus 1999a: 19). Slutbedömningen borde också stödja eleven med inriktningsalternativ när det gäller fortsatta studier, vilket man konstaterade också år 1985 (GLGU 1985: 30). Utbildningsstyrelsen (1999b: 46) beskrev de mål som eleven skulle uppnå efter lärokursen i B1-svenska. Dessutom fanns det gemensamma kriterier för alla ämnen (Opetushallitus 1999b: 6). Man hade inte specificerat de innehåll som eleven förutsattes behärska i B1-svenska, utan läraren skulle tillämpa de gemensamma instruktionerna för betygsättningen.

Läroplanen 2004 hade mycket gemensamt med den i dag aktuella läroplanen (GLGU 2014). En stor skillnad mellan läroplanerna finns dock i slutbedömningskriterierna. I läroplanen 2004 definierade man dessa med en nivåskala utarbetad av GERS och skriftliga beskrivningar. Där beskrevs de kunskaper som eleven borde besitta i kulturkännedom och studiestrategier för att få betyg 8. De nivåer som man använde för att beskriva kunskapskraven var A1.3 (hörförståelse), A1.2 (muntlig språkfärdighet), A1.3 (läsförståelse) och A1.2 (skriftlig språkfärdighet). (GLGU 2004: 120.)

## 2.4 Tidigare studier

Det finns inte speciellt många tidigare studier om slutbedömning, vilket visar att det kan finnas ett behov av studier kring temat. Följande tre studier är speciellt centrala för min avhandling. Najat Ouakrim-Soivios (2013) doktorsavhandling behandlar hur slutbedömningskriterierna fungerar i ämnena historia och samhällskunskap. Eeva Tuokko (2009) har koncentrerat sig på elevernas kunskaper i svenska och Karvis (2014) rapport fokuserar på elevernas inlärningsresultat i främmande språk och A-svenska.

Ouakrim-Soivio (2013) har undersökt om det finns skillnader i bedömningen av elevernas kunskaper mellan skolorna i ämnena historia och samhällskunskap. Även om hon hänvisar till historia och samhällskunskap, baserar bedömningen i dessa ämnen också på kriterierna i den nationella läroplanen. Därmed anser jag att studien är relevant för min avhandling. Ouakrim-Soivio (2013: 5) motiverar sin undersökning genom att påpeka att eleverna har haft olika betyg med samma kunskapsnivå i modersmål och matematik under 2000-talet.

Resultaten av Ouakrim-Soivios (2013) studie visar att lärarna använder kriterierna i läroplanen och bedömer sina elever enligt dem. Dessutom lyfter hon fram att eleverna troligen får betyget som har getts i jämförelse med andra elever (Ouakrim-Soivio 2013: 215–216). Hon konstaterar att när man inte använder kriterierna som bas för slutbedömningen, kan slutbedömningen inte sägas vara enhetlig (Ouakrim-Soivio 2013: 6). När det gäller elevbedömning i samhällskunskap, hade 23 procent av eleverna fått ett betyg som inte motsvarade deras kunskapsnivå i observationsstudien (Ouakrim-Soivio 2013: 213). Skillnaden mellan slutbetygen och resultaten i observationsstudien visar att det finns många utmaningar när det gäller validiteten av slutbedömning i Finland (Ouakrim-Soivio 2013: 214).

Ouakrim-Soivio (2013: 6) lyfter fram att för att kunna stödja likvärdig bedömning borde det finnas mer instruktioner för bedömningen i läroplanen. Detta skulle man kunna göra genom att definiera slutbedömningskriterierna noggrannare och genom att erbjuda mer

material som lärarna skulle kunna använda som stöd i bedömningen. (Ouakrim-Soivio 2013: 6.) Även om man antar att lärarna följer instruktioner för bedömningen i läroplanen och bedömer sina elever därefter, visar studien att inte alla upplever att de skulle få tillräckligt med stöd. En tredje del av lärarna i historia upplevde att de skulle behöva med stöd för bedömningen i läroplanen, medan andelen i samhällskunskap var hälften. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012: 33–35, citerad i Ouakrim-Soivio 2013: 215.)

Tuokko (2009) har publicerat en kartläggning av Utbildningsstyrelsens granskning av elevernas inlärningsresultat i B1-svenska 2008. I granskningen deltog totalt 5 534 elever. Tuokko (2009: 5) konstaterar att elevernas kunskaper i olika delområden av språkfärdighet kan indelas i kunskaper i att skriva och tala samt kunskaper i läs- och hörförståelse. Tuokko (2009: 99) konstaterar att mellan granskningarna 2001 och 2008 har elevernas kunskapsnivå sjunkit så att 2008 var det bara 27 procent av eleverna som nådde betygsnivån 8.

Tuokko (2009: 96) diskuterar också betygen som eleverna får; till exempel eleverna som har fått betyg 8 har också haft stora skillnader mellan sina kunskaper inom olika språkområden. Eftersom eleven bara kan få ett betyg i svenskämnet, kan betyget inte helt motsvara hans kunskaper inom alla delområden av språkkunskaper. Hon påpekar ytterligare att man i alla fall bör lägga märke till skillnaden mellan olika skolor, och fundera hur stor skillnad man kan acceptera i olika bedömningspraxis. (Tuokko 2009: 96.) Tuokko (2009: 100) konstaterar att eleverna med betyg 8 har mycket varierande nivåer i språkkunskaper enligt sina skolor, och skolorna har varierande praxis att ge betyg. Därför borde läroplanen definiera till exempel vilken typ av hör- och läsförståelse eleverna bör behärska för att få betyg 8.

Karvis (2014) granskning behandlar elevernas inlärningsresultat och kunskaper i främmande språk och A-svenska. När det gäller A-svenska, var det 1 679 elever som deltog i granskningen. Även om man inte har inkluderat B1-svenska i utredningen, anser jag att det är intressant att betrakta hur eleverna har uppnått inlärningsmålen för A-svenska och hurdana uppgifter de har gjort under lektionerna. I granskningen har man kartlagt hur eleverna har nått inlärningsmålen i språkämnen och hur resultaten motsvarar det som står i läroplanen. Eleverna bör ha nivå A2.2 i hör- och läsförståelse medan produktiva kunskaper i talet och skriften bör vara A2.1. Med tanke på inlärningsresultat i hörförståelse

och kunskaper i talet, har eleverna uppnått målen utmärkt. Målen med läsförståelse och kunskaper i skriften har uppnåtts väl. (Karvi 2014: 8.)

I granskningen har man kommit fram att största delen av eleverna gör sina uppgifter regelbundet. Eleverna hör svenska på lektionerna eftersom deras lärare använder språket mycket. Eleverna tränar också muntliga kunskaper genom paruppgifter i läroboken. De mål som inte har uppnåtts på ett speciellt bra sätt är mångsidighet av studier, tillämpning av informationsteknologi och självstyrning. Det som man betonar på bedömningspraxis är skriftliga prestationer och ordproven bedömda av läraren. (Karvi 2014: 8.)

### 3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel beskriver jag materialet för undersökningen och metoden som jag har använt för att granska temat. Jag redogör för valet av informanter och motiverar varför den använda metoden och materialet är relevanta för undersökningen.

#### 3.1 Material

Materialet för undersökningen består av intervjuer med fyra lärare som undervisar i B1-svenska i grundskolan. Kriteriet för valet av informanterna var att alla undervisar i B1-svenska i årskurs 9 under det pågående läsåret då intervjuerna genomfördes. I årskurs 7–9 har man börjat använda den nya läroplanen (GLGU 2014) stegvis under åren 2017, 2018 och 2019 (Utbildningsstyrelsen 2014). Eftersom läsåret 2019–2020 är det första när man använder slutbedömningskriterierna av den nya läroplanen (GLGU 2014) anser jag att det är viktigt för undersökningens validitet att alla informanter undervisar eller har undervisat i svenska för eleverna i årskurs 9 och genomfört eller kommer att genomföra slutbedömningen under läsåret 2019–2020.

##### 3.1.1 Informanterna

Alla informanter arbetar som svensklärare i grundskolor. Jag var i kontakt med några möjliga informanter via e-post, berättade om min avhandling och frågade om de var villiga att delta i intervjun. Det var en positiv överraskning att alla de lärare som jag kontaktade var villiga att ställa upp. Jag planerade att genomföra intervjuerna i januari och februari 2020, och den flexibla tidtabellen möjliggjorde att det var lätt att komma överens om en tidpunkt som passade bra för informanterna.

För att få så realistiska svar som möjligt är det viktigt att informanterna inte undervisar i samma skolor. Jag kommer inte att nämna de kommuner där informanterna bor eller undervisar för att garantera anonymiteten. I avhandlingen kommer jag att hänvisa till informanterna som informant A, informant B, informant C och informant D. I det följande redogör jag för bakgrundsinformation av informanterna.

*Informant A* är mellan 40–50 år. Hen har haft svenska som huvudämne och tyska som biämne vid universitet. Efter att ha blivit filosofie magister har hen också skrivit en doktorsavhandling i filosofi. Hen har arbetat som lärare från år 2002 och undervisar svenska och tyska. Informant A anser att hen arbetar mest i högstadium och gymnasium, även om hen ibland har undervisningsgrupper också i lågstadium. Storleken av högstadiet och gymnasiet där hen undervisar är cirka 550 elever eller studerande. Hen har tre kollegor och ibland också en timlärare som undervisar svenska i samma skola. Lärobokserien som Informant A använder är *Megafon*.

*Informant B* är mellan 30–40 år. Hen är filosofie magister och har studerat engelska som huvudämne och utvidgat sin magisterexamen med studier i svenska under 2010-talet. Hen undervisar svenska och engelska i högstadium och gymnasium och har arbetat som lärare i 10 år. Antalet elever i högstadiet är lite över 100 elever. Informanten har inga kollegor som också skulle undervisa svenska i högstadium. Hen använder *Megafon* som lärobokserie.

*Informant C* är mellan 50–60 år. Hen har studerat till filosofie magister och har arbetat som lärare i 32 år. Hen har haft engelska som huvudämne och svenska som biämne, men hen har gjort de fördjupande studierna i båda ämnena. Informant C undervisar i lågstadium och högstadium, vilka tillsammans har cirka 650 elever. Tidigare har hen också undervisat vuxna och gymnasister. Hen har fem kollegor som undervisar samma ämne. Lärobokserien som informant C använder är *Megafon*.

*Informant D* är mellan 30–40 år. Hen är filosofie magister med engelska som huvudämne och svenska som biämne. Hen har arbetat som lärare i 7 år och undervisar 7-, 8-, och 9-klassister i högstadium. I högstadiet där hen undervisar finns cirka 450 elever. Hen har två kollegor som undervisar svenska. Informant D använder är *Hallonbåt* som lärobokserie.

### 3.1.2 Intervjuerna

Jag har delat intervjufrågorna in i fyra delområden; bakgrundsinformation, användning och tankar av slutbedömningskriterierna, sättning av slutbetyget och funktionsduglighet av bedömningskriterierna. Min ursprungliga tanke var att också studera sättning av slutbetyget på basis av slutbedömningskriterierna och därför finns det ett separat delområde om det i intervjufrågorna. På grund av brist på svar har jag i stället bestämt att fokusera på uppfattningar som lärarna har om bedömningskriterierna.

Informanterna fick välja den plats för intervjun som var lättast för dem, och 3 utav 4 intervjuer genomfördes i de skolor där informanterna jobbade. Varje intervju tog cirka 60 minuter och de ägde rum i en konfidentiell atmosfär. Jag anser att det var viktigt att informanterna hade möjlighet att diskutera så fritt och öppet som möjligt olika teman i intervjun. Därför betonade jag att undersökningen kommer att genomföras så att man inte kan känna igen informanten eller skolan. Jag tror att det har påverkat resultaten så att informanterna har varit ärliga när de har berättat om sina tankar och erfarenheter. Jag ville inte heller att intervjufrågorna skulle ha styrt informanternas svar, och därför bestämde jag att inte skicka intervjufrågorna till informanterna på förhand. Informanterna fick ha allt material med sig vid behov, och de hade också möjlighet att ställa preciserande frågor om de inte förstod vad tanken med någon intervjufråga var. Intervjufrågorna finns i bilaga 1.

## 3.2 Metod

I detta avsnitt presenterar jag metoden som jag har använt i materialinsamlingen. Jag redogör både för den kvalitativa forskningsmetod och för intervjun som insamlingsmetod.

### 3.2.1 Kvalitativ forskningsmetod

En kvalitativ forskningsmetod är ofta ett bra sätt att studera lärares egna uppfattningar och erfarenheter. Såsom Strauss och Corbin (1998, citerad i Kananen 2007: 35) konstaterar, syftar en kvalitativ undersökning till att få nya resultat utan statistiska eller andra kvantitativa metoder, och inte generalisera som i en kvantitativ undersökning (Kananen



2017: 32). Kananen (2017: 32) påpekar att kvalitativa undersökningar svarar på frågan ”Vad handlar detta om?”. Målet med denna undersökning är att förstå bedömningen som fenomen, vilket också är ett av de centrala målen i kvalitativa undersökningar (Kalaja m.fl. 2011: 9). Hirsjärvi och Hurme (2009: 161) konstaterar att utgångspunkten i en kvalitativ undersökning är att beskriva verkligt liv och den innehåller tanken att verkligheten kan uppfattas på olika sätt, det vill säga den är komplex. De lyfter fram att olika verksamheter påverkar varandra och genom en kvalitativ undersökning är det möjligt att upptäcka föränderliga förhållanden i tiden (Hirsjärvi & Hurme 2009: 161.)

Kananen (2017: 32–33) konstaterar att en kvalitativ undersökning kan användas när man studerar ett fenomen som man inte känner till. Jag anser att en kvalitativ undersökning som forskningsmetod fungerar väl här eftersom den erbjuder en möjlighet att få en djup uppfattning om det fenomen som jag utforskar. Hirsjärvi och Hurme (2009: 164) lyfter också fram att det är typiskt att använda en kvalitativ undersökning när forskaren syftar till att avslöja sådana fakta som inte har kartlagts tidigare. Då är utgångspunkten inte att testa någon teori eller hypotes, utan att granska materialet mångsidigt och noggrant (Hirsjärvi & Hurme 2009: 164).

### 3.2.2 Intervjun som insamlingsmetod

Intervjun är en av de mest använda metoderna i materialinsamlingen när det gäller kvalitativa undersökningar (Hirsjärvi & Hurme 2017: 34, Kananen 2017: 88). Enligt Hirsjärvi och Hurme (2017: 34) är det fråga om en flexibel metod som passar för många slags studier. Eftersom intervjuaren och informanten interagerar i direkt, är det möjligt att inrikta diskussionen på den aktuella situation och utreda de motiv som ligger bakom svaren. Icke-språkliga antydningar kan också hjälpa intervjuaren att förstå informanternas svar. (Hirsjärvi & Hurme 2017: 34.)

Hirsjärvi och Hurme (2017: 35) konstaterar att en intervju är en metod där man framhäver att människan i forskningssituationen är ett subjekt. Man ger informanten möjlighet att uttrycka saker om sig själv så fritt som möjligt. Kananen (2017: 88) påpekar också att intervjun som insamlingsmetod förutsätter ett gemensamt språk mellan den som intervjuar och den som intervjuas. I min undersökning är det naturligt att det gemensamma

språket är finska för att ge informanterna en möjlighet att uttrycka sig på sitt modersmål och därmed på ett djupare sätt.

Om temat i undersökningen är outforskat, som i detta fall, fungerar intervjun väl som metod för det kan vara svårt för intervjuaren att veta vilken typ av svar hen kommer att få. Andra fördelar med intervjun är också möjligheten att få förklarade svar och intervjuaren har också en möjlighet att be motiveringar vid behov. (Kananen 2017: 88.) En fördel med intervjun jämfört med andra metoder är att materialinsamlingen inte alltid behöver genomföras på ett likadant sätt, utan den kan regleras utgående från situationen och informanterna (Hirsjärvi & Hurme 2009: 205).

## 4 ANALYS OCH RESULTAT

I detta kapitel analyserar jag materialet som jag har samlat in genom intervjuerna och svarar på mina forskningsfrågor. Som jag har påpekat i avsnitt 3.1, är läsåret 2019–2020 det första då man använder de nya slutbedömningskriterierna. Alla informanter hade inte genomfört slutbedömningen när jag intervjuade dem i januari och februari 2020, men alla upplevde att de känner till kriterierna tillräckligt bra för att kunna svara på intervjufrågorna. I avsnitt 4.1 ligger fokus på den första och den andra forskningsfrågan och i avsnitt 4.2 på den tredje forskningsfrågan.

### 4.1 Bedömning enligt slutbedömningskriterierna

Här svarar jag på forskningsfrågorna som behandlar lärarnas uppfattningar om slutbedömningskriterierna och bedömning enligt dem. Jag har bestämt att intervju mina informanter beträffande varje kriterium som ska bedömas enligt läroplanen för att få så grundliga svar som möjligt. På grund av detta består avsnitt 4.1 av en längre text än avsnitt 4.2 där jag analyserar materialet när det gäller min tredje forskningsfråga. Analysen innehåller detaljerade beskrivningar om lärarnas uppfattningar om bedömning enligt kriterierna. Kriterierna enligt vilka jag har intervjuat mina informanter är följande (GLGU 2014: 335–336):

- Uppväxt till kulturell mångfald och språkmedvetenhet:
  1. Förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna
  2. Förmåga att dra språkliga slutsatser
  
- Kunskaper i språkinläring:
  3. Förmåga att sätta upp mål, reflektera över lärandet och samarbeta
  4. Förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande
  
- Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera:
  5. Förmåga att kommunicera i olika situationer

6. Förmåga att använda kommunikationsstrategier
  7. Kulturellt lämpligt språkbruk
- Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter:
    8. Förmåga att tolka texter
  - Växande språkkunskap, förmåga att producera texter:
    9. Förmåga att producera texter

Även om kriterierna är delade in i fem punkter, har jag bestämt mig att betrakta dem enligt de numrerade kriterierna för att få djupare och precisare resultat. Man har fastställt bedömningsinstruktioner för varje kriterium i läroplanen (se bilaga 2) och jag anser att det är nyttigt att utreda hur lärare bedömer sina elever enligt dem.

#### 4.1.1 Förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna

Informant A anser att delområdet om den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna är mycket svårt att bedöma till och med för vuxna. Enligt hen är delområdet viktigt som innehåll, men inte när det gäller slutbedömning. Hen tror att temat tas upp antingen direkt eller indirekt i svenskundervisning eller undervisning av geografi, men anser inte att man bör testa det på något speciellt sätt. Hen har inte ännu samlat in material om elevernas kunskaper när det gäller kriteriet, men säger att hen troligen bör göra det om hen ska följa instruktionerna i läroplanen. Hen lyfter fram att det finns ett tidsproblem när det gäller undervisning och bedömning av kriteriet.

Informant B anser att den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna är ett viktigt område för att eleverna ska förstå varför de studerar språk och varifrån språket kommer. Hen har tagit med olika slags presentationer som gäller de nordiska länderna. Eleverna har genomfört några av presentationerna på finska och då har fokus legat på kulturella kunskaper, inte på svenska språket.

Informant C säger att eftersom hen hade den första åldersklassen som bedömdes enligt de nya kriterierna, hade hen inte varit medveten om att testa sina elever när det gäller kriteriet. Det hade varit bara på de sista lektionerna när informanten hade talat om de nordiska värderingarna med eleverna, men hen anser att temat har tagits upp vid sidan av undervisningen också på de tidigare lektionerna. Informant C har inte bedömt sina elevers kunskaper när det gäller den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna. Enligt hen är antalet timmar så litet att hen inte har möjlighet att ta med delområdet i undervisningen eller bedömningen. Hen konstaterar att det skulle vara trevligt att bedöma kriteriet, men anser att det inte är viktigt med det nuvarande antalet lektioner. Informanten har inte samlat in material om elevernas kunskaper inom delområdet.

När det gäller de tankar som informant D presenterar, lyfter hen fram att det är viktigt att eleven känner till de nordiska länderna och språken. Informanten anser att elevens förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna inte är något som hen skulle lägga stor vikt vid när hen tänker på elevens betyg. Hen påpekar också att om eleven blandar huvudstäderna i de nordiska länderna, anser hen inte att det bör minska hens betyg (se exempel 1).

(1) Jos hänellä niinkun menee vaikka pääkaupungit jotenkin sekaisin niin en mä nyt hänen ruotsin kielen arvosanaa sen takia alentaisi.

(Informant D)

*Om hen blandar till exempel huvudstäderna på något sätt, skulle jag inte minska hens betyg på grund av det. (Informant D)*

I sin undervisning går informant D igenom de nordiska länderna och andra ställen där man kan använda svenska, men hen bedömer inte medvetet elevens kunskaper i detta. Hen samlar in material om elevernas kunskaper inom delområdet genom presentationer om de nordiska länderna.

#### 4.1.2 Förmåga att dra slutsatser

I fråga om elevens kunskaper att dra slutsatser anser informant A att delområdet är mycket svårt att bedöma. Hen påpekar att en stor del av elevens språkliga slutsatser och processande inte är synliga för läraren, vilket gör det svårt för läraren att bedöma dem. Enligt informanten lägger några elever märke till likheter mellan språk som de studerar och hen försöker också själv att uppmuntra alla att göra så. Hen upplever att det finns flera elever som inte har förutsättningar att använda språken som de tidigare har lärt sig som ett hjälpmedel. För några är det också svårt att till exempel utnyttja uppgifter i provet som hjälpmedel för andra uppgifter i samma prov. I läroplanen (GLGU 2014: 335) konstaterar man att eleven ska känna till de centrala språkvetenskapliga begreppen i svenska, vilket informanten ifrågasätter. Informanten konstaterar att det finns svåra främmande begrepp som *subjekt* och *substantiv* som eleven lätt kan blanda. Enligt hen bör huvudvikten ligga på att eleven kan använda begreppen i praktiken. Hen anser att det är viktigt att uppmuntra eleverna till att använda andra språk, men det är inte något som man ska ta med i slutbetyget. Hen upplever att hen inte samlar in material om elevernas kunskaper när det gäller deras förmåga att dra slutsatser.

Informant B tycker att det är svårt att veta vad man i praktiken menar med förmågan att dra slutsatser. Enligt hen betyder det elevens kunskaper att använda sig av inlärd teman i praktiken, till exempel att eleven kan använda bisatsens ordföljd i fraser efter att ha studerat den. Informanten anser också att det kan betyda elevens sätt att kunna tolka texter även om det skulle finnas obekanta ord där. Informanten anser att det är viktigt att bedöma elevens förmåga att dra språkliga slutsatser. Hen bedömer eleverna formativt när det gäller deras förmåga att dra slutsatser. Det gör hen genom att observera hur eleverna arbetar under lektionerna om de till exempel har en uppgift att tolka en text utan ordlista.

Enligt informant C har man alltid dragit slutsatser i svenskundervisningen eftersom det finns många lånord i svenskan. Hen syftar till att visa eleverna att det finns också flera strukturer som fungerar likadant i andra språk, till exempel pluskvamperfekt. Informanten har också lagt märke till att bokserierna innehåller uppgifter där eleverna bör kombinera engelska och svenska ord på basis av deras likhet. Hen anser att förmågan att dra slutsatser är viktigt i språkundervisningen, men inte när det gäller bedömningen. Hen har inte samlat in material om elevernas kunskaper inom detta område.

Informant D har liknande tankar som informant B. Hen anser att genom att dra slutsatser kan eleven läsa nya texter genom att använda den information som hen redan har, även om hen inte skulle känna till alla ord i texten. Enligt hen är det viktigt att bedöma elevens förmåga att dra slutsatser eftersom då kan eleven visa att hen kan kombinera inlärdä teman och dra slutsatser. Informanten använder formativ bedömning under lektionerna för att samla in bevis på elevernas kunskaper. Hen påpekar att man kan säga att man drar språkliga slutsatser överallt.

#### 4.1.3 Förmåga att sätta upp mål, reflektera över lärandet och samarbeta

Informant A konstaterar att hen har uppmuntrat sina elever att reflektera över deras lärande och att sätta upp mål under hela sin 18-åriga karriär som lärare. Hen påpekar att det är viktigt att eleven lär sig att lägga märke till förhållandet mellan verksamhet och resultat, det vill säga att det som man gör påverkar betyget som man ska få. Enligt informanten är det också viktigt att eleven lär sig att sätta upp realistiska mål, vilket stödjer eleven att bli en självstyrande inlärare (jfr Korppinen, Korppinen & Pollari 1994: 84). Informant A:s elever gör självbedömningar som informanten går igenom, även om de inte påverkar elevernas betyg. Om det finns skillnader mellan elevens och informantens bedömningar, vill informanten alltid höra elevens syn och motivera sin egen syn.

Självbedömning är också en del av informant B:s undervisning. Hen lyfter fram att hen ibland brukar kartlägga sina elevers kunskaper innan de börjar ett nytt tema. Hen frågar vad eleverna redan vet om temat och vad de anser kommer att vara lätt eller svårt under inlärningsprocessen. Efter att ha gått igenom temat återkommer informanten till temat och kartlägger vad eleverna har lärt sig. Som jag har påpekat avsnitt 2.2.4, är diagnostisk bedömning den minst använda bedömningsformen (se Atjonen 2015: 53–54). Informant B lyckas använda diagnostisk bedömning för att kartlägga elevernas tidigare kunskaper som ett hjälpmedel för planeringen av undervisningen. Enligt informant B är det också viktigt att eleverna lär sig att formulera sina kommentarer i kamratrespons. Hen vill att eleverna motiverar sina åsikter (se exempel 2). Informanten anser också att det är viktigt att eleven kan reflektera kring sitt lärande realistiskt.

(2) Mä käytän myös paljon vertaisarviointia, esimerkiksi jos ne vaikka tekee jotain esitelmiä tai muita niin niistä aina sitten muut antaa myös palautetta. Ja mä en hyväksy vastauksia, että oliko esitelmä mielestäsi hyvä, niin joo, vaan se pitää perustella. (Informant B)

*(2) Jag använder också mycket kamratrespons, till exempel om de gör presentationer eller annat ska de alltid ge feedback till varandra. Och jag accepterar inte svaret att tycker du att presentationen var bra, så ja, utan de måste motivera det. (Informant B)*

Informant C upplever att hen inte har tillägnat sig kriteriet att sätta upp mål. Hen anser att man bör känna till eleven väl för att kunna bedöma kriteriet, och just nu är antalet elever för högt för att kunna göra det. I undervisningen fungerar kriteriet så att eleven sätter upp målen, och om hen är nöjd med resultaten, ska hen fortsätta på samma sätt. Eleverna gör också självbedömningar i häftet, men läraren kontrollerar dem inte. Informant C konstaterar att alla mål inte är realistiska för eleverna i högstadium, och hen har också svårigheter att förstå dem (se exempel 3). Enligt informant C är det för svårt för eleverna att förstå målen om läraren också har svårigheter att förstå dem. Även om hen påpekar att hen som lärare borde anse kriteriet som viktigt, har hen inte ännu helt uppfattat poängen med det. Hen samlar in material om elevens kunskaper genom en kunskapsnivåtabell gjord av kommunen, men det påverkar inte betyget som eleven ska få.

(3) Ne tavoitteetkin on mitä on. Ne on ihan epärealistisia. Ja osa on sellasia et ei ymmärrä mitä ne tarkoittaa. Jos opettaja ei ymmärrä niin miten oppilas sitten. Ei mitenkään. (Informant C)

*(3) Målen är vad de är. De är helt orealistiska. En del av dem är sådana att man inte förstår vad de betyder. Om läraren inte förstår dem, hur kan eleven då. De kan inte. (Informant C)*



Informant D anser att hens elever har en bra uppfattning om betyget som de skulle vilja ha. Hen ber eleverna diskutera det med läraren i början av läsåret så att hen kan stödja eleven med målet under läsåret (jfr Garrison & Ehringhaus 2007). Enligt dem kan läraren genom formativ bedömning betrakta hur eleven utvecklar sig genom inlärningsprocessen, vilket informant D syftar till med sina åtgärder med elevernas mål. Om det finns stora skillnader mellan hens och elevens bedömning, vill hen diskutera med eleven. Enligt informant D brukar hen ha utvärderingssamtal med eleverna både på hösten och på våren, om det bara är möjligt (se Eloranta 2000: 71–72). Hen framhäver också vikten av att eleven kan sätta upp realistiska mål. Informanten observerar elevernas förmåga till samarbete när det gör par- eller gruppuppgifter under lektioner. Ett sätt att bedöma elevens arbete under lektionerna är att skriva kommentarer via Wilma-systemet. Hen lyfter också fram att en del av elevens kunskaper i samarbetet bedöms på basis av hens arbete med läraren. Informant D anser att kriteriet är viktigt, men inte när det gäller elevens betyg.

#### 4.1.4 Förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande

Informant A konstaterar att elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande är mycket viktigt som innehåll, men samtidigt ifrågasätter hen om man måste iaktta det i slutbetyget. Hen påpekar att det är ett svårt delområde att testa och bedöma. Informanten lyfter fram att det finns elever som inte är så bra på svenska, men de har i alla fall färdigheter att lära sig språk i allmänhet (se exempel 4). Hen anser att det inte är möjligt att samla in mycket material om kriteriet. Man konstaterar i läroplanen (GLGU 2014: 335) att kunskapsnivån för betyg 8 innehåller tanken att eleven lägger märke till var hen kan använda språket utanför skolan. Informant A funderar om det är rättvist att bedöma sådant eftersom det inte är möjligt för alla elever att resa till exempel till ett svenskspråkigt område (se exempel 5).

(4) Sehän voi olla, että se kyseinen oppilas ei oo ruotsissa mitenkään erityisen taitava, mutta silti sillä on valmiudet oppia kieliä ja jatkossa opiskella kieliä. (Informant A)

*(4) Det kan vara att den eleven inte är så speciellt bra på svenska, men hen har ännu förutsättningar att lära sig språk och studera språk i framtiden. (Informant A)*

*(5) Ehkä yks tai kaks saattaa käydä lukuvuoden aikana jossain Ruot-  
sissa tai paikassa missä puhutaan ruotsia, niin miten mä sit sen ar-  
votan, jos kaikilla ei oo mahdollisuutta olla siellä ruotsinkielisessä  
ympäristössä käyttämässä sitä kieltä? (Informant A)*

*(5) Kanske ett eller två kan besöka Sverige eller något ställe där  
man talar svenska, så hur ska jag bedöma det när alla inte har möj-  
lighet att vistas i ett svenskspråkigt område och använda språket?  
(Informant A)*

Att bedöma elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande är ett svårt delområde att bedöma, anser informant B. Hen lyfter fram att hen inte vet hur man skulle bedöma delområdet (se exempel 6). Informanten påpekar att eleverna i högstadieålder lever i stunden och inte förstår hur deras verksamhet kan påverka deras framtid. Hens sätt att ta kriteriet med i undervisningen är att försöka lära sina elever att man lär sig språk genom en process som aldrig tar slut. Enligt informant B kan delområdet betyda elevens förmåga att förstå förhållandet mellan språkinläring och sin vardag och framtid. Hen anser att kriteriet är viktigt för inläring och förståelse, men inte för bedömning.

*(6) Mä yritän niille saaha semmosta ymmärrystä, että kielen oppi-  
minen on prosessi ja se ei tavallaan koskaan niinkun loppu. Et en mä  
tiiä miten mä ton pistän arvosanaan. En suoraan sanottuna tiedä. (In-  
formant B)*

*(6) Jag försöker att lära dem att språkinläring är en process som  
aldrig tar slut. Jag vet inte hur jag skulle bedöma det. Jag vet ärligt  
talat inte. (Informant B)*

Informant C anser att på grund av antalet lektioner har läraren inte möjlighet att bedöma delområdet. Informanten lyfter också fram att en stor del av hans elever har svårigheter att betrakta förhållandet mellan nutiden och framtiden eftersom de lever här och nu. Hen uppmuntrar sina elever att fortsätta språkinläringen och studera nya språk, även om eleven inte skulle vilja studera dem länge. Hen framhäver att kunskaper i främmande språk stödjer inläringen av nya språk. Enligt informanten är livslångt lärande viktigt, men inte när det gäller bedömningen. Hen samlar inte material om elevens kunskaper när det gäller kriteriet.

Informant D lyfter också fram att eleverna i högstadium inte är så öppna, vilket troligen kommer att ändras efter puberteten. Hen upplever att det inte är möjligt att bedöma hur eleven kommer att studera i framtiden. Därför har hen bestämt sig att fokusera på elevens attityd och motivation i stället. Dessa bedömer hen på basis av elevens aktivitet under lektioner. Informanten har också erfarenhet av en elev som har delat sitt intresse för en nordisk serie som de hade tittat på lektionen. Eleven hade berättat läraren att hen redan hade tittat på hela serien på fritiden. Informant D anser att hen inte bedömer ordagrant elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande.

#### 4.1.5 Förmåga att kommunicera i olika situationer

Att kommunicera i sociala kontexter är ett kärnområde när det gäller språkanvändning enligt informant A. Hen uppfattar att kriteriet innehåller tanken att man försöker att använda språket med ens begränsade repertoar och lär sig att klara sig med den. Hen påpekar att det är ett mycket viktigt delområde när det gäller kriterierna. Hen genomför bedömningen formativt genom uppgifter som eleverna gör på lektioner. Det kan vara fråga om par- eller gruppdiskussioner, inspelningar eller drama. Hen lyfter fram att hen inte har använt summativa prov när det gäller bedömningen av kriteriet, utan det händer på basis av elevens arbete under lektionerna.

Informant B anser också att elevens förmåga att kommunicera i olika situationer är viktigt eftersom hen påpekar att språkanvändningen baserar sig på all kommunikation. Det som hen fokuserar mest är lämpligheten av elevens språkanvändning för situationen och om hen lyssnar på sin diskussionspartner aktivt. Informant C menar att eleven skulle kunna agera som en autentisk språkanvändare i olika situationer. Informanten bedömer eleven på basis av hans arbete

på lektionerna men också andra medel, till exempel genom videor eller andra presentationer. Skriftliga uppgifter utgör också en del av hens bedömnings sätt av delområdet eftersom hen anser att man också kan kommunicera skriftligt.

Också informant C konstaterar att förmågan att kommunicera i olika situationer är mycket viktig. Hen anser att det är det som språket och språkanvändningen baserar sig på (se exempel 7). Hen lyfter fram att interaktion är en självklarhet när det gäller språkinläringen. Övningarna som hen gör med eleverna på lektionerna är instruerade eftersom eleverna inte kan kombinera strukturer och ord tillräckligt bra (jfr Tuokko 2009). Informant C bedömer sina elever formativt genom att observera deras arbete under lektionerna. Hen påpekar dock att det är svårt att iakttä alla eftersom antalet elever är så stort. Problemet är att det inte finns tillräckligt med tid för att öva kommunikation på lektionerna (se också exempel 7).

(7) No sehän tietysti on ihan älyttömän tärkeätä, koska siihenhän se kieli ja kielenkäyttö perustuu, et toivois vaan niitä tunteja lisää et sitä ehtis tehdä. (Informant C)

(7) *Det är förstås mycket viktigt eftersom det är det som språket och språkanvändningen baserar sig på, så jag skulle bara vilja ha mer lektioner så att vi skulle hinna öva det. (Informant C)*

Informant D anser i stil med de övriga informanterna att elevens förmåga att kommunicera i olika situationer är viktigt. Hen anser att kriteriet omfattar tanken att kunna agera i kommunikativa situationer, som till exempel på ett kafé. Hen lyfter också fram den dagliga interaktionen mellan eleverna och mellan eleven och läraren. Informanten ger ett exempel på denna kommunikation: om hen talar svenska med eleven, lägger hen märke till språket som eleven använder när hen svarar, det vill säga om eleven använder finska eller svenska (se exempel 8).

(8) Ihan jokapäiväinen, tai no joka tuntinen vuorovaikutus siinä mielessä, että miten toisten kanssa kommunikoi. Ja myöskin se, että mitenkä oppilaat juttelee mulle. Et jos mä puhun heille ruotsia, puhuuko he mulle ruotsia. (Informant D)

*(8) Interaktion varje dag eller på varje lektion, hur de kommunicerar med varandra. Också elevernas sätt att tala till mig. Om jag talar svenska med dem, talar de då svenska med mig. (Informant D)*

När det gäller bedömningen av kriteriet, använder informant D formativ bedömning. Hen bedömer sina elever genom att observera deras arbete på lektionerna och i projekt, till exempel videor i grupper.

#### 4.1.6 Förmåga att använda kommunikationsstrategier

Informant A anser att det är viktigt att eleven utvecklar sina kunskaper när det gäller användningen av kommunikationsstrategier. Hen lyfter fram att det är klart att i B1-svenska har eleven begränsade kunskaper. Eleven är också tvungen att be om förklaringar och upprepningar. I läroplanen betonar man att eleven ska kunna ”reagera med korta verbala uttryck, små gester (t.ex. genom att nicka), ljud eller liknande minimal respons” (GLGU 2014: 336), vilket innehåller en stor kulturell skillnad mellan svensk och finländsk praxis enligt informanten. Hen påpekar att det är naturligt för finländare att vara tysta när de lyssnar på samtalspartnern, medan typiskt för svenskar är att gestikulera och uttrycka sig verbalt, något som läroplanen lyfter fram. Hen undrar hur mycket man överhuvud borde undervisa och bedöma sådant. Informanten konstaterar att innehållsmässigt är kriteriet viktigt, men det borde inte ingå i bedömningskriterierna. Hen samlar inte in något särskilt material om elevernas kunskaper när det gäller kriteriet.

Enligt informant B betyder kriteriet muntlig kommunikation. Då kan eleven visa att hen kan använda sig av alternativa uttryck när hen till exempel har svårt att komma ihåg något. Till skillnad från informant A anser informant B att det är bra att eleven har möjlighet att öva och lyssna på samtalspartnern aktivt. Annat som informanten lyfter fram är användningen av artighetsfraser. Hen anser att det inte är viktigt att ha kriteriet som ett separat bedömningskriterium eftersom det är en central del av det föregående kriteriet, elevens förmåga att kommunicera i olika situationer. När det gäller kriteriet bedömer hen eleverna formativt under lektionerna på basis av deras arbete och olika presentationer som de gör.

Informant C har likadana tankar som informant B; hen anser att kriteriet tillhör det tidigare kriteriet, förmågan att kommunicera i olika situationer. Enligt hen innehåller kriteriet tanken att elevens förmåga att kunna undvika svåra uttryck med andra ord, kunskap att lyssna på samtalspartner och använda icke-verbala gester. Trots det lyfter hen fram att eleverna har mycket arbete då de ska tillägna sig nya strukturer och ordförråd, det vill säga ett sådant kriterium är inte speciellt relevant. Hen påpekar att bedömningen av kriteriet är för svår att genomföra. Därför samlar hen inte material om elevernas kunskaper när det gäller kriteriet.

Informant D kan jämföras med informanterna B och C; kriteriet tillhör delområdet förmåga att kommunicera i olika situationer. När det gäller bedömningen av kriteriet observerar hen elevens sätt att använda språket i interaktionssituationer och hur eleven kommunicerar med andra. Centralt är också fraserna som eleven använder i vissa situationer. Hen lyfter fram att en del av kommunikationsstrategierna används i skriftlig kommunikation. På grund av detta bedömer hen elevens kunskaper också när det gäller till exempel att skriva ett brev. Då är det viktigt att eleven kan använda kommunikationsstrategier som är korrekta i ett brev. Informant D anser att bedömningen av kriteriet är viktigt eftersom språket är kommunikation på olika sätt, även om det gäller att skriva, tala, förstå eller att skicka en bild eller en emoji. Hen bedömer elevernas kunskaper formativt under lektionerna när de arbetar, leker, spelar eller gör videor eller presentationer.

#### 4.1.7 Kulturellt lämpligt språkbruk

När informant A redogör för sin syn på kriteriet kulturellt lämpligt språkbruk, lyfter hen fram att det är ett svårt kriterium med tanke på kunskapsnivån i B1-svenska (se exempel 9). Hen anser att kriteriet är svårt även för de elever som har goda kunskaper i svenska. Dessutom konstaterar hen att det skulle vara svårt för abiturienter också. När det gäller vikten av kriteriet, anser hen att det inte är viktigt för denna nivå i språkstudier och att det skulle vara mer aktuellt i fortsatta studier, till exempel i gymnasium. Hen lyfter också fram problemet med antalet lektioner som enligt hen inte är tillräckligt för temat. Informanten har inte samlat in material om elevernas kunskaper när det gäller kriteriet, men anser att det kommer indirekt i muntliga uppgifter. Hen anser också att före slutet av årskursen skulle hen kunna ta med muntliga eller skriftliga uppgifter där eleven skulle kunna visa sina kunskaper när det gäller kriteriet.

(9) Kun miettii että millä tasolla se kielitaito on hyvilläkin oppilailakin, jos nyt puhutaan vaikka semmosista jotka oikeesti on ihan pärjännyt siellä et osaa sanastoa ja muuta niin opitaanko tällaista vielä tossa vaiheessa? Osaako meidän abiturientitkaan välttämättä? Niittenkin kaa puhutaan siitä vielä vaikka jollain puhekurssilla että ruotsalaiseen kulttuuriin kuuluu ettei kuunnellakaan hiljaa vaan pitäis jollain lailla reagoida ja viedä sitä keskustelua sillä eteenpäin ja näyttää sitä omaa kiinnostusta. (Informant A)

*(9) När man tänker på nivån som kunniga elever har, om man talar om eleverna som har haft framgång så att de kan ordförråd och annat, lär man sig sådana saker i den där fasen? Kan våra abiturienter det heller? Med dem talar vi på talkursen att det är en del av svensk kultur att man inte lyssnar tyst på samtalspartnern utan man borde reagera på något sätt och främja diskussionen och visa sitt eget intresse. (Informant A)*

Informant B konstaterar att detta kriterium också är en del av elevens förmåga att kommunicera i olika situationer. Enligt hen är det viktigt att kunna använda kulturellt lämpligt språk. Hen lyfter fram ett exempel att det är viktigt att eleven kan säga ”ursäkta?” i stället för ”vad?” när hen ber om upprepning. Hen konstaterar också att det inte är meningen att eleven bör använda rikssvenska om det inte är naturligt för hen. Informanten har erfarenhet av eleverna som vill använda rikssvensk accent utan att kunna göra det naturligt, vilket hen anser att kan missförstås som skämt. Utgående från de tankar som informant B nämner, är det viktigt att bedöma detta delområde också. Hen anser att det är viktigt att eleven kan bete sig artigt och enligt målkulturen. Hen bedömer elevernas kunskaper inom kriteriet genom formativ bedömning under lektionerna. I skriftliga och muntliga uppgifter tar hen också hänsyn till om eleven använder lämplig fraseologi.

Informant C har likadana tankar som informant A; hen konstaterar att kriteriet är för svårt för eleverna i högstadium. Hen anser att kriteriet skulle vara lämpligt för universitetsnivån. Informanten lyfter också fram att det delvis är oklart vad man menar med kriteriet. Hen funderar om det betyder att om någon talar rikssvenska till eleven, ska eleven också svara på rikssvenska (se exempel 10). Enligt informanten är kriteriet helt orealistiskt eftersom kunniga elever kan göra muntliga övningar friare med mindre instruktioner i slutet av årskurs 9. Hen anser att kriteriet dock innehållsmässigt är viktigt, men inte när det gäller bedömning. Informanten samlar inte in material om elevernas kunskaper när det gäller kriteriet.

(10) Mitä se ees tarkottaa? Et jos toinen puhuu riikinruotsia niin sit oppilaskin puhuu? (Informant C)

*(10) Vad menar man med det? Att om någon talar rikssvenska, ska eleven också tala? (Informant C)*

Informant D anser att det är viktigt att eleven kan känna igen vilken situation det är fråga om och vilken typ av språk hen bör använda i den aktuella kontexten. Som ett exempel nämner hen språkbruket på ett kafé där det är viktigt att eleven känner till vilken teknik hen behöver använda för att få det som hen vill ha. Trots det anser hen att det inte är ett viktigt område när man tänker på bedömning. Hen försöker alltid uppmuntra sina elever att kommunicera när de har möjlighet och inte tänka för mycket på om det är rätt ord eller inte. Informanten lyfter ändå fram att hen försöker betona centrala fraser så att eleven inte tar avsked när hen försöker hälsa (se exempel 11).

(11) Jos mä kysyn, että miten sä voisit tässä tilanteessa sanoa, kun joku sanoo sulle ”hyvää huomenta”, niin miten sä vastaat? (Informant D)

*(11) Om jag frågar att vad skulle du kunna säga i den här situationen när någon säger ”god morgon” till dig, hur svarar du? (Informant D)*



De övningar som informant D använder för att bedöma eleven när det gäller kriteriet är grupp-  
arbete, muntliga övningar och arbete på lektionerna. Trots allt framhäver hen att hen lägger mer  
märke till elevens aktivitet på lektionerna än på det kulturellt ändamålsenliga språkbruket.

#### 4.1.8 Förmåga att tolka texter

När det gäller elevens förmåga att tolka texter, är det viktigt att analysera vad lärarna menar  
med begreppet *text*. Informanterna A och D anser att text betyder skriftliga texter, båda lyfter  
dock fram att det också kan vara fråga om text som man lyssnar på. Informanterna B och C  
anser däremot att text har en mångsidigare betydelse. Informant B konstaterar att text omfattar  
allt: muntlig och skriftlig text, och även bilder. Informant C påpekar att skriftliga och muntliga  
texter utgör en del av textbegreppet, samt också videor.

Enligt informant A är elevens förmåga att tolka texter en av de mest centrala kunskaperna i  
språkinläringen och därför övar hen det kontinuerligt med sina elever. Hen anser att det är  
viktigt att det ingår i bedömningen och det är alltid en del av tester som eleverna gör. Hen  
bedömer sina elever genom läs- och hörförståelseuppgifter samt genom att observera sina ele-  
vers arbete under lektionerna.

Informant B nämner att det är viktigt att eleven kan tolka texter. Informanten konstaterar att det  
är ett omfattande område och därför är det också viktigt det bedöms. Hen bedömer sina elever  
enligt hör- och läsförståelseuppgifter. Hen tar också ställning till om eleven kan använda sin  
förmåga och dra slutsatser när det gäller förståelsen om vissa centrala punkter i texter.

För informant C är elevens förmåga att tolka texter en av de mest bekanta delarna i bedöm-  
ningen. Hen lyfter fram att det är det vanligaste sättet för eleverna också. Informant C anser att  
det är mycket viktigt att kriteriet finns med i bedömningen eftersom då kan man också få in-  
formation om det som eleven kommer ihåg från tidigare studier. När det gäller bedömning av  
kriteriet, använder läraren sig av hör- och läsförståelseprov.

Informant D anser att det är viktigt att eleven känner igen texten och det mest centrala innehållet  
i den. Hen framhäver att det är viktigt att eleven kan förstå idén i texten även om det finns

obekanta ord. Att bedöma elevens förmåga att tolka texter är ganska viktigt enligt informant D. Hen konstaterar att på så sätt kan eleven visa sina kunskaper och dra slutsatser, men hen baserar bedömningen inte på hur eleven har känt igen texter. Informant D bedömer sina elever genom deras arbete på lektionerna och hör- och läsförståelseuppgifter samt videor.

#### 4.1.9 Förmåga att producera texter

Informant A anser att kriteriet om elevens förmåga att producera texter är ett centralt kriterium som länge har varit en del av läroplanen. Hen förstår att begreppet text i detta samband betyder bara skriftlig text, och muntlig text tillhör kriterierna som behandlar interaktion. Hen syftar till att utveckla elevernas kunskaper i högstadium så att de skulle ha förutsättningar att fortsätta till gymnasiestudier. Hen börjar undervisningen på en låg nivå och ökar nivån i samband med elevens växande kunskaper. Eleverna övar mycket; de skriver och använder ordbok som hjälpmedel. Informanten upplever att det är viktigt att kriteriet är med i bedömningen. Övningar som hen använder för att bedöma eleven är produktiva övningar i provet, såsom översättningsfraser och friare övningar där eleven själv producerar text. Hen bedömer sina elever inte bara på basis av provsituationer, utan eleverna gör skriftliga uppsatser på lektionerna också. Uppsatser som eleverna har skrivit och läraren korrigerat förvaras så att eleven har tillgång till uppsatserna också efteråt. Informant A påpekar att då uppsatserna är ett slags portfölj (se Andonow m.fl. 1994: 10, Takala 1996: 207).

Enligt informant B är det viktigt att eleven kan producera både muntligt och skriftligt språk. Hen lyfter fram iakttagelsen att elevernas skriftliga kunskaper har blivit svagare under de senaste åren (jfr Tuokko 2009), vilket stödjer hens tankar om vikten av att kunna producera text. Informant B bedömer sina elever utgående från uppsatser och muntliga övningar. Det finns också interaktiva uppgifter i provet där eleven måste visa att hen känner till hur man till exempel ska köpa en biljett.

Också informant C framhäver vikten av elevens förmåga att producera text. Hen påpekar att kriteriet är en av hörnstenarna i bedömningen. Hen förstår att man med kriteriet menar elevens förmåga att producera både skriftlig och muntlig text, vilket är mycket viktigt när det gäller elevens betyg. Informanten har också lagt märke till att elevernas kunskaper är ganska svaga

när det gäller textproduktion och uttal, även om de övar båda färdigheterna på lektionerna. Hen anser att skriftliga uppsatser dock avslöjar ganska mycket om elevens kunskaper. Hen konstaterar att man skulle kunna bedöma elevens nivå på basis av en skriftlig uppsats där eleven visar sina kunskaper när det gäller användningen av strukturer och ordförråd. Informanten motiverar sin syn genom att konstatera att till exempel i det nationella provet finns det möjlighet att gissa på alla andra uppgifter med undantag av den skriftliga uppsatsen (se exempel 12). Informanter bedömer sina elever genom uppsatser som eleverna skriver.

(12) On se tärkee koska siitähän näkee et mitä oppilas osaa. Et periaatteessa arvosanan vois antaa kirjoitelmien pohjalta ihan hyvin. Et jos ajattelee näitä valtakunnallisia kokeita mitä pidetään, niin niissä on kaikissa muissa osioissa arvaamisen mahdollisuutta, mut sitten kirjoitelma on se mikä paljastaa kaikki asiat (Informant C)

*(12) Det är viktigt eftersom då ser man vad eleven kan. I princip kan man ge elevens betyg på basis av hens uppsatser. Om man tänker på de nationella proven, finns det en möjlighet att gissa i alla andra uppgifter men sedan är det uppsatsen som avslöjar allt. (Informant C)*

Informant D anser också att det är viktigt att bedöma elevens färdigheter att producera texter; genom kriteriet har eleven en möjlighet att visa sina kunskaper. Enligt hen är det fråga om hur naturligt eleven kan producera text, även om det skulle vara instruerat. Informanten bedömer sina elever formativt genom deras arbete på lektioner och enligt materialet som hen har fått genom olika uppgifter. Dessutom observerar hen hur eleverna har gjort uppgifterna i läroboken. Eleverna skriver uppsatser och gör övningar där läraren bedömer deras muntliga kunskaper. Informanten lyfter också fram att hens elever har en möjlighet att göra muntliga presentationer och prov som är frivilliga. Genom presentationerna och proven kan eleven ge mer bevis på sina kunskaper och därmed höja sitt betyg.

#### 4.1.10 Resultaten av den första forskningsfrågan

I texten nedan redogör jag för resultaten av lärarnas uppfattningar om slutbedömningskriterierna och deras sätt att bedöma sina elever enligt dem. I slutet av avsnittet finns det en tabell som beskriver lärarnas tankar när det gäller vikten av bedömningskriterierna (tabell 1).

Enligt resultaten har informanterna olika åsikter om bedömning av elevens förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna. Informanterna A och C lyfter fram att på grund av antalet lektioner är det inte möjligt att bedöma kriteriet, medan informanterna B och D brukar ha olika slags presentationer på lektioner då de samlar in material om elevens kunskaper. Det är bara informant B som anser att kriteriet är viktigt att bedöma, men informant D påpekar också att det är viktigt att eleven har några kunskaper när det gäller de nordiska länderna, även om det inte är speciellt viktigt med tanke på slutbetyget.

Informanterna upplever förmågan att dra språkliga slutsatser på olika sätt. Informanterna A och C anser att kriteriet betyder elevens förmåga att använda andra språk som hjälpmedel i inläringen av svenska, medan informanterna B och D anser att kriteriet innehåller elevens förmåga att tolka och utnyttja sina tidigare kunskaper i svenska. Enligt informanterna A och C är kriteriet inte viktigt när det gäller bedömning, medan både B och D konstaterar att det är viktigt att ta med i bedömningen. Informanterna B och D bedömer kriteriet formativt genom att observera elevernas arbete under lektionerna. Informanterna A och C bedömer inte kriteriet.

När jag kombinerar mina informanternas svar om bedömning av elevens förmåga att sätta upp mål, reflektera över sitt lärande och samarbeta, har alla informanter mest fokuserat på förmågan att sätta upp mål och reflektera över lärandet. Det är bara informant D som lyfter fram bedömningen av elevens förmåga att samarbeta när det gäller kriteriet. De andra informanterna kommer att betrakta det närmare när det gäller kriterier om kommunikation. Alla informanter använder självbedömningar för att iaktta elevernas inläring och arbete, även om de inte anser att det är viktigt när det gäller elevens betyg. Informanterna A, B och D lyfter fram tanken att det är viktigt att eleven realistiskt kan betrakta sin inläring och sitt arbete (jfr Aho 1996: 50, GLGU 2014: 335). Informant B lyfter också fram vikten av elevens förmåga att ge konstruktiv respons till andra elever (jfr Nieminen 2019: 190–191, GLGU 2014: 335). Informanterna A och D brukar diskutera med sina elever om de har varierande tankar om betyget. Informanterna A, B och

D observerar formativt elevens arbete under lektionerna, medan informant C använder kunskapsnivåtabellen för att få information om elevens kunskaper när det gäller kriteriet.

Informanterna är alla eniga om att delområdet om elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande är svårt att bedöma. Alla informanter anser att det i princip är ett viktigt delområde, men inte när det gäller bedömning. Informant B sammanfattar tanken bakom detta genom att påpeka att kriteriet är viktigt för elevens inläring och förståelse. Läroplanen förutsätter att eleven med kunskapsnivå 8 bör kunna iaktta hur hen kan använda sina kunskaper i svenska efter studierna (GLGU 2014: 335). Informanterna B, C och D lyfter fram att en stor del av eleverna i högstadiet inte är kunniga att se förhållandet mellan nutiden och framtiden, vilket gör det orealistiskt att bedöma kriteriet. Enligt informanterna är det omöjligt att samla in material om elevens kunskaper när det gäller kriteriet, men informant D har kommit fram till att bedöma elevens attityd och motivation i stället.

Informanterna har likadana tankar om vikten av elevens förmåga att kommunicera i olika situationer. De lyfter fram att det är en viktig förmåga som eleven behöver för att kunna vara i en interaktion med andra människor. Informanterna A, B och C konstaterar att språkanvändningen baserar sig på interaktionen mellan personer och de anser att interaktionen därför är viktigt i språkinläringen. Alla informanter bedömer elevens förmåga att kommunicera formativt i par- och gruppuppgifter under lektionerna. Informanterna A, B och D har också samlat in material om elevernas kunskaper genom uppgifter där eleverna spelar in videor om interaktionssituationer.

När det gäller kriteriet om elevens förmåga att använda kommunikationsstrategier, anser informanterna att det är viktigt att framföra hurdana kommunikationsstrategier det finns när det gäller språkanvändning. Informanterna A, B och C påpekar att det inte är viktigt att ta bedömningen av kriteriet i beaktande, medan informant D anser att det är viktigt eftersom det är en central del av kommunikation på vilket språket baserar sig på. Informanterna B, C och D uppfattar kriteriet som ett delområde inom det föreliggande kriteriet, förmågan att kommunicera i olika situationer. Informant A konstaterar att kriteriet är onödigt i bedömningskriterierna, men inte som mål. Informanterna B och C lyfter fram vikten av att eleven övar hur hen ska agera i en situation där hen inte har tillräckligt med ord och måste klara sig med begränsad repertoar

(se Ahola 2017: 156). Informanterna A och C påpekar att de inte samlar in material om elevens kunskaper när det gäller kriteriet. Informant A resonerar dock att bedömningen av kriteriet delvis kommer i samband när hen observerar elevernas arbete under lektionerna. Informanterna B och D konstaterar att de bedömer eleverna på basis av deras arbete på lektionerna och genom olika presentationer.

Informanterna A och C lyfter fram att kriteriet om kulturellt lämpligt språkbruk är orealistiskt när det gäller B1-svenska i högstadium. Båda lyfter fram att det skulle vara ett bättre mål för dem som studerar språket på en mer avancerad nivå, och att det inte alls är viktigt när det gäller elevernas slutbedömning i högstadium. Informant D anser också att det inte är ett viktigt kriterium för hen. Hen upplever att det är mer viktigt att bedöma elevens aktivitet än om hen använder språket kulturellt lämpligt. Det är bara informant B som betonar vikten av kriteriet när det gäller bedömningen. Hen motiverar sin åsikt genom att konstatera att eleven måste kunna använda språket som är artigt och passar för kulturen i fråga. Informanterna A och C samlar inte särskilt mycket material om kriteriet, men informant A lyfter dock fram att det syns också indirekt i elevens arbete på lektionerna. Informanterna B och D bedömer sina elever formativt under lektionerna genom att observera deras arbete eller på basis av muntliga uppgifter. Informant B lyfter fram att hen också bedömer eleverna enligt deras skriftliga uppsatser.

Informanterna är ganska eniga om vikten av kriteriet om elevens förmåga att tolka texter när det gäller bedömning. Det är bara informant D som anser att kriteriet inte spelar någon roll när hen tänker på elevens betyg. Gemensamt för bedömning av kriteriet är att alla lärare samlar in material om elevens kunskaper genom hör- och läsförståelseuppgifter. Informanterna A, B och D anser att bedömningen påverkas också av elevens arbete under lektioner, medan informant C nämner bara proven i hör- och läsförståelse. Informanterna B och D lyfter också fram bedömningen av elevens förmåga att dra slutsatser när det gäller hens förmåga att tolka texter (jfr Bower & Morrow 1990).

Det är gemensamt för alla informanter att de anser att kriteriet om elevens förmåga att producera texter är mycket viktigt och centralt när det gäller bedömningen. Alla bedömer eleverna genom skriftliga uppsatser där de själva måste producera text. Informanterna A och D lyfter också fram elevens arbete under lektionerna som en del av bedömningen. Det är bara informant A som

anser att elevens muntliga kunskaper inte är en del av kriteriet. Hen motiverar tanken genom att konstatera att kunskaperna kommer fram när det gäller kriterierna om elevens förmåga att kommunicera. Informanterna B, C och D har tagit elevens muntliga kunskaper också med i bedömningen.

Såsom det kommer fram i resultaten, har informanterna olika uppfattningar om vikten av bedömningskriterierna. För att beskriva informanternas tankar om vikten av bedömningskriterierna tydligare, har jag sammanställt följande tabell (tabell 1) som innehåller informanternas svar om de kriterierna som de anser är viktiga att bedöma. Jag har använt bokstaven "x" för att beskriva om informanten anser att det är viktigt att ta kriteriet med i bedömningen.

Tabell 1. Slutbedömningskriterierna som är viktiga enligt informanterna.

|  | Informant A | Informant B | Informant C | Informant D |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1. Förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna |             | x           |             |             |
| 2. Förmåga att dra språkliga slutsatser  |             | x           |             | x           |
| 3. Förmåga att sätta upp mål, reflektera över lärandet och samarbeta           |             | x           |             |             |
| 4. Förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande                      |             |             |             |             |
| 5. Förmåga att kommunicera i olika situationer                                 | x           | x           | x           | x           |
| 6. Förmåga att använda kommunikationsstrategier                                |             |             |             | x           |
| 7. Kulturellt lämpligt språkbruk   |             | x           |             |             |
| 8. Förmåga att tolka texter  | x           | x           | x           |             |
| 9. Förmåga att producera texter  | x           | x           | x           | x           |

Av tabell 1 framgår att informanterna inte är eniga om vikten av bedömningskriterierna. Det kommer fram att tre kriterier – förmågan att kommunicera i olika situationer, förmågan att tolka texter och förmågan att producera texter – är de viktigaste kriterierna när det gäller mina informanter. Alla informanter lyfter fram att elevens förmåga att kunna kommunicera är viktigt. Informanterna betonar de kriterier som innehåller viktiga delområden för att kunna kommunicera, det vill säga kunskaper att kommunicera, producera och ta emot text.



När det gäller bedömningen av de kriterier som informanterna anser som minst viktiga, kan jag skönja ett gemensamt drag; informanterna har olika tankar om vad som är meningen med kriterierna i praktiken. Informanterna har svårigheter att förstå vikten av kriterierna och veta hur de borde bedöma eleverna enligt dem. De har också utmaningar att tolka vad meningen med kriteriet verkligen är. När det gäller till exempel elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande, anser informanterna att det inte är möjligt att bedöma kriteriet. Informant D har också bestämt att bedöma elevens motivation och attityd i stället. Det visar att lärarna har olika sätt att agera när det gäller kriterierna som är svåra att mäta och som inte är tydliga. Någon kan utelämna ett sådant kriterium helt och hållet, medan någon letar efter en annan betydelse för kriteriet som är möjligt att mäta.

#### 4.1.11 Resultaten av den andra forskningsfrågan

Den andra forskningsfrågan behandlar lärarnas sätt att bedöma sina elever enligt slutbedömningskriterierna. I tabell 2 har jag sammanställt de sätt som informanterna använder för att bedöma sina elever när det gäller slutbedömningskriterierna. Efter tabellen sammanfattar jag informanternas svar när det gäller deras sätt att bedöma eleverna enligt slutbedömningskriterierna.

Tabell 2. Lärarnas sätt att bedöma elevens kunskaper när det gäller slutbedömningskriterierna.

|  | Informant A  | Informant B   | Informant C  | Informant D  |
|--|--|---|--|--|
| 1. Förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna |  | presentationer om de nordiska länderna  |  | presentationer om de nordiska länderna   |
| 2. Förmåga att dra språkliga slutsatser  |  | arbete på lektionerna   |  | arbete på lektionerna  |
| 3. Förmåga att sätta upp mål, reflektera över lärandet och samarbeta           | självbedömningar   | självbedömningar, kamratrespons, kartläggningar om elevens kunskaper före och efter ett nytt tema | självbedömningar, kunskapsnivåtabellen   | självbedömningar, par- och gruppuppgifter, utvärderingsamtal med elever                                  |
| 4. Förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande                      |  |   |  | elevens attityd och motivation   |
| 5. Förmåga att kommunicera i olika situationer                                 | arbete på lektionerna, par- och gruppdiskussioner, inspelningar, drama | arbete på lektionerna, videor, presentationer, skriftliga uppgifter                               | arbete på lektionerna  | arbete på lektionerna, videor, kommunikation med andra   |
| 6. Förmåga att använda kommunikationsstrategier                                | arbete på lektionerna  | arbete på lektionerna, presentationer   |  | arbete på lektionerna, videor, presentationer  |
| 7. Kulturellt lämpligt språkbruk   |  | arbete på lektionerna, skriftliga och muntliga uppgifter  |  | arbete på lektionerna, grupparbete, muntliga uppgifter   |
| 8. Förmåga att tolka texter  | arbete på lektionerna, hör- och läsförståelseuppgifter                 | hör- och läsförståelseuppgifter, elevens förmåga att dra slutsatser                               | hör- och läsförståelseuppgifter  | arbete på lektionerna, hör- och läsförståelseuppgifter   |
| 9. Förmåga att producera texter  | skriftliga uppsatser, produktiva uppgifter i prov, översättningsfraser | skriftliga uppsatser, muntliga övningar, kommunikativa uppgifter i prov                           | skriftliga uppsatser, uppfyllningsuppgifter och kommunikativa uppgifter i prov | arbete på lektionerna och i läroboken, skriftliga uppsatser, frivilliga muntliga prov och presentationer |

Resultaten av den andra forskningsfrågan visar att informanterna använder varierande sätt när det gäller bedömning av eleverna inom olika slutbedömningskriterier. På basis av resultaten kan jag påpeka att informanterna använder mest formativ bedömning när det gäller kriterierna. Om man inte lägger märke till det första kriteriet, elevens förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna, finns det alltid någon informant som bedömer elevernas arbete på lektionerna.

Informanterna B och D som bedömer elevens förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna. De baserar bedömningen av kriteriet på elevernas presentationer som de gör om de nordiska länderna. Informanterna A och C bedömer inte alls elevernas kunskaper när det gäller kriteriet.

Elevens förmåga att dra språkliga slutsatser är svårt att bedöma enligt informanterna. Det är två (informant B och informant D) av fyra informanter som bedömer kriteriet, och båda genomför bedömningen på basis av elevens arbete på lektionerna.

Det vanligaste sättet att samla in material om elevens förmåga att sätta upp mål, reflektera över sin inläring och samarbetsförmåga är självbedömningar (jfr Koppinen, Korpinen & Pollari 1994: 84). Alla informanter lyfter fram självbedömningar som ett medel att bedöma elever, även om de inte tar hänsyn till självbedömningar när de tänker på elevens betyg. Det är bara informant B som bedömer sina elever på basis av deras förmåga att ge kamratrespons till andra elever (se Nieminen 2019: 190). Elevens förmåga att samarbeta är en del av informant D:s bedömning, vilket hen gör genom att betrakta elevens arbete i par- och gruppuppgifter.

Elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande är ett svårt bedömningskriterium enligt alla informanter. Ingen av informanterna bedömer eleverna direkt på basis av kriteriet. Informanterna A, B och C samlar inte alls material om elevens kunskaper när det gäller kriteriet, medan informant D har bestämt sig att bedöma elevens attityd och motivation i stället för elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande.

När det gäller elevens förmåga att kommunicera i olika situationer, bedömer alla lärare sina elever på basis av deras arbete på lektionerna. Andra uppgifter enligt vilka lärarna bedömer sina elever är par- och gruppuppgifter, videor, presentationer, drama och skriftliga uppsatser.

Elevens förmåga att använda kommunikationsstrategier bedöms oftast genom elevens arbete på lektionerna. Dessutom bedömer informanterna A, B och D sina elever genom presentationer och videor. Informant C meddelar att hen inte alls bedömer detta delområde eftersom hen anser att det är för svårt att genomföra.

Kulturellt lämpligt språkbruk orsakar också svårigheter inom informanterna. Informanterna B och D anser att de bedömer eleverna på basis av detta kriterium. De fokuserar på att bedöma eleven i ljuset av hans arbete på lektionerna och i skriftliga samt muntliga uppgifter som består av par- och gruppuppgifter. Informanterna A och C samlar inte in material om elevens kunskaper kring kriteriet.

Alla informanter bedömer sina elevers förmåga att tolka texter genom hör- och läsförståelseuppgifter på lektionerna eller i provet (se Bower & Morrow 1990, Buck 2001: 114). Informanterna A och D bedömer sina elever också på basis av deras arbete på lektionerna när det gäller kriteriet. Informant B beaktar också elevens förmåga att dra språkliga slutsatser.

Alla informanter bedömer det sista kriteriet, elevens förmåga att producera texter. Skriftliga uppsatser är en del av varje informants bedömning (se Weir 1993: 133). Andra sätt att bedöma elevens kunskaper är produktiva och kommunikativa uppgifter i provet, översättningsfraser, uppfyllningsuppgifter, frivilliga muntliga prov och presentationer. Informant D kollar också sina elevers läroböcker för att kunna bedöma hur de har gjort uppgifterna.

## **4.2 Utmaningar när det gäller slutbedömning**

I detta avsnitt analyserar jag informanternas svar när det gäller den tredje forskningsfrågan, det vill säga utmaningar som lärare möter med slutbedömning. Efter analysen finns det en sammanfattning av informanternas tankar och resultaten av den tredje forskningsfrågan.

#### 4.2.1 Lämplighet av slutbedömningskriterierna

Informant A anser att alla slutbedömningskriterier inte är passande för slutbedömningen i B1-svenska. Hen konstaterar att med det nuvarande antalet lektioner är det inte möjligt att bedöma allt. Eftersom läraren undervisar också i gymnasium, vet hen hurdana kunskaper eleverna behöver i fortsatta studier. Hen anser att om man vill att eleverna har nödvändiga kunskaper för gymnasiestudier, är det inte möjligt att använda mycket tid för till exempel de nordiska värderingarna i undervisningen. Informanten konstaterar att hen måste använda mycket tid för att utveckla elevernas språkkunskaper. Enligt informant A finns det en stor skillnad mellan kriterierna och verkligheten i skolvärlden. Informanten lyfter fram att de kriterier som är svåra att bedöma är elevens förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna, förmåga att dra slutsatser, förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande och kulturellt lämpligt språkbruk.

Informant B lyfter också fram att det finns svårigheter som är förknippade med kriterierna. Informanten anser att kriterierna borde vara tydligare så att det inte finns utrymme för tolkning av dem. Hen påpekar att det är speciellt svårt att bedöma elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande. Med andra kriterier anser hen att det inte finns särskilda svårigheter. Enligt informant B är det också ett problem att alla kriterier inte är separata utan en del av något annat kriterium. Hen tar upp att elevens förmåga att använda kommunikationsstrategier och kulturellt lämpligt språkbruk formar en del av elevens förmåga att kommunicera i olika situationer. Trots kriterierna anser läraren att det nyttigaste hjälpmedlet är den europeiska referensramen som finns som bilaga i läroplanen (se bilaga 3).

Enligt informant C är alla bedömningskriterier inte passande för slutbedömningen i B1-svenska. Hen anser att bedömningskriterierna inte motsvarar verkligheten. Informanten konstaterar att de tre första kriterierna är orealistiska och svåra att bedöma och dessutom vållar bedömningen av kulturellt lämpligt språkbruk problem. På grund av bedömningskriterierna som känns orealistiska och svåra att bedöma ifrågasätter informanten ibland sin kompetens som lärare. Hen börjar undra om hen gör någonting fel och om hen överhuvud är kunnig att bedöma (se exempel 13). Informanten anser att för att kunna bedöma till exempel elevens uppfattning om de nordiska värderingarna och reflektion bör hen känna till elevens tankar. Hen upplever att andra kriterier utom elevens förmåga att kommunicera och förmåga att tolka och producera

texter är svåra att bedöma. Hen reflekterar också över om de är nödvändiga när man tänker på språkinläringen. Hen framhäver också att när det gäller grundskolan där man undervisar grundteman om språket, känns det långsökt att ta med till exempel de nordiska värderingarna (se exempel 14). Informanten anser att det största hjälpmedlet i bedömningen är läroplanens kriterier för goda kunskaper som hen alltid använder.

(13) Et se on varmaan se isoin haaste et sitten tulee semmonen olo, että teenkö mä nyt jotain väärin niinkun opettajana. Että osaanko mä arvioida. (Informant C)

*(13) Kanske det är den största utmaningen att man börjar undra om man själv gör någonting fel som lärare. Att har jag kunskaper att bedöma. (Informant C)*

(14) Tää on kuitenkin peruskoulu ja me opetetaan perusasiat kielestä. Me opetetaan perusrakenteet, perussanasto ja puhejutut aika vaatimattomalla tasolla. Sitten kun ruetaan puhumaan jostakin pohjoismaisista arvoista niin se tuntuu aika kaukaa haetulta. (Informant C)

*(14) Det här är ju grundskolan och vi undervisar grundteman om språket. Vi undervisar grundstrukturer, grundordförråd och tal-saker på en ganska enkel nivå. Sedan när man börjar diskutera nordiska värderingar, känns det ganska långsökt. (Informant C)*

Informant D konstaterar att det finns mycket gott i de nya slutbedömningskriterierna, men en del av dem känns främmande för verkligheten. Tanken är god, men det är svårt att bedöma elevens kunskaper numeriskt (se exempel 15).

(15) Siellä on paljon hyvää ja pohjimmiltaan se idea on hyvä, mut sit se semmonen numeraalinen arviointi siitä jostain tietystä osa-alueesta voi olla aika haastavaa. (Informant D)

*(15) Det finns mycket gott där och i grunden är idén bra, men det kan vara utmanande att ge ett numeriskt betyg om något visst delområde. (Informant D)*

Informant D ifrågasätter betygsättningen om elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande eftersom det kräver att läraren känner väl till eleverna. Hen påpekar ändå att även om några kriterier är svåra att bedöma, är det inte möjligt att använda alltför mycket tid till dem, utan hen koncentrerar sig mest på andra kriterier i stället.

#### 4.2.2 Utmaningar som lärare möter med slutbedömning

Enligt informant A är det utmanande att läraren har ett stort ansvar om elevens framtid. Hen lyfter fram att läraren måste kunna observera elevens kunskaper realistiskt även om det skulle påverka elevens studieplats i framtiden. Informanten konstaterar också att det är viktigt att ge betyget på basis av elevens faktiska kunskaper, även om eleven skulle ha varit aktiv på lektionerna. Annars anser hen att eleven kan möta en stor besvikelse när hen inte kommer att ha det betyg som hen har sett fram emot. Enligt informanten finns det för många delar i slutbedömningskriterierna. Olika tolkningar av kriterierna kan påverka jämförbarheten av betygen, vilket man redan har lagt märke till på nationella nivån. Hen lyfter fram att det är en mycket dålig situation för eleverna när de söker in till fortsatta studieplatser.

Informant B hävdar att det är svårt att alla människor inte förstår att elevens slutbetyg inte består av medeltalet av de tidigare läsåren (se GLGU 2014: 54). Hen lyfter fram att språkkunskaper är kumulativa och även om eleven har haft utmärka kunskaper i årskurs 7, kan hans kunskaper i årskurs 9 motsvara betyg 7. Informanten anser att det är viktigt att man ger ett betyg som motsvarar elevens kunskaper. Om hen begrundar mellan två betyg, brukar hen ge eleven det bättre betyget med tanken att det inte är bort av hen. Enligt informant B skulle det vara nyttigt att ha mer konkretion i läroplanen för att kunna bedöma eleverna bättre. Hen konstaterar också att en utmaning med slutbedömningen är att den är mycket tidskrävande att genomföra.

När det gäller utmaningar i slutbedömning, lyfter informant C fram att det verkar finnas en klyfta mellan läroplanen och verkligheten. Hen påpekar att man skriver allt på ett fint sätt i läroplanen, men det är omöjligt att uppfylla det i praktiken. Hen anser att ibland är det också svårt då hen själv skulle vilja ge ett bättre betyg för eleverna, men hen måste vara realistisk. Hen konstaterar att när det gäller utmanande kriterier, såsom till exempel elevens förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna, har hen inte förutsättningar att genomföra bedömning av kriteriet. Informanten anser att om hen utelämnar utmanande och svåra slutbedömningskriterier, har hen inte särskilda svårigheter med bedömningen.

Informant D anser att det kan vara utmanande att begrunda om hen har betraktat alla delområden noggrant och om det finns tillräckligt med material om elevens kunskaper när det gäller elevens slutbetyg. Hen lyfter också fram att det finns skillnader mellan timmar som man har i svenskundervisningen mellan olika kommuner, vilket försvagar jämförbarheten av slutbetygen. En annan utmaning enligt hen är också varierande tolkningar av betydelsen bakom kriterierna, vilket på samma sätt försvagar bedömningen. Informant D konstaterar att om man har svårigheter att bestämma elevens betyg, måste man fundera på betyget grundligt och efter ett beslut fortsätta vidare.

#### 4.2.3 Förslag till att utveckla slutbedömning

Enligt informant A är det nödvändigt att klargöra slutbedömningskriterierna. Informanten anser att om man måste genomföra slutbedömningen med dessa kriterier, kommer man troligen att behöva flera verktyg. Bedömningskriterierna i läroplanen lämnar öppna frågor när det gäller sätt att mäta elevens kunskaper på ett konsekvent sätt (se exempel 16). En bra förnyelse är bedömningskriterierna för de andra betygen också och inte bara för betyg 8.

(16) Et jos tavallaan pitää mennä näillä kriteereillä niin sitten tarvitaan ehkä tarkempia apuvälineitä. Koska herää just kysymys, että jos tota mitataan, niin miten sitä mitataan ja jos mä mittaan sitä jollain tavalla, miten joku muu mittaa. (Informant A)



*(16) Om man ska fortsätta med dessa kriterier, kommer man troligen att behöva noggrannare hjälpmedel. Man börjar tänka på att om man mäter det, hur mäter man det, och om jag mäter det på något sätt, hur mäter någon annan. (Informant A)*

Informant B anser också att kriterierna som kommer att finnas för alla betyg är en bra förnyelse som kommer att stödja lärarens arbete. Hen önskar att slutbedömningskriterierna skulle vara noggrannare. Dessutom hävdar hen att det skulle vara bra om det fanns utbildningar för lärare i högstadium också när det gäller bedömning, såsom det finns för lärare i gymnasium. Hen lyfter också fram varför man inte kan ha exempelpoängteringar för uppsatser som man har i gymnasium. Hen anser att det skulle befrämja jämförbarhet av bedömningen eftersom det kan finnas skillnader mellan lärarnas sätt att ge poäng. Någon kan använda poäng mellan 0 och 1, medan någon annan kan använda 0,25 och 0,5. Informant B konstaterar att det skulle vara nyttigt att ha hjälpmedel för bedömningen. Hen anser att det skulle vara bra om man kunde ha tydligare förklaringar och exempel i läroplanen när det gäller bedömningen. Hen lyfter fram att en bilaga också skulle vara till nytta vid bedömningen (se exempel 17).

*(17) Me opettajatkin ollaan ihmisiä, et se arviointikin, niin ei se saa olla väsyttävää. Sen pitää olla monipuolista ja reilua ja kaikkea, mutta jotenkin se, että avaisivat vähän enemmän niitä, että mitä tää nyt niinkun tarkoittaa. Et ei vaan hienoja korulauseita. Niinkun miksi ei siellä opsissa voi olla vaikka esimerkki tai joku liite? (Informant B)*

*(17) Vi lärare är också människor, och bedömningen får inte vara tröttsamt. Den måste vara mångsidig och rättvis och allt, men de skulle kunna tydliggöra lite vad de menar med detta. Inte bara fina artighetsfraser. Varför kan det inte finnas något exempel eller bilaga i läroplanen? (Informant B)*

När informant C tänker på förslag till att utveckla bedömningen, är hen inte säker om bedömningen någonsin kan bli totalt sammanhängande. Informanten anser dock att det skulle vara bra

om kriterierna var mer realistiska när det gäller slutbedömning i högstadium. Hen lyfter också fram att det är en bra förnyelse att man kommer att ha kriterierna för andra betyg också. Hen anser att förnyelsen är nyttig eftersom nivån för betyg 8 har varit det nödvändigaste hjälpmedlet när hen har tänkt på betygen. Hen lyfter också fram att man skulle behöva mer lektioner i svenskundervisningen för att kunna förbättra elevkännedom som är viktigt när det gäller slutbedömningskriterierna.

Informant D önskar att det skulle finnas mer konkretion i slutbedömningskriterierna, vilket skulle underlätta lärarens arbete. Ju enklare läroplanen är, desto bättre är det. Informanten konstaterar också att det är bra att det kommer att finnas kriterier för andra betyg. Hen anser att när det gäller jämförbar bedömning, skulle det vara nödvändigt att inte ha så mycket utrymme för tolkning i kriterierna.

#### 4.2.4 Resultaten av den tredje forskningsfrågan

Informanterna anser att alla kriterier inte är lämpliga för slutbedömningen i B1-svenska i högstadium. Ett kriterium som varje informant lyfter fram som olämpligt är elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande. Informanterna anser att de inte har möjlighet att bedöma det. Andra kriterier som kommer fram i en del svar är elevens förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och värderingarna och att dra språkliga slutsatser. Informanterna anser att alla kriterier inte är så lyckade på grund av elevens språkliga nivå (jfr Tuokko 2009), tiden som lärare har för undervisningen och bedömning, och svårighet att bedöma kriterierna numeriskt. Kriterierna som informanterna anser som lämpligaste är de som behandlar elevens kunskaper att kunna använda språket, till exempel elevens förmåga att kommunicera i olika situationer samt förmåga att tolka och producera texter.

När det gäller informanternas svar om utmaningar som de möter med slutbedömningen, kommer det fram att det är viktigt att ge eleven ett realistiskt betyg på basis av elevens kunskaper. Informanterna A och C upplever att även om de själva skulle vilja ge eleven ett bättre betyg, är det viktigt att vara realistisk och inte låta andra aspekter påverka betyget. Alla informanter anser att det finns en skillnad mellan läroplanen och verkligheten, vilket gör det svårt att använda bedömningskriterierna i praktiken. Informanterna B och D lyfter fram problemet med tiden när

det gäller slutbedömningskriterierna. De anser att för att kunna genomföra slutbedömning enligt läroplanens instruktioner, kräver det mycket tid vilken läraren inte har vid sidan av andra uppgifter.

Informanterna har likadana åsikter hur man skulle kunna utveckla slutbedömning. Alla lyfter fram att det är en bra förnyelse att det kommer att finnas kriterier för andra betyg också, inte bara för betyg 8 som i dag. Alla anser att de aktuella kriterierna inte fungerar i sin nuvarande form. Informanterna A, B och D påpekar att det skulle vara bra om man hade mer konkretion i kriterierna så att de var lättare att tolka och förstå. Informant C anser också att orealistiska kriterier är utmanande, och det skulle vara bra om kriterierna var lämpligare för bedömningen. Informanterna A och D lyfter fram en svaghet med tanke på enhetlighet av betygen, det vill säga när det finns rum för olika slags tolkningar, kommer bedömningen inte att genomföras på ett likadant sätt av alla lärare. De konstaterar att det orsakar svårigheter med tanke på jämförbarheten.

## 5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I detta kapitel diskuterar jag resultaten av min undersökning. Jag redogör för resultaten med hjälp av de teoretiska utgångspunkter som är relevanta för studien.

När det gäller lärarnas tankar om bedömningskriterierna, har informanterna varierande sätt att använda slutbedömningskriterierna. Det finns kriterier som alla informanter inte bedömer på grund av tid, elevernas kunskapsnivå eller svårigheter att känna till betydelsen av kriteriet. Läroplanen (GLGU 2014: 48) lyfter fram mål som lärarna bör iaktta när det gäller deras bedömningsätt. På basis av informanternas svar kan jag konstatera att flera av dessa mål förverkligas. Informanterna följer målen med en mångsidig bedömning genom att använda varierande sätt att samla in material om elevens kunskaper. Andra bedömningsmål i läroplanen (GLGU 2014: 48) som informanterna uppfyller är att de använder sådana arbetssätt som övar kommunikation, interaktion och delaktighet, såsom uppgifter där eleverna arbetar tillsammans. Målet med arbetssätt som hjälper eleven att förstå sin egen lärprocess och framsteg under lärprocessen förverkligas också genom självbedömningar under läsåret. På basis av mina intervjuer kan jag inte säga om andra mål uppfylls.

När det gäller olika sätt att bedöma eleverna, vill jag lyfta fram att formativ bedömning är det mest använda sättet att bedöma. Om man inte beaktar det första kriteriet om elevens förmåga att uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna, finns det alltid minst en informant som bedömer sina elevers arbete på lektionerna med alla kriterier. I tabell 1 finns det också självbedömningar som alla lärare nämnde även om de inte påverkar elevens betyg. Enligt informanternas svar är det typiskt att bedöma eleverna formativt under undervisnings- och inlärningsprocessen (se Linnakylä & Välijärvi 2005: 26). I läroplanen (GLGU 2014: 50) står det att största delen av bedömningen är formativ, vilket uppfylls också i den bedömning som mina informanter säger sig genomföra.

Även om bedömningen enligt slutbedömningskriterierna genomförs mest formativt, innehåller den också summativa och delvis diagnostiska drag. Alla informanter bedömer sina elever summativt när det gäller till exempel hör- och läsförståelseuppgifter och vanliga prov, som enligt Atjonen (2015: 52) syftar till att mäta elevens kunskaper om det tidigare inlärd temat. I

undersökningen har jag inte tagit närmare hänsyn till lärarnas sätt att använda summativa prov eftersom fokus var att undersöka hur lärarna bedömer sina elever enligt slutbedömningskriterierna. Ett annat typiskt sätt att använda summativ bedömning är skriftliga uppsatser som alla lärare brukar använda (se Weir 1993: 133). Diagnostisk bedömning förekommer också i svaren: informant B lyfter fram att hen ibland testar elevernas kunskaper både före och efter ett nytt tema. En orsak till den ovanliga användningen av bedömnings sättet kan vara, såsom Atjonen (2015: 53–54) konstaterar, att diagnostisk bedömning kan vara utmanande eftersom läraren behöver känna till elevens nivå både före och efter inlärningsprocessen.

Informanterna lyfter fram elevens kunskapsnivå som ett problem när det gäller bedömning enligt läroplanens kriterier. Tuokko (2009) har studerat hurdana kunskaper eleverna har i B1-svenska i slutet av grundundervisningen. Enligt resultaten hade 27 procent av eleverna år 2008 kunskaper som motsvarade minst betyg 8. Informant C konstaterar att det är i slutet av årskurs 9 som man kan göra muntliga uppgifter på ett ledigare sätt med en kunnig grupp. Upplevelsen är likadan med resultaten fått genom Tuokkos (2009) granskning: eleverna i genomsnitt inte har goda kunskaper i svenska. Andra informanter har också lagt märke till att elevernas kunskapsnivå inte är tillräckligt hög med tanke på alla kriterier.

Mina informanter har också lagt märke till samma utmaning som Ouakrim-Soivio (2013: 6): det finns skillnader mellan elevernas kunskapsnivåer med samma betyg. På basis av resultaten av Ouakrim-Soivios (2013: 6) studie behöver man mer instruktioner för slutbedömningen för att kunna genomföra den på ett rättvist sätt. Enligt resultaten i min undersökning kan man säga att slutbedömningskriterierna i B1-svenska inte är tillräckligt tydliga. Slutbedömningskriterierna lämnar utrymme för tolkning, vilket för sin del möjliggör varierande kunskapskrav när det gäller bedömning av kriterierna. Lärarna i Ouakrim-Soivios (2013: 14) och i min studie upplever att de inte får tillräckligt med stöd i slutbedömningskriterierna. Som det framgår av min studie har informanterna stora svårigheter att komma på ett sätt att bedöma sina elever enligt kriterierna. När det finns svårigheter att hitta på ett tydligt sätt att bedöma något kriterium, kan lärarna uppfinna ett annat mål som de bedömer i stället. Ett exempel på detta är att ingen av mina informanter hade hittat på ett sätt att bedöma elevens förmåga att utveckla färdigheter för livslångt lärande, och därför hade informant D bestämt sig att fokusera på elevens attityd och motivation i stället. På basis av detta kan jag konstatera att om läroplanen inte erbjuder tydliga

instruktioner för att genomföra slutbedömning, kommer lärarna att använda sina egna sätt. Detta för sin del kan försvaga jämförbarheten av slutbetygen.

Även om min och Ouakrim-Soivios (2013) studier behandlar slutbedömning under olika läroplaner, har problemet med tydlighet av slutbedömningsinstruktionerna inte försvunnit med läroplansreformen. Det finns ett likadant problem i bedömningen av svenskämnet med den nya läroplanen som det fanns i bedömningen av historia och samhällskunskap med den tidigare läroplanen. Alla mina informanter anser att det skulle vara nyttigt att ha tydligare instruktioner för bedömningen, och två av fyra redogör direkt för problemet med jämförbarheten av betygen. På basis av resultaten kan jag konstatera att lärarna inte är nöjda med stödet som de får i läroplanen. Informant B begrundar också varför man inte kan ha likadana instruktioner i högstadium som man har i gymnasium. Dessa instruktioner syftar till att ha en mer rättvis bedömning vilken inte är något som man kan utlämna i högstadium heller.

När det gäller resultaten av min studie, anser jag att mitt val att inte ge intervjufrågorna till informanterna i förväg och att genomföra intervjun utan svarsalternativ kan ha påverkat resultaten. Jag anser att om man skulle ha gett intervjufrågorna till informanterna före intervjun, skulle de ha haft mer tid att tänka på frågorna och därmed möjligen komma på utförligare synpunkter. Det finns också en möjlighet att informanterna i detta fall inte skulle ha svarat på frågorna så spontant och ärligt som de gjorde nu, vilket skulle ha påverkat pålitligheten av resultaten. Om jag hade haft svarsalternativ i frågorna som behandlade olika sätt att bedöma eleverna enligt slutbedömningskriterierna, skulle informanterna möjligen ha svarat på ett annat sätt. En utmaning med mina intervjuer kan ha varit att informanterna har glömt bort något sätt att samla in material om elevernas kunskaper. Det kan också finnas skillnad mellan tolkningar om något sätt tillhör bedömningen eller inte. Jag upplever att det kan vara möjligt att någon informant anser att hen bedömer kriteriet på något sätt, medan någon annan informant anser att sättet inte tillhör bedömningen.

Om man i framtiden gör studier om temat bedömning i B1-svenska anser jag att det skulle vara nyttigt att studera hur lärarna resonerar kring elevens betyg. Då skulle man ha möjlighet att veta på ett mer exakt sätt hur elevens kunskaper inom olika delområden av språket påverkar betyget.

Även om jag har fokuserat på de sätt enligt vilka lärarna bedömer sina elever inom olika kriterier, kan jag inte dra slutsatser om hur mycket lärarna betonar olika kriterier i slutbetyget vid sidan av till exempel språkkunskaper.

På basis av slutbedömningskriterierna i läroplanen kan man säga att alla kriterier är lika viktiga när man tänker på elevens slutbetyg. Det finns inte instruktioner för betoningen mellan kriterierna, vilket möjliggör att varje lärare själv bestämmer hur hen betonar dessa. Det för sin del leder till utmaningar med tanke på en enhetlig slutbedömning. Om man behandlar varje kriterium likvärdigt, kan man inte längre jämföra elevernas kunskapsnivåer på ett jämförbart sätt när det gäller deras kunskaper i själva språket. Hur ska man bedöma eleven som har utmärka kunskaper när det gäller alla andra kriterier utom kriterierna som behandlar språkliga kunskaper? Hur ska man däremot bedöma eleven som kan språket utmärkt, men kan inte uppfatta den nordiska språkmiljön och de nordiska värderingarna eller dra slutsatser enligt det sätt som hans lärare förutsätter? Jag anser att det skulle vara viktigt att studera slutbedömningskriterierna och dess instruktioner ännu mer för att kunna möjliggöra en enhetlig slutbedömning som erbjuder likvärda möjligheter för alla elever oavsett lärares sätt att tolka bedömningskriterierna.

Som Juntunen (2019) påpekar, upplever lärare att bedömningen har blivit arbetsam och det kan finnas även stora skillnader mellan elevernas betyg med samma kunskapsnivå. Resultaten av denna studie kan jämföras med lärarnas erfarenheter i Juntunens (2019) artikel. Informanterna lyfter också fram att det finns möjlighet för ojämförbar bedömning och skillnader mellan samma kunskapsnivå eftersom slutbedömningskriterierna inte är tillräckligt tydliga. Alla lärare förstår inte idén bakom dem på ett likadant sätt. Resultaten av studien visar att lärarna inte är ensamma när de känner att bedömningen och användningen av bedömningskriterierna är svårt. Man kan använda resultaten av denna studie för att granska slutbedömningskriterierna i läroplanen och bearbeta omständigheter för enhetlig och jämförbar bedömning. Det är viktigt för att kunna erbjuda jämlika möjligheter för alla elever i framtiden.

## LITTERATUR

Aho, S. 1996. *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.

Ahola, S. 2017. *Suullisen kielitaidon arviointi*. I: Tergujeff, E. & Kautonen, M. (red.): 2019. *Suullinen kielitaito – Opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava, 153–168.

Andonow, L., Ikäheimo, R., Kankaanranta, M., Kohonen, V., Linnakylä, P., Pollari, P., Takala, S., Tuovinen, E. & Vatanen, P. 1994. *Portfolio. Arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. *”Että tietää missä on menossa” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.

Atjonen, P. 2015. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.

Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. 2004. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Phi Delta Kappan 86 (1).

Bower, G. & Morrow, D. 1990. *Mental models in narrative comprehension*. Stanford University: Department of Psychology.

Buck, G. 2001. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.



Calfee, R. & Drum, P.A. 1986. *Research on teaching reading*. I: M. C. Wittrock. (red.): *Handbook of research on teaching* (den tredje editionen). New York: Macmillan, 804–849.

Eklöf, H. 2011. *Utvärdering och bedömning i skolan: För vem och varför?: Betygen i den svenska skolan*. I: Hult, A. & Olofsson, A. (red.): *Utvärdering och bedömning i skolan – För vem och varför?* Stockholm: Natur & kultur, 65–99.

Eloranta, S. 2000. *Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta*. I: Vuorinen, J. (red.): *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–83.

Euroopan neuvosto, Huttunen, I. & Jaakkola, H. 2012. *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: Sanoma Pro.

Garrison C. & Ehringhaus M. 2007. *Formative and summative assessments in the classroom*. [http://ccti.colfinder.org/sites/default/files/formative\\_and\\_summative\\_assessment\\_in\\_the\\_classroom.pdf](http://ccti.colfinder.org/sites/default/files/formative_and_summative_assessment_in_the_classroom.pdf). (Hämtad: 14.11.2019)

Gustavsson, B. 2002. *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.

Halvari, A. & Salo, O-P. 2018. *Kielten taitotasot oppimisen arvioinnin tukena*. I: Kauppinen, E. & Vitikka, E. (red.): *Arviointia toteuttamassa – Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 57.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hult, A. & Olofsson, A. 2011. *Introduktion – att utvärdera verksamheter och bedöma individer*. I: Hult, A. & Olofsson, A. (red.): *Utvärdering och bedömning i skolan: För vem och varför?* Stockholm: Natur & kultur.

Huhta, A. & Takala, S. 1999. *Kielitaidon arviointi*. I: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.): *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän kesäyliopisto, 179–228.

Huhta, A. 2010. *Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi - ja voiko Eurooppalainen viitekehys auttaa siinä*. I: Grasz, S., Schlabach, J., Sormunen, E. & Huhta, A. *QualiDaF: Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 36.

Julin, S. & Rautopuro, J. 2016. *Läksyt tekijäänsä neuvovat: Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 20: 2016.

Juntunen, S. 2019. *Miten toisen kutonen voi olla toisen ysi? Opettajat, oppilaat ja vanhemmat ymmällään oppilasarvioinnista*. OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/miten-toisen-kutonen-voi-olla-toisen-ysi-opettajat-oppilaat-ja-vanhemmat-ymmallaan-oppilasarvioinnista/>. (Hämtad: 15.11.2019)

Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H., Martin, M., Nikula, T., Lilja, N. & Tarnanen, M. 2011. *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.

Kananen, J. 2017. *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karvi. 2014. *Kielten oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Knoch, U. 2009. *Diagnostic writing assessment: The development and validation of a rating scale*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Kouluhallitus. 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. *Arvon mekin ansaitsemme: Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nieminen, J. H. 2019. *Vertaisarviointi*. I: Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. 2019. *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–191.

Messick, S. 1996. *Validity and washback in language testing*. *Language testing*, 13.

Mäkinen, K. 2000. *Kirjoittamis- ja itsearviointitaitojen kehittyminen yläasteella: Portfoliokokeilu englannin kielen oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. 2013. *Educational assessment of students* (International edition of sixth edition.). Harlow, England: Pearson Education.

Ockey, G. 2013. *Assessment of listening*. I: Chappelle, C. (red.): *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: John Wiley & Sons, 5.

Ockey, G. J. & Wagner, E. 2018. *Assessing L2 listening: Moving towards authenticity*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Opetushallitus. 1999a. *Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 1999b. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit: Arvosana hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2000. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus & Suomi. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: Oppivelvollisille tarkoitetun opetussuunnitelman perusteet: perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet: lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>

(Hämtad: 3.4.2020)

Opetushallitus. *Kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. <http://www02.oph.fi/ops/taito-tasoasteikko.pdf> (Hämtad: 22.4.2020)

Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Helsinki: Opetushallitus.

Ouakrim-Soivio, N. 2013. *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit?: Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Helsinki: Opetushallitus.

Perkins, K. & Bruten, S. 1993. *A model of ESL reading comprehension difficulty*. I: Huhta, A., Sajavaara, K., & Takala, S. (red.): *Language testing: new openings*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 206.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. 1970. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: 1, Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Valtioneuvosto.

Salo, J. 2018. *Yhdenvertaisuutta perusopetuksen arviointiin*. OAJ. <https://www.oaj.fi/politiikassa/pelastetaan-peruskoulu/yhdenvertaisuutta-perusopetuksen-arviointiin/>. (Hämtad: 14.11.2019)

Takala, S. 1996. *Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa*. I: Pollari, P., Kankaanranta, M., & Linnakylä, P. (red.): *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 207.

Tuokko, E. 2009. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa?: Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Helsinki: Opetushallitus.

Rautopuro, J., Hildén, R. & Ouakrim-Soivio, N. 2017. *Johdanto: Arvioinnin sudenkuoppia väistelemässä*. I: Britschgi, V. & Rautopuro, J. (red.): *Kriteerit puntarissa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Valde, E. 2000. *Kokemuksia koulun kehityskeskusteluista Suomessa*. I: Vuorinen, J. (red.): *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125.

Weir, C. J. 1993. *Understanding and developing language tests*. New York: Prentice Hall.

Weir, C. J. 2005. *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Oxford: Palgrave.

# **BILAGOR**

## **BILAGA 1**

### Intervjufrågorna

#### **1. Taustatiedot haastateltavasta**

1. Minkä ikäinen olet?
2. Mikä koulutus sinulla on ja milloin olet valmistunut?
3. Yliopisto ja pääaine?
4. Mitä aineita opetat tai olet joskus opettanut ruotsin kielen lisäksi?
5. Minkä kokoisessa koulussa opetat?
6. Onko sinulla samaa ainetta opettavia kollegoja?
7. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana?
8. Mitä luokka-asteita opetat?
9. Mitä kirjasarjoja käytät ruotsin kielen opetuksessa? Miksi?

#### **2. POPS 2014 osana päättöarviointia**

Kuinka hyvin tunnet OPSin ja sen kriteerit päättöarvosanalle?

Kuinka käytät opetussuunnitelmaa osana arviointia?

##### **1) Pohjoismaisen kieliympäristön ja arvojen hahmottaminen**

- a) Kerro omin sanoin tämän osa-alueen arvioinnista.
- b) Pidätkö osa-aluetta tärkeänä arvioinnin kannalta?
- c) Kuinka keräät näyttöä oppilaan osaamisesta osa-alueella?

##### **2) Kielellinen päättely**

- a) Kerro omin sanoin tämän osa-alueen arvioinnista.
- b) Pidätkö osa-aluetta tärkeänä arvioinnin kannalta?
- c) Kuinka keräät näyttöä oppilaan osaamisesta osa-alueella?

##### **3) Tavoitteiden asettaminen, oppimisen reflektointi ja yhteistyö**

- a) Kerro omin sanoin tämän osa-alueen arvioinnista.
- b) Pidätkö osa-aluetta tärkeänä arvioinnin kannalta?

c) Kuinka keräät näyttöä oppilaan osaamisesta osa-alueella?

#### **4) Elinikäisen kielenopiskelun valmiuksien kehittyminen**

a) Kerro omin sanoin tämän osa-alueen arvioinnista.

b) Pidätkö osa-aluetta tärkeänä arvioinnin kannalta?

c) Kuinka keräät näyttöä oppilaan osaamisesta osa-alueella?

#### **5) Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa**

a) Kerro omin sanoin tämän osa-alueen arvioinnista.

b) Pidätkö osa-aluetta tärkeänä arvioinnin kannalta?

c) Kuinka keräät näyttöä oppilaan osaamisesta osa-alueella?

#### **6) Viestintästrategioiden käyttö**

a) Kerro omin sanoin tämän osa-alueen arvioinnista.

b) Pidätkö osa-aluetta tärkeänä arvioinnin kannalta?

c) Kuinka keräät näyttöä oppilaan osaamisesta osa-alueella?

#### **7) Viestinnän kulttuurinen sopivuus**

a) Kerro omin sanoin tämän osa-alueen arvioinnista.

b) Pidätkö osa-aluetta tärkeänä arvioinnin kannalta?

c) Kuinka keräät näyttöä oppilaan osaamisesta osa-alueella?

#### **8) Tekstien tulkintataidot**

a) Kerro omin sanoin tämän osa-alueen arvioinnista.

b) Pidätkö osa-aluetta tärkeänä arvioinnin kannalta?

c) Kuinka keräät näyttöä oppilaan osaamisesta osa-alueella?

#### **9) Tekstien tuottamistaidot**

a) Kerro omin sanoin tämän osa-alueen arvioinnista.

b) Pidätkö osa-aluetta tärkeänä arvioinnin kannalta?

c) Kuinka keräät näyttöä oppilaan osaamisesta osa-alueella?

### **3. Arvosanan muodostaminen ja osa-alueiden painottaminen**

1. Koetko jonkin kriteerien osa-alueen toista merkittävimmäksi oppilaan arvosanaa ajatellen? Miksi?
2. Kuinka painostat eri osa-alueita oppilaan arvosanassa?
3. Voiko oppilas kompensoida jonkin osa-alueen heikkoutta jollain toisella osa-alueella?
  - a. Onko sinulla jokin konkreettinen esimerkki tällaisesta?
4. Onko koulullanne tai aineryhmällänne yhteisiä käytänteitä arvosanan muodostamisessa? Esimerkkejä?

### **4. Päätösarvioinnin toimivuus ja haasteet**

1. Koetko päätösarvioinnin kriteerit sopiviksi oppilaiden arviointia ajatellen?
2. Mikä mieltä olet toteuttamastasi arvioinnista (mikä toimii, mikä ei)?
3. Mitä mieltä olet arvioinnin luotettavuudesta (koetehtävät, kokeen/oppitunnin ajankohta, omat/oppilaiden virheet) ja tasapuolisuudesta (esim. eriyttäminen)?
4. Onko jonkun kriteerin arvioiminen mielestäsi haastavampaa kuin toisen? Miksi?
5. Mikä on mielestäsi haasteellista päätösarvosanan antamisessa?
6. Oletko joskus kokenut arvioinnin epäonnistuneeksi? Millaisessa tilanteessa? Miten toimit?
7. Oletko saanut oikaisupyyntöä tai muuta palautetta oppilaan arvosanasta sen antamisen jälkeen (oppilas, huoltaja)?
8. Oletko koskaan muuttanut arvosanaa saamasi oikaisupyynnön tai palautteen jälkeen?
9. Kuinka toivoisit arviointia kehitettävän?

Haluatko lisätä vielä jotain muuta?



## BILAGA 2

Slutbedömningskriterierna i B1-svenska (GLGU 2014: 335–336).

| Opetuksen tavoite  | Sisältöalueet | Arvioinnin kohteet oppiaineessa                               | Arvosanan kahdeksan osaaminen   |
|--|---------------|---|---|
| <b>Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen</b>  |               |   |   |
| T1 ohjata oppilasta tutustumaan pohjoismaiseen kieliympäristöön sekä Pohjoismaita yhdistäviin arvoihin   | S1            | Pohjoismaisen kieliympäristön ja arvojen hahmottaminen        | Oppilas osaa kertoa, mitä kieliä Pohjoismaissa puhutaan ja kuvailla Pohjoismaita yhdistäviä arvoja.   |
| T2 ohjata oppilasta havaitsemaan, millaisia säännönmuutoksia ruotsin kielessä on, miten samoja asioita ilmaistaan muissa kielissä sekä käyttämään kielitiedon käsitteitä oppimisensa tukena  | S1            | Kielellinen päättely  | Oppilas osaa tehdä havaintojensa perusteella johtopäätöksiä ruotsin kielen säännönmuutoksista ja soveltaa johtopäätöksiään sekä verrata sitä, miten sama asia ilmaistaan josakin muussa kielessä. Oppilas tuntee ruotsin kielen keskeisiä kielitiedon käsitteitä. |
| <b>Kielenopiskelutaidot</b>  |               |   |   |
| T3 rohkaista oppilasta asettamaan tavoitteita, hyödyntämään monipuolisia tapoja oppia kieliä ja arvioimaan oppimistaan itsenäisesti ja yhteistyössä sekä ohjata oppilasta myönteiseen vuorovaikutukseen, jossa tärkeintä on viestin välittyminen | S2            | Tavoitteiden asettaminen, oppimisen reflektointi ja yhteistyö | Oppilas osaa asettaa omia kielenopiskelutavoitteitaan ja arvioida opiskelutapojaan. Oppilas osaa toimia vuorovaikutustilanteessa toisia kannustaen.   |
| T4 kannustaa ja ohjata oppilasta huomaamaan mahdollisuuksia käyttää ruotsin kieltä omassa elämässään sekä käyttämään ruotsia rohkeasti erilaisissa tilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella   | S2            | Elinikäisen kielenopiskelun valmiuksien kehittyminen          | Oppilas huomaa, mihin hän voi käyttää ruotsin taitoaan myös koulun ulkopuolella ja osaa pohtia, miten hän voi käyttää taitoaan koulun päätyttyä.  |
| <b>Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa</b>   |               |   | <b>Taitotaso: A1.3</b><br>T6 – T7   |
| T5 järjestää oppilaalle tilaisuuksia harjoitella eri viestintätilanteissa  | S3            | Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa                         | Oppilas selviytyy monista rutiininomaisista viestintätilanteista  |

|  |    |                                  |   |
|--|----|----------------------------------|---|
| tintäkanavia käyttäen suullista ja kirjallista vuorovaikutusta   |    |                                  | tukeutuen joskus viestintäkumppaniin.   |
| T6 tukea oppilasta kielellisten viestintästrategioiden käytössä  | S3 | Viestintästrategioiden käyttö    | Oppilas osallistuu viestintään, mutta tarvitsee vielä usein apukeinoja. Oppilas osaa reagoida suppein sanallisin ilmauksin, pienin elein (esim. nyökkäymällä), äännähdyksin, tai muunlaisella minimipalautteella. Joutuu pyytämään selvennystä tai toistoa hyvin usein.   |
| T7 auttaa oppilasta laajentamaan kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvien ilmausten tuntemustaan   | S3 | Viestinnän kulttuurinen sopivuus | Oppilas osaa käyttää yleisimpiä kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvia ilmauksia monissa rutiinomaisissa sosiaalisissa tilanteissa.  |
| <b>Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä</b>  |    |                                  | <b>A1.3</b><br>T7   |
| T8 rohkaista oppilasta tulkitsemaan ikätasolleen sopivia ja itseään kiinnostavia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä   | S3 | Tekstien tulkintataidot          | Oppilas ymmärtää yksinkertaista, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sisältävää kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta asiayhteyden tukemana. Oppilas pystyy löytämään tarvitsemansa yksinkertaisen tiedon lyhyestä tekstistä.  |
| <b>Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä</b>  |    |                                  | <b>A1.3</b>   |
| T9 tarjota oppilaille runsaasti tilaisuuksia harjoitella pienimuotoista puhumista ja kirjoittamista erilaisista aiheista kiinnittäen huomiota myös ääntämiseen ja tekstin sisällön kannalta oleellisiin rakenteisiin | S3 | Tekstien tuottamistaidot         | Oppilas osaa rajallisen määrän lyhyitä, ulkoa opetettuja ilmauksia, keskeistä sanastoa ja perustason lauserakenteita. Oppilas pystyy kertomaan arkisista ja itselleen tärkeistä asioista käyttäen suppeaa ilmaisuvarastoa ja kirjoittamaan yksinkertaisia viestejä. Oppilas ääntää harjoitellut ilmaisut ymmärrettävästi. |

## BILAGA 3

Den finländska versionen av den gemensamma europeiska referensramen för språk (Opetushallitus).

| Taitotaso A1 |                               | Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa  |   |  |  |
|--------------|-------------------------------|--|---|--|--|
|              |                               | Kuullun ymmärtäminen   | Puhuminen   | Luetun ymmärtäminen  | Kirjoittaminen   |
| A1.1         | Kielitaidon alkeiden hallinta | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehoituksia) arkisissa yhteyksissä.</li> <li>* Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kieliainesta.</li> <li>* Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännettä.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkielen tai eleisiin.</li> <li>* Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia.</li> <li>* Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisiongelmiä.</li> <li>* Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opettuja vakioilmaisuja.</li> <li>* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Tuntee kirjainjärjestyksen, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän.</li> <li>* Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin.</li> <li>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisin.</li> <li>* Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.</li> <li>* Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.</li> <li>* Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.</li> </ul>  |
| A1.2         | Kehittyvä alkeiskiellitaito   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehoituksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen.</li> <li>* Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä.</li> <li>* Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännettä.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua.</li> <li>* Puheessa on taukoja ja muita katkoksia.</li> <li>* Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisiongelmiä.</li> <li>* Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskielemiä.</li> <li>* Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.</li> <li>* Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen.</li> <li>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein.</li> <li>* Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja).</li> <li>* Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita.</li> <li>* Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</li> </ul> |

| Taitotaso A1 |                          | Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa   |   |  |   |
|--------------|--------------------------|---|---|--|---|
|              |                          | Kuullun ymmärtäminen  | Puhuminen   | Luetun ymmärtäminen  | Kirjoittaminen  |
| A1.3         | Toimiva alkeiskielitaito | <p>* Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluja.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puheetta.</p> | <p>* Osaa kertoa lyhyesti itseltään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua.</p> <p>* Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla taudit ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.</p> <p>* Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskieppiä.</p> | <p>* Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.</p> <p>* Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset).</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.</p> | <p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu).</p> <p>* Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkkeitä.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.</p> |

| Taitotaso A2 |                            | Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta   |   |  |  |
|--------------|----------------------------|--|---|--|--|
|              |                            | Kuullun ymmärtäminen   | Puhuminen   | Luetun ymmärtäminen  | Kirjoittaminen   |
| A2.1         | Peruskielitaidon alkuvaihe | <p>* Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä.</p> <p>* Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsällön sekä havaitsemaan aihepiirin vaihdokset tv- uutisissa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.</p> | <p>* Osaa kuvata lähipiiriään muutamin lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.</p> <p>* Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita).</p> <p>* Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.</p> | <p>* Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita).</p> <p>* Ymmärtää tekstin pääajatuksia ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päätelyyn kontekstin avulla.</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.</p> | <p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitalanteista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista).</p> <p>* Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitetyjä rinnasteisia lauseita.</p> <p>* Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taivutus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.</p> |

| Taitotaso A2 |                           | Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta   |  |  |   |
|--------------|---------------------------|--|--|--|---|
|              |                           | Kuullun ymmärtäminen   | Puhuminen  | Luetun ymmärtäminen  | Kirjoittaminen  |
| A2.2         | Kehittyvä peruskielitaito | <p>* Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.</p> <p>* Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idioimeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</p> | <p>* Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiinomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä.</p> <p>* Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</p> <p>* Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.</p> | <p>* Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muuttaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistat, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).</p> <p>* Pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsennellystä muuttaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.</p> <p>* Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.</p> | <p>* Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit).</p> <p>* Osaa arkisen perussanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot.</p> <p>* Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja.</p> |

| Taitotaso B1 |                         | Selviytyminen arkielämässä  |  |  |   |
|--------------|-------------------------|---|--|--|---|
|              |                         | Kuullun ymmärtäminen  | Puhuminen  | Luetun ymmärtäminen  | Kirjoittaminen  |
| B1.1         | Toimiva peruskielitaito | <p>* Ymmärtää pääajatuksat ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Taivoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.</p> <p>* Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</p> | <p>* Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammista tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</p> <p>* Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä.</p> <p>* Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras krostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</p> <p>* Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.</p> | <p>* Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</p> <p>* Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</p> <p>* Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</p> | <p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimissa kirjallisen viestinnän muodoissa.</p> <p>* Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.</p> <p>* Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativimmat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</p> |

| Taitotaso B1 |                        | Selviytyminen arkielämässä   |   |   |  |
|--------------|------------------------|--|---|---|--|
|              |                        | Kuullun ymmärtäminen   | Puhuminen   | Luetun ymmärtäminen   | Kirjoittaminen   |
| B1.2         | Sujuva peruskieletaito | <p>* Ymmärtää selväpiirteistä asiatietaa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit).</p> <p>* Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.</p> <p>* Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</p> | <p>* Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvailen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</p> <p>* Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</p> <p>* Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</p> <p>* Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</p> <p>* Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempakaan viestintää.</p> | <p>* Pystyy lukemaan muutamman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran pätevästi vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.</p> <p>* Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutamman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>* Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.</p> | <p>* Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoo niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvedoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.</p> <p>* Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnastisuutta ja alisteisuutta.</p> <p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyllissä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</p> |



**Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa**

|      |                                  | <b>Kuullun ymmärtäminen</b>   | <b>Puhuminen</b>  | <b>Luetun ymmärtäminen</b>  | <b>Kirjoittaminen</b>   |
|------|----------------------------------|---|---|---|---|
| B2.1 | Itsenäisen kielitaidon perustaso | <p>* Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksot, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot).</p> <p>* Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat.</p> <p>* Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa.</p> | <p>* Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspiiriinsä liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</p> <p>* Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muutovaatimuksiin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.</p> | <p>* Pystyy lukemaan itsenäisesti muutaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p> | <p>* Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).</p> <p>* Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.</p> <p>* Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävy ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</p> <p>* Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja väli-merkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisun ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.</p> |

**Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa**

|      |                               | <b>Kuullun ymmärtäminen</b>  | <b>Puhuminen</b>  | <b>Luetun ymmärtäminen</b>  | <b>Kirjoittaminen</b>   |
|------|-------------------------------|--|---|---|---|
| B2.2 | Toimiva itsenäinen kielitaito | <p>* Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsentynyttä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</p> <p>* Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>* Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p> | <p>* Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskulkuja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaava- maista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p> <p>* Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vavattomasti satunnaisista epäroinneistä huolimatta.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.</p> | <p>* Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päävälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistakseen ne toisin sanoin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p> | <p>* Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseeseen, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteenvetoja.</p> <p>* Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsentyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehittää argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuväri ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</p> <p>* Hallitsee hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyyli-seikoissa.</p> |

**Taitotasot C1C2 Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa**

|      |                                | <b>Kuullun ymmärtäminen</b>   | <b>Puhuminen</b>   | <b>Luetun ymmärtäminen</b>   | <b>Kirjoittaminen</b>   |
|------|--------------------------------|---|--|--|---|
| C1.1 | Taitavan kielitaidon perustaso | <p>* Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempääkin puhetta tai esitystä (elokuvia, luentoja, keskusteluja, väitelyjä) erilaisista aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsenneltyä ja sisältää idiomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia.</p> <p>* Ymmärtää hyvin erilaisia äänitemateriaaleja yksityiskohtaisesti ja puhujien välisiä suhteita ja tarkoituksia tunnistaen.</p> <p>* Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhekieli tuottavat vaikeuksia.</p> | <p>* Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiin ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutiiniluonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyylilajien ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia.</p> <p>* Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti.</p> <p>* Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkein hienoimpiakin merkitysvaihteita.</p> <p>* Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>* Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.</p> | <p>* Ymmärtää yksityiskohtaisesti pitkähköjä, kompleksisia tekstejä eri aloilta.</p> <p>* Pystyy vaihtelevaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Osaa lukea kriittisesti ja tyyllillisiä vivahteita arvioiden sekä tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkityksiä. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä.</p> <p>* Vaativimmat yksityiskohdat ja idiomaattiset tekstikohdat saattavat vaatia useamman lukukerran tai apuvälineiden käyttöä.</p> | <p>* Pystyy kirjoittamaan selkeitä, hyvin jäsenyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista, ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja ottamaan huomioon vastaanottajan. Osaa kirjoittaa todellisista ja kuvitteellisista aiheista varmallalla, persoonallisella tyyllillä käyttäen kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Pystyy kirjoittamaan selkeitä ja laajoja selostuksia vaativistakin aiheista.</p> <p>* Osoittaa, että hallitsee monia keinoja tekstin jäsentämiseksi ja sidosteisuuden edistämiseksi.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuvaramo on hyvin laaja. Hallitsee hyvin idiomaattiset ilmaukset ja tavaliset sanonnat.</p> <p>* Hallitsee erittäin hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä satunnaisesti idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyylliseikoissa.</p> |