

SVENSKLÄRARES TANKAR OM BEDÖMNING AV SPRÅKFÄRDIGHET

Anna Hakkarainen

Pro gradu -avhandling i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Sommaren 2011

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Anna Hakkarainen	
Otsake: Ruotsinopettajien ajatuksia kielitaidon arvioinnista	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Vuosi: 2011	Sivumäärä: 65 + liitteet
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena on kartoittaa, millaisia arviointimenetelmiä ruotsinopettajat käyttävät oppilaidensa tai opiskelijoidensa kielitaidon arvioinnissa. Koska opettajien kielitaitokäsityksellä on vaikutusta arviointiin, tutkielmassa selvitetään lisäksi, millaisia käsityksiä opettajilla on kielitaidosta. Tutkielman tarkoituksena on myös ottaa selville, mistä ruotsinopettajat ovat saaneet tietoa arvioinnista. Tämän lisäksi tutkielmassa tuodaan esille kielitaidon arvioinnin haasteita sekä kehitysideoita arvioinnin helpottamiseksi.</p> <p>Tutkielma on luonteeltaan kvalitatiivinen ja se toteutettiin teemahaastattelun avulla. Tutkimusaineisto koostuu kahdesta yläkoulun opettajasta sekä kahdesta lukion opettajasta. Aineiston suppeuden vuoksi tutkielman tarkoituksena ei ole saada yleistettäviä tuloksia, vaan kartoittaa opettajien käyttämiä arviointimenetelmiä sekä kuvailla opettajien ajatuksia arvioinnista.</p> <p>Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että ruotsinopettajat pyrkivät käyttämään monipuolisia menetelmiä kielitaidon arvioinnissa. Kielitaidon arvioinnissa on otettava huomioon kaikki kielitaidon osa-alueet: puhuminen, kirjoittaminen, lukeminen ja kuullunymmärtäminen. Näitä taitoja arvioidaan yleensä erilaisten kokeiden avulla. Vaikka numeroarviointi näyttää olevan yleisin arvioinnin muoto, opettajat arvioivat oppilaidensa ja opiskelijoidensa kehittymistä jatkuvasti keräämällä useita näytteitä heidän kielitaidostaan sekä antamalla heille palautetta opintojen edetessä. On tärkeää, että arvioinnista hyötyvät sekä opettaja että oppilas tai opiskelija.</p> <p>Haastateltavien vastauksista näkyy, että jokainen opettaja toteuttaa arviointia omalla yksilöllisellä tavallaan. Vaikka on olemassa kriteereitä ja ohjeita arvioinnin suorittamiseksi, jokainen opettaja tulkitsee niitä subjektiivisesti. Arvioinnin tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus koettiin kuitenkin tärkeiksi lähtökohdiksi, ja jokainen opettaja pyrki mahdollisimman objektiiviseen arviointiin. Opettajat ovat löytäneet kokemuksen kautta heille parhaiten sopivat arviointimenetelmät ruotsin kielen arviointiin. Tämän lisäksi kollegoiden kanssa keskustelu koettiin tärkeäksi tiedonhankintamenetelmäksi. Haastatteluiden perusteella ruotsinopettajat kokevat saaneensa melko vähän lisäkoulutusta arviointiin liittyen. Lisäkoulutus voisi kuitenkin rohkaista opettajia kokeilemaan myös uusia arviointimenetelmiä osana opetustaan.</p>	
Avainsanat: arviointi, kielitaito, ruotsinopettaja, yläkoulu, lukio	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Kielten laitos	
Muita tietoja: saatavana Jyväskylän kirjaston Internet-sivuilta	

INNEHÅLL

1 INLEDNING OCH BAKGRUND	4
1.1 Inledning.....	4
1.2 Bakgrund	5
2 SPRÅKFÄRDIGHET	9
2.1 Begreppen färdighet, kunskap och kompetens.....	9
2.2 Uppfattningar om språkfärdighet	9
2.2.1 En traditionell uppfattning	9
2.2.2 En diktonomi	10
2.2.3 Kommunikativ kompetens	10
2.2.4 Canale och Swains modell	11
2.2.5 Bachman och Palmers modell	12
2.2.6 Gemensam europeisk referensram för språk.....	12
3 BEDÖMNING	14
3.1 Bedömning i allmänhet	14
3.2 Elevbedömningens syfte	14
3.3 Bedömningens grundprinciper	16
3.4 Bedömning i praktiken och dess utmaningar	17
3.5 Bedömningsmetoder.....	21
3.5.1 Diagnostisk bedömning.....	21
3.5.2 Summativ bedömning	21
3.5.3 Formativ bedömning	22
4 OLIKA BEDÖMNINGSSÄTT	23
4.1 Prov	23
4.1.1 Att pröva läsförståelse	23
4.1.2 Att pröva hörförståelse	24
4.1.3 Att pröva muntlig kommunikation.....	25
4.1.4 Att pröva skriftlig kommunikation.....	25
4.2 Portfölj.....	26
4.3 Själv- och kamratbedömning	27
4.4 Utvärderingssamtal.....	28
5 FORSKNINGSPRÅG	29
6 MATERIAL OCH METOD.....	30
6.1 Val av undersökningsmetod och innehållsanalys.....	30
6.2 Insamling av material och informanterna.....	32
6.3 Undersökningens tillförlitlighet	34
7 RESULTAT	37
7.1 Svensklärarnas uppfattningar om språkfärdighet.....	37
7.2 Svensklärarnas kännedom om bedömning	38
7.3 Svensklärarnas bedömningsmetoder	39
7.3.1 Bedömningsmetoder i allmänhet.....	39
7.3.2 Provuuppgifterna	43
7.3.3 Andra bedömningsmetoder	46
7.4 Bedömningens utmaningar och utvecklingsidéer	48
8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	54
LITTERATUR	63
BILAGOR	66

1 INLEDNING OCH BAKGRUND

1.1 Inledning

Att bedöma hör till lärarens vardagliga liv. Bedömningen kan påverka elevernas inläring och utveckling i hög grad. Det har också mycket att göra med hur elevernas självkänsla utvecklas under studierna och i framtiden. På grund av detta är det viktigt för läraren att kunna bedöma på ett rätt sätt och så att eleven ska ha så mycket nytta som möjligt av det. Bra bedömning befrämjar inläringen och utvecklingen samt iakttar också de etiska faktorerna. Enligt Canale (1988), som Huhta & Takala (1999, 182) hänvisar till, är utgångspunkten för bedömningen att bedömaren, i undervisningssammanhang läraren, ska förstå vad språkfärdigheten eller -kunskapen betyder. När läraren känner språkets natur har han en uppfattning om vad han ska bedöma.

Syftet med den här pro gradu -avhandlingen är att kartlägga hurdana bedömningsmetoder svensklärarna använder i bedömningen av språkfärdighet samt hur mångsidigt de använder de här bedömningsmetoderna. Ytterligare vill jag klargöra hurdana uppfattningar om språkfärdighet svensklärarna har och hur dessa uppfattningar påverkar bedömningen. Utöver detta vill jag ta reda på hur svensklärarna har skaffat information om bedömning av språkfärdighet. Jag vill också framföra bedömningens utmaningar samt svensklärarnas idéer om hur bedömningen borde utvecklas.

Teoridelen i den här avhandlingen består av tre kapitel. I kapitel 2 redogör jag begreppet språkfärdighet och presenterar olika uppfattningar om den. Kapitel 3 handlar om bedömning, dess genomförande i praktiken och om olika bedömningsmetoder. I kapitel 4 berättar jag närmare om olika bedömningssätt. Forskningsfrågorna presenterar jag i kapitel 5. Kapitel 6 handlar om insamling av material, val av metod och undersökningens tillförlitlighet. Analysdelen består av kapitel 7 och 8. I kapitel 7 presenterar jag resultaten enligt forskningsfrågorna. Kapitel 8 innehåller sammanfattning och diskussion.

Undersökningen är en kvalitativ undersökning som jag genomförde med hjälp av temaintervju. Fyra svensklärare intervjuas varav två arbetar på högstadiet och två i gymnasiet. Eftersom antalet informanter är litet är försöker jag inte att göra generaliseringar utan

kartlägga och beskriva svensklärares tankar om ämnet. Eftersom bedömning är en viktig del av lärarens arbete tycker jag att en blivande svensklärare skulle få så mycket information som möjligt om det. Jag anser att man inte får tillräckligt information om bedömningen i lärarutbildningen eller under auskulteringen. Denna avhandling presenterar fyra svensklärares tankar om bedömning. Avhandlingen erbjuder blivande eller nuvarande svensklärare en uppfattning om bedömning i praktiken. Meningen är att den ska ge läsaren exempel på olika metoder, väcka nya tankar samt vilja att bedöma sina egna metoder.

1.2 Bakgrund

Det finns tidigare undersökningar om bedömning av språkfärdighet men de gäller bara språkfärdighet, inte t.ex. användning av olika bedömningsmetoder. Inte heller finns det så mycket undersökning om klassrumsbedömning. Jag ska kort presentera några undersökningar som jag har hittat om bedömning av språkfärdighet och användning av formativ bedömning. Jag ska använda dessa undersökningar när jag analyserar resultaten av min egen undersökning.

Utbildningsstyrelsen (Tuokko 2009) har två gånger bedömt niondeklassarnas inlärningsresultat i B-svenskan vid slutet av grundskolan. Den första nationella bedömningen genomfördes år 2001 och den andra 2008. Uppgifterna samlades in från 107 finskspråkiga grundskolor där eleverna i årskurs 9 plockades ut. Meningen med nationella bedömningar av inlärningsresultat är att få en pålitlig bild av hur målen som har ställts i läroplansgrunderna förverkligas samt av elevernas genomsnittliga färdighetsnivå både regionalt och mellan pojkar och flickor. I provet ingick uppgifter i läs- och hörförståelse, tal, skrivning och språkliga strukturer. 5306 elever från 107 skolor deltog i proven i läs- och hörförståelse, grammatik och skrivning. Utöver detta deltog 795 elever från 52 skolor i provet i muntlig kommunikation. Grammatiska strukturer räknades i receptiva färdigheter i denna undersökning. I bedömningen användes nivåskalan med 10 färdighetsnivåer. Resultaten visar att elevernas färdigheter som helhet stannade på nöjaktig nivå (vitsordet 7). Resultaten var svagare i språkets produktion än i reception. I de receptiva uppgifterna nådde 27 % av eleverna (vitsordet 8 eller färdighetsnivå A2.1.) goda kunskaper. Under denna nivå hamnade 41 % av eleverna och över den 32 % av eleverna. Resultaten i produktiva uppgifter var tydligt svagare. I skrivning var den mest typiska färdighetsnivån A1.2 (20%). 19 % av elever nådde goda

kunskaper (A1.3). Under denna nivå hamnade 49 % av elever och över 32 %. I talet var det mest typiska resultatet A1.2 (26 %) och A1.1 (24 %). I rapporten jämförs resultaten mellan år 2001 och 2008. På sex år har elevernas nivå i alla delar av receptiva färdigheter sjunkit. (Tuokko 2009.) Exempel på färdighetsnivåerna enligt läroplansgrunderna presenteras i bilaga 1 (nivåerna A1 och A2).

I samma undersökning (Tuokko 2009) svarade lärarna (277 stycken) på frågor om användning av färdighetsnivåerna som en del av undervisningen. En dryg tredjedel av lärarna sade att de inte använder färdighetsnivåerna när de väljer texter och uppgifter, utarbetar prov eller som medel av självbedömning. 19 % av lärarna berättade att de använder färdighetsnivåerna mycket eller ganska mycket i elevbedömningen. På basis av lärarnas svar är användning av färdighetsnivåer lågt.

Som en del av större forskningsprojekt om skolans förändrande text- och mediavärlden av Soveltavan kielentutkimuksen keskus, SOLKI, (Luukka et al. 2008), togs det också reda på lärarnas och elevernas åsikter om bedömning. En stor del av lärare i både modersmål och främmande språk (87 % av 741 lärare) var eniga eller delvis eniga om att bedömning är viktigt eftersom den hjälper eleven att lära sig. Detta betyder att lärarna anser att bedömning är en viktig del av inläring. Eleverna tyckte också att bedömningen är viktig, för 79 % av 1720 eleverna var eniga eller delvis eniga om frågan. Bedömning kan emellertid betyda olika ting för olika människor. Bedömning har också påverkan på motivationen. 87 % av lärarna i främmande språk (324 stycken) ansåg enigt eller delvis enigt att bedömning motiverar elever att studera effektivare.

I forskningsprojektet (Luukka et al. 2008) frågade man också om bedömningsmetoder. Nästan alla lärare i främmande språk sade att de bedömer elevernas kunskaper ofta. Självbedömning i främmande språk är vanligt, 93 % av lärarna berättade att de åtminstone ibland använder självbedömning som del av undervisningen. Kamratbedömning verkar vara litet ovanligare för bara 45 % av lärarna berättade att de använder kamratbedömning åtminstone ibland. Fast själv- och kamratbedömningen används som del av undervisning har lärarens bedömning den största påverkan på betyget. Alla lärare i främmande språk, med undantag en lärare, tyckte att lärarens bedömning påverkar på elevens betyg mycket. När man frågade om vilka faktorer som betonas i slutbedömningen betonade lärarna kommunikationsförmågan i vardagliga tal- och skrivsituationer, som 75 % av lärarna satte

mycket värde på slutbedömningen. Nästa mest betonade faktor var grammatik och struktur (69 %), textförståelse (68 %) samt ordförråd och fraser (67 %). Också hörförståelse (59 %) och skrivning (47 %) var ganska viktiga områden i slutbedömningen.

I samma forskningsprojekt (Luukka et al. 2008) ställde man frågor om lärarnas uppfattningar om sin bedömningsförmåga. Resultaten visade att lärarna litar på sin förmåga att bedöma åtminstone elevernas starka och svaga sidor. 41 % av lärarna i modersmålet och i främmande språk (741 st.) var eniga och över 53 % delvis eniga med detta påstående. Trots det anser lärarna att det är svårt att ge eleverna betyg. Bara 25 % av lärarna i modersmålet och 28 % av lärarna i främmande språk tyckte att det vanligtvis är lätt att bestämma elevernas betyg. Det mest allmänna sättet att ge eleven feedback är enligt forskningsprojektet (Luukka et al. 2008) att kommentera och korrigera i elevens skriftliga uppgifter. 85 % av lärarna i främmande språk använder detta sätt ofta. Det näst allmänna sättet att ge feedback är muntligt. Cirka 54 % av lärarna i främmande språk berättade att de ofta kommenterar elevernas föreställningar, grupparbete osv. muntligt. 72 % av lärarna ger muntlig feedback också individuellt under lektionerna.

European association for language testing and assessment, EALTA, (Hasselgreen, Carlsen & Helness 2004) kartlade lärarnas träningsbehov i bedömning. Sammanlagt 914 svarande deltog i förfrågningen från 37 europeiska länder; 50 svarande från icke-europeiska länder. Resultaten visar att lärarna ofta utför bedömning utan särskild träning, t.ex. med hjälp av färdiga prov, kontinuerlig bedömning och feedback. Lärarna tyckte att det är utmanande att använda portföljarbete och utarbeta egna prov utan träning. Lärarna svarade att de har haft bara lite utbildning i användning av färdiga prov. Däremot tyckte lärarna att de har signifikant behov av (ca 50 % svarade ja medan cirka 10 nej) att få utbildning i att utarbeta egna prov, tolkning av resultat, att ge feedback, att använda elevernas självbedömning och portföljarbete.

Enligt OECD (2005) är den mest synliga bedömningen summativ. Den summativa bedömningen mäter med hjälp av prov och test vad eleverna har lärt sig. Skillnaden mellan den summativa och formativa bedömningen är hur man använder bedömningsinformationen. I den formativa bedömningen använder man information för att bearbeta elevernas framsteg medan den summativa bedömningen erbjuder ett sammandrag av elevernas utförande. Enligt OECD (2005) är den formativa bedömningen en av de effektivaste strategier som befrämjar höga inlärningsresultat. Utöver detta utvecklar den formativa bedömningen elevernas

färdighet att lära sig att inlära (learning to learn). Trots dessa fördelar använder man inte systematiskt den formativa bedömningen. OECD (2005) har publicerat en studie om hur den formativa bedömningen kan genomföras i praktiken i skolor och klassrum. Studien presenterar exempel i åtta länder som har olika utbildningssystem: Kanada, Danmark, England, Finland, Italien, Nya Zeeland, Queensland i Australien och Skottland. Som exempel på den formativa bedömningen presenteras bl.a. självbedömning i Finland, portföljarbete i Kanada och demokratifrämjande metoder i Danmark. I många av dessa åtta länder finns det lagstiftning som befrämjar och stödjer det formativa bedömningssättet, t.ex. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) i Finland.

Mäkinen (2000) undersökte hur högskoleelevernas skrivnings- och självbedömningsförmåga utvecklades med hjälp av portföljarbete. Undersökningen genomfördes under tre kurser i A1-engelskan 1995–1998. Sammanlagt tog undersökningen tre år, dvs. den genomfördes under en kurs per år. Meningen med undersökningen var att elevernas kritiska medvetenhet om sin inläring och dess styrning ökar under de här tre kurserna. I början av undersökningen bestämdes de gemensamma bedömningskriterierna tillsammans. De var t.ex. textens flyt, felfrihet, dess struktur och förmåga att väcka intresse. Portföljarbete utgjorde en del av kursens betyg. Eleverna valde själv sina bästa engelskspråkiga skrivprodukter till portföljen och bedömde dem. Enligt förfrågningar hade eleverna en positiv inställning till undersökningen. Under undersökningen observerade Mäkinen (2000) att de elever som hade svårigheter att producera engelskspråkig text också hade svårigheter att bedöma sin skrivning, inlärningsprocess och dess styrning. Hur mycket nytta eleverna fick med portföljarbete var upp till eleven. Alla elever tyckte emellertid att de har lärt sig om skrivning och självbedömning under tre kurserna. De flesta tyckte att portföljarbete hade befrämjat deras inläring av engelskan på ett meningsfullt sätt. I allmänhet tyckte eleverna att deras skrivnings- och självbedömningsförmåga utvecklades. Portföljarbetet erbjöd möjligheter till eleverna på olika nivåer. De flesta lärde sig att sätta målen för sin inläring och bedöma inläringen realistiskt. Några elever tillägnade emellertid inte den självstyrande elevens roll. De eleverna skulle ha behövt mera hjälp under undersökningen.

2 SPRÅKFÄRDIGHET

2.1 Begreppen färdighet, kunskap och kompetens

Som begrepp liknar *färdighet*, *kunskap* och *kompetens* varandra men jag anser att det är väsentligt att definiera dem närmare i denna avhandling. Till att börja med finns det en skillnad mellan begreppen färdighet och kunskap. Den här skillnaden gäller också när man talar om *språkfärdighet* eller *språkkunskap*. Norstedts svenska synonymordbok (2009, 195, 390) definierar begreppet färdighet som 'skicklighet' eller 'förmåga' medan kunskap definieras som 'kännedom', 'kunnighet', 'sakkunskap' eller 'insikter'. Begreppet kompetens i sin tur är definierat som 'skicklighet', 'duglighet', 'kapacitet' eller 'sakkunskap' i Norstedts svenska synonymordbok (2009, 370). Jag anser att skillnaderna mellan de här tre begreppen kort kan förklaras så att med kunskap är det fråga om att ha kunskap om språket, t.ex. om dess grammatik och med färdighet är det fråga om att kunna använda språket i praktiken. Med kompetens är det fråga om båda, dvs. man har kunskap om hur språket används i olika situationer. Dessa begrepp blir klarare senare i texten.

2.2 Uppfattningar om språkfärdighet

2.2.1 En traditionell uppfattning

En traditionell uppfattning om språkkunskap indelar språket i fyra delar: att läsa, skriva, lyssna och tala. Denna indelning betonar språkets struktur. (Huhta & Takala 1999, 183.) T.ex. Lado (1961, 25) har delat språket i de här fyra färdigheterna men också betonat att språket är en sammanhängande helhet som består av färdigheterna att tala, lyssna, läsa och skriva. Detta betyder att de fyra färdigheterna aldrig kan fungera separat i språket. Enligt Bachman och Palmer (1984, 35) kan färdigheterna fortfarande indelas i minde komponenter såsom grammatik och ordförråd. Att göra skillnad mellan dessa fyra färdigheter är väldigt vanligt även idag. (Huhta & Takala 1999, 183.)

Tornberg (2005, 73) använder en likadan indelning av språkfärdighet. Enligt henne kan språkfärdighet delas in i fyra färdigheter i språkundervisningssammanhang. De här fyra färdigheterna kan vidare indelas i receptiva och produktiva färdigheter. Att lyssna och läsa är receptiva färdigheter, dvs. man tar emot språket. De receptiva färdigheterna tycks vara mera passiva färdigheter eftersom man inte producerar språket utan det är fråga om tolkning och förståelse. Att tala och skriva är däremot produktiva färdigheter. De förutsätter att man själv producerar språket aktivt.

2.2.2 En diktonomi

Ett annat känt synsätt på språkkunskap är att uppdelas språkförmågan i språkkunskap och språkanvändning (Ericsson 1989, 36). Redan i början av 1900-talet gjorde Ferdinand de Saussure, en schweizisk lingvist, en indelning av språkkunskaper. De här två delarna kallade han för *langue* och *parole* där *langue* betyder det universella språksystemet, som är gemensamt för människor i en viss språkgemenskap och *parole* individernas konkreta bruk av språket. (Ericsson 1989, 36.)

På 1960- talet uppdelade den amerikanske lingvistiken Noam Chomsky i sin tur språkförmågan i *kompetens* (competence) och *performans* (performance). Enligt Chomsky betyder kompetens människans medfödda eller inlärd kunskap om sitt språk och performans dess användning i konkreta situationer, dvs. att omsätta kompetens i praktiken. (Chomsky 1964, 4; Ericsson 1989, 37.) Enligt Chomsky (1965, 4) kan performans inte vara en direkt reflektion av kompetens eftersom det i naturligt tal finns individuella felaktigheter och inkonsekvenser. Ericsson (1989, 37) klagör skillnaden mellan de Saussures *parole* och Chomskys kompetens så att *langue* kan anses vara socialt definierat medan kompetens är ett mer psykologiskt begrepp.

2.2.3 Kommunikativ kompetens

Mot Chomskys abstrakta kompetensbegrepp skapade D. H. Hymes, en amerikansk sociolingvist, teorin om *kommunikativ kompetens* (communicative competence) i slutet av

1960-talet. (Hymes 1972, 269.) Han gjorde också en skillnad mellan grammatik (competence) och acceptabilitet (performance). Det finns också socialt betingade användningsregler vid sidan av språkets grammatiska regler. Enligt Hymes skulle de grammatiska reglerna vara oanvändbara utan de här användningsreglerna. Kompetensen är inte bara att kunna språkets grammatiska regler utan den grammatiska kompetensen är bara en del av den kommunikativa kompetensen. (Hymes 1972, 281; Tornberg 2005, 40.) Hymes (1972, 281–286) nämnde fyra kompetensfaktorer: possible, feasible, appropriate och performed. Man måste ha kunskap om vad som är språkligt korrekt (possible) och om något yttrande är användbart även om det är grammatiskt korrekt (feasible). Man måste också ha kunskap om hurdant språk som är lämpligt i en viss situation (appropriate) och slutligen måste man verkligen använda de yttranden som är korrekta och passande (performed). De här kompetenserna måste fungera som helhet.

2.2.4 Canale och Swains modell

På 1980-talet presenterade Canale och Swain en sammanfattning av teorier som handlade om kommunikativ kompetens. De kom fram till en modell, som är en av de mest kända uppfattningar om språkfärdighet i den tillämpade lingvistik. (Huhta & Takala 1999, 184.) *The communicative approach* (Canale 1983, 339; Canale 1984, 112) skiljer fyra språkliga kompetenser från varandra. De är 1. grammatisk kompetens, 2. sociolingvistisk kompetens, 3. diskurskompetens och 4. strategisk kompetens. Den grammatiska kompetensen betyder att man behärskar den språkliga koden, t.ex. ordbildning och uttal. Med den sociolingvistiska kompetensen menas att man kan använda språket på rätt sätt i olika sociolingvistiska situationer medan man med diskurskompetensen avser förmågan att binda ihop språkets separata meningar och former till logiska och meningsfulla helheter. Den fjärde, strategiska kompetensen betyder att man behärskar både verbala och nonverbala strategier så att de kompenserar varandra, t.ex. när språkförmågan inte räcker till för att göra sig förstådd.

2.2.5 Bachman och Palmers modell

Bachman och Palmer vidareutvecklade Canale och Swains indelning och konstruerade en mera detaljerad och mångsidigare modell. Nuförtiden används deras modell mest när man bedömer språkfärdighet. (Huhta & Takala 1999, 185.) Denna modell blev ursprungligen presenterad av Bachman på 1990-talet. Enligt den (Bachman & Palmer 1996, 67–70) består språkfärdigheten av två komponenter: språkkunskap (language knowledge) och strategisk kompetens (strategic competence). Språkkunskap inkluderar två kategorier: organisatorisk och pragmatisk kunskap. Med den organisatoriska kunskapen är det fråga om grammatisk kunskap, t.ex. kunskap om morfologi och syntax men också om textuell kunskap, dvs. kunskap om hur man kan organisera olika yttranden och satser till texter i både tal och skrift. Den pragmatiska kunskapen betyder att man behärskar reglerna som gäller språkbruket, m.a.o. man kan tolka och producera information och känslor i olika situationer. Utöver detta är det också fråga om att behärska olika språkvarianter, idiom och metaforer. Den strategiska kompetensen består av metakognitiva strategier. Med hjälp av dem kan man bättra på sina brister i språket.

2.2.6 Gemensam europeisk referensram för språk

De nyaste tankarna om språkfärdighet presenteras i Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (Europarådet 2007). Referensramen är gemensam för alla europeiska länder och utgör en grund för att utarbeta kursplaner, läroplaner, examina och läromedel. Den beskriver vilka de kunskaper och färdigheter är, som eleverna ska tillägna sig för att använda språket för en framgångsrik kommunikation på ett visst språk. Beskrivningen omfattar också den kulturella kontexten. Referensramen definierar olika färdighetsnivåer som möjliggör att mäta framsteg i lärandet av olika fasen av inlärningsprocessen och genom hela livet. (Europarådet 2007, 1.)

Referensramen presenterar en handlingsorienterad grundsyn. Språkanvändning och -inläring betraktas som social aktivitet. Människor utvecklar en rad olika kompetenser, både generella kompetenser och kommunikativa språkliga kompetenser. Med hjälp av dessa kompetenser kan man utföra språkliga aktiviteter i olika kontexter och med olika villkor och begränsningar.

Detta gäller att man kan både producera och ta emot språket som rör teman inom särskilda domäner. (Europarådet 2007, 9.)

Enligt referensramen (Europarådet 2007, 13–14) består den kommunikativa språkliga kompetensen av tre komponenter: en lingvistisk, en sociolingvistisk och en pragmatisk komponent. Den lingvistiska kompetensen omfattar t.ex. lexikala, fonologiska och syntaktiska kunskaper och färdigheter. Med den lingvistiska kompetensen är det också fråga om hur individen har lagrat och kognitivt organiserat sin kunskap, t.ex. de olika associationsnätverk i vilka språkanvändare placerar en lexikal enhet, men också kunskapens åtkomlighet, t.ex. aktivering, hågkomst och tillgänglighet. Med den sociolingvistiska kompetensen är det fråga om förmågan att anpassa språket efter olika sociokulturella förhållanden. Detta innehåller exempelvis artighetsregler och normer som styr relationer t.ex. mellan kön och generationer. Den sociolingvistiska kompetensen påverkar all språklig kommunikation. Den pragmatiska kompetensen i sin tur rör den funktionella användningen av språkliga resurser, dvs. produktion av språkfunktioner och talhandlingar, och stöder sig på interaktiva scenarier eller skriftlig text. (Europarådet 2007, 13–14.)

Enligt referensramen behöver man både muntlig och skriftlig produktion och reception i en språklig interaktion. I referensramen indelas språkfärdighet i produktiva och receptiva färdigheter. Att tala och skriva är produktiva färdigheter medan att läsa och lyssna är receptiva färdigheter. Enligt referensramen deltar det minst två individer i en muntlig eller skriftlig interaktion. Då växlar individerna mellan produktion och reception. (Europarådet 2007, 14.) Som sammanfattning kan man konstatera att språkfärdighet ses som kommunikativ färdighet som är beroende av användningskontexten. Enligt referensramen är språkfärdighet en mångsidig helhet. (Europarådet 2007.)

3 BEDÖMNING

3.1 Bedömning i allmänhet

Norstedts svenska synonymordbok (2009, 47) ger följande synonymer till ordet *bedöma*: 'värdera', 'uppskatta', 'mäta', 'uppfatta', 'utvärdera' och 'evaluera'. Enligt Metsämuuronen (2009, 8) gör man vanligtvis skillnad mellan begreppen *bedöma* och *evaluera*. Vid bedömning är det fråga om att bedöma elevens inlärningsresultat med hjälp av olika metoder medan föremålet vid evaluering kan vara t.ex. lärare, skola eller klass. I denna avhandling använder jag huvudsakligen termen *bedöma*.

Bedömning är en del av människans vardag. Människorna är sociala varelser och brukar bedöma varandra. Människorna gör kontinuerligt bedömningar men är också utsatta för bedömningar. Bedömning förekommer i olika former i olika situationer. I skolan bedömer många människor varandra. Det är inte bara läraren som bedömer eleverna utan eleverna bedömer också sin lärare och varandra osv. Att göra bedömningar innebär att värdera intryck i relation till någonting. Man definierar sina egna uppfattningar och åsikter om vad som är bra eller dåligt, vackert eller fult. I skolan är det inte bara fråga om bedömningar som människor brukar göra av varandra. I skolan har bedömningen en särskild karaktär. (Skolverket 2001, 10.) Meningen med bedömningen är att bestämma hur bra något utförande eller aktivitet är. Bedömning är en väsentlig och ofta återkommande del av undervisning. Föremål för bedömningen kan vara en elev, en klass eller hela skolan. (Uusikylä & Atjonen 1999, 162.)

3.2 Elevbedömningens syfte

Det är viktigt att göra bedömningar vid olika tidpunkter under inlärningsprocessen för att få information om inläring sker och om det sker mot de uppsatta målen (Skolverket 2001, 15). Tarnanen, Huhta och Pohjala (2007, 381) poängterar att meningen med bedömningen både i modersmål och främmande språk är att stödja inläringen samt ge eleven en realistisk uppfattning om sin språkfärdighetsnivå och utvecklingsutmaningar. Enligt Huhta och Takala

(1999, 179) kan man skaffa information om elevernas språkfärdighet i språkundervisning t.ex. med hjälp av prov, observation eller självbedömning. Koppinen, Korpinen och Pollari (1994, 8) anser att den viktigaste uppgiften med bedömningen i skolan är att stödja och befrämja inläringen och undervisningen. Bedömningen har förändrats från en kvantitativ mätning till kvalitativare metoder. Bedömning är inte bara att summera hur många kunskapselement eleven har tillägnat sig utan bedömningen skulle vara kvalitativt inriktad och besvara så många frågor som möjligt. Nuförtiden är det inte bara läraren som bedömer utan eleverna deltar också aktivt i bedömningen. (Atjonen 2007, 32; Skolverket 2001, 16.)

För att kunna bedöma elevens inläring och utveckling behöver man grunder. Ett väsentligt rättesnöre för bedömningen i skolan är läroplansgrunderna. (Takala 1997, 88.) I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2004a, 260) indelas bedömningen i bedömningen under studiernas gång och slutbedömning. De här har olika funktioner. I Grunderna för gymnasiet läroplan (Utbildningsstyrelsen 2003) fokuseras mera på slutbedömning men betonas också att syftet med bedömningen av inläringen är att ge de studerande respons på deras framsteg och studieresultat både under gymnasietiden och då gymnasietiderna slutar. Meningen med denna respons är att uppmuntra och vägleda dem i deras studier. Bedömning ska sporra studerande att ställa upp mål och justera sina arbetssätt. (Utbildningsstyrelsen 2003, 222.) Syftet med bedömningen under studiernas gång i grundskolan är att sporra och handleda elever i sina studier och beskriva hur väl eleven har nått de mål som har ställts för fostran och lärande. Med hjälp av bedömningen får eleverna information om sin egen inläring och hur inläringen utvecklas. Det är viktigt att eleven kan bilda sig en realistisk uppfattning om sitt lärande. (Utbildningsstyrelsen 2004a, 260.) Slutbedömningens syfte för sin del är att definiera hur väl eleven har uppnått olika mål i slutet av en viss studieperiod eller kurs. Målen har fastslagits i läroplansgrunderna. (Utbildningsstyrelsen 2003, 222; 2004a, 264.) I språkundervisning gäller målen språkfärdighet, kulturell kompetens samt inlärningsstrategier (Utbildningsstyrelsen 2003, 94–98; 2004a, 127–133). Ericsson (1989, 399) betonar att när man bedömer språkfärdighet måste alla de fyra färdigheterna, dvs. lyssna, tala, läsa och skriva, iakttas.

3.3 Bedömningens grundprinciper

Bedömningen kan ha en stor inverkan på individens liv och självkänsla. Därför är det väldigt viktigt att bedömningen ska vara tillförlitlig och rättvis. Bedömningen måste vara inriktad på rätt sätt och producera användbar information om elevens kunskaper och färdigheter. Det är inte fråga om att lista elevens svaga sidor utan betona de starka sidorna. Meningen är att eleven har nytta av bedömningen med tanke på sin inläring. (Koppinen et al. 1994, 32–33; Takala 1997, 88, 90–91.)

Två viktiga begrepp i bedömningen är *reliabilitet* och *validitet*. Med validitet menas att läraren bedömer den färdighet eller kunskap som han vill bedöma. Till grund för detta ligger att språkläraren är medveten om vad språkfärdighet betyder. (Koppinen et al. 1994, 32; Uusikylä & Atjonen 1999, 171–172.) Enligt Tornberg (2005, 154) betyder validitet t.ex. det att proven mäter den färdighet som de avser att mäta. Uusikylä och Atjonen (1999, 171–172) betonar att med bedömningens validitet är det också fråga om att läraren prövar sådana färdigheter och kunskaper i proven som har övats under lektionerna. Reliabilitet i sin tur betyder att läraren måste iaktta att det kan finnas några slumpfel som inte har någonting att göra med elevernas kunskaper. Då är bedömningen inte fullständigt pålitlig och provresultatet besvarar inte elevens verkliga kunnande. Det kan hända något misstag när läraren korrigerar prov eller provsituationen kan vara en sådan att eleven inte kan göra sitt bästa. Eleven kan t.ex. vara för trött och det kan påverka mycket hur han klarar sig i provet. (Uusikylä & Atjonen 1999, 173.) Det är också viktigt att bedömningen är så objektivt och rättvist som möjligt och följer en konsekvent linje. När läraren iakttar både validitet och reliabilitet är det ett bevis för att läraren är en behörig och tillförlitlig bedömare. (Uusikylä & Atjonen 1999, 171, 173.)

Enligt Atjonen (2007, 20–23) skulle läraren tänka på fem viktiga frågor innan bedömningen. Dessa frågor är ursprungligen presenterade av Pickford och Brown (2006). Innan man bedömer måste man kunna svara på följande frågor 1.vad?, 2.varför?, 3.hur?, 4.vem? och 5.när? För det första måste man bestämma vad man vill bedöma. Bedömningen kan inriktas t.ex. på inlärningsprocessen eller inläringens resultat. För det andra måste man tänka på bedömningens syfte. Syftet kan vara t.ex. att förbättra elevernas motivation eller ge dem feedback om deras inläring. I det tredje fallet är det fråga om hur man ska omsätta

bedömningen i praktiken t.ex. med hjälp av prov eller portfölj. Sedan måste man tänka på vem som ska bedöma, dvs. om det ska vara läraren, klasskamrater eller eleven själv. Den femte frågan gäller bedömningens tidpunkt. Bedömningen kan ske i början eller i slutet av perioden men den kan också vara kontinuerlig. (Atjonen 2007, 20–23.)

Huhta (2010, 39) betonar att en grundlig planering är bedömningens hörnsten. Först måste man välja bedömningens utgångspunkter, dvs. vem bedömer vem och varför. Man måste iaktta hurdana språkbruksbehov eleverna eller studerandena har och hurdana deras kunskaper och färdigheter är i detta språk. Bedömningens syfte kan vara att sätta betyg eller ta reda på elevens starka och svaga sidor. Eleven kan få information om sin inläring och hur är det bäst att fortsätta språkstudierna. Huhta (2010, 39) anser också att den viktigaste grunden för bedömningen är att läraren har en uppfattning om språkfärdighet. Andra viktiga principer för bedömningen är t.ex. valet av bedömningskriterier och provuppgifter. Läraren kan också utarbeta dem själv om det inte finns färdiga kriterier eller uppgifter som fungerar bra. Att välja de lämpliga bedömningskriterierna och uppgifterna är väldigt viktigt eftersom eleven måste kunna bevisa sitt kunnande med hjälp av dem. (Huhta 2010, 40, 47.)

3.4 Bedömning i praktiken och dess utmaningar

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2004a, 127) ska undervisningen i svenska ge eleven färdigheten för växelverkan och samarbete med den svenskspråkiga befolkningen i Finland och för nordiskt samarbete. Undervisningens uppgift enligt läroplansgrunderna är att vänja eleven vid att använda sin språkfärdighet i svenska och fostra honom eller henne till att värdesätta tvåspråkigheten i Finland samt det nordiska levnadssättet. Enligt grunderna för gymnasiet läroplan (2003, 94) ska svenskundervisningen utveckla studerandens färdigheter i interkulturell kommunikation. Undervisningen ska ge studerandena kunskaper och färdigheter i svenska språket och dess användning. Den ska också erbjuda dem möjligheter att utveckla sina insikter i, förståelse för och uppskattning av de nordiska samhällena och deras kultur samt hjälpa studerandena att fördjupa sina kunskaper om det tvåspråkiga Finland. Svenskan som läroämne är ett färdighets- och kulturämne (Utbildningsstyrelsen 2003, 94; 2004, 127).

Nuförtiden bedöms språkfärdighet från början av språkstudierna. Bedömningen baserar sig t.ex. på prov, uppsatser, föredrag och projektarbete. Bedömning kan vara verbal, numerisk eller både och. Bedömaren kan vara läraren, eleven eller klasskamraten. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 381.) Uppfattning om språkfärdighet baserar sig nuförtiden på färdighetsnivåer. Detta betyder att det inte räcker om eleven lär sig kunskap om språket utan det betonas att eleven lär sig att använda språket i olika situationer. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 385.) I Finland baserar sig bedömning på s.k. skolbaserad bedömning (School-based assessment). Detta betyder att man bedömer elevernas utveckling och förståelse kontinuerligt och interaktivt med hjälp av diagnostiska, summativa och formativa bedömningsmetoder. I många andra länder dominerar examenssystemet (examination system). Detta innebär nationellt jämförbara, separata och summativa mätningar som visar vad eleverna har lärt sig. Fördelen med det här systemet är att man kan jämföra skolor medan nackdelen är att undervisningen är inriktad på dessa test . (Metsämuuronen 2009, 9.)

I läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2003; 2004) betonas kommunikationsförmågan och bedömningen baserar sig på Gemensam europeisk referensram för språk (Council of Europe 2003) och dess färdighetsnivåer. Nivåskalan i läroplansgrunderna är en utarbetad tillämpning av de skalor som ingår i den allmäneuropeiska referensramen. (Utbildningsstyrelsen 2003, 232; 2004, 278.) Nivåskalan består av 10 färdighetsnivåer och på varje nivå beskrivs med funktionella påståenden vad språkanvändare kan göra med språket. I nivåskalan finns det kriterierna för tal, skrivning samt läs- och hörförståelse. I nivåskalan finns det tre huvudnivåer A, B och C som är indelade i ännu mindre komponenter: begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna (färdighetsnivå A1), grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse (A2), att reda sig i vardagslivet (B1), att klara sig i regelbundet med umgänge med infödda (B2) och att klara sig i många olika slag av krävande och språkbrukssituationer (C1–C2). Utöver detta är färdighetsnivå A1 delad i tre mindre nivåer samt A2, B1 och B2 i två mindre nivåer. Färdighetsnivåerna C1–C2 är sammanlagda i läroplansgrunderna. (Se t.ex. Utbildningsstyrelsen 2004, bilaga 2.) Färdighetsnivåerna i grundskolan beskriver profilen för goda kunskaper eller kriterierna för betyget åtta (8) vid slutbedömningen i slutet av sjätte och nionde klass i grundskolan, dvs. då är det dags att byta skola. I B-svenskan, som vanligtvis påbörjas i årskurs 7 i den grundläggande utbildningen, är kriterierna för betyget åtta i slutet av högstadiet färdighetsnivå A2.1 i hör- och läsförståelse (den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje) och

A1.3 i tal och skrift (fungerande elementär i språkfärdighet). Det finns också kriterier för goda kunskaper i kulturell kompetens och inlärningsstrategier som eleven borde ha nått under högstadiet. (Utbildningsstyrelsen 2004a, 133.) I slutet av gymnasiet är målen i B-svenskundervisningen att studerandena skulle nå färdighetsnivå B1.2 (flytande grundläggande språkfärdighet) i hör- och läsförståelse och B1.1 (fungerande grundläggande språkfärdighet) i tal och skrift. (Utbildningsstyrelsen 2003, 94). När man använder bedömningskriterier är utgångspunkten att ta reda på hur bra eleven har nått olika mål. Då är det inte fråga om att jämföra elevernas kunskaper med varandra utan hur bra en viss elev har utvecklat sig i sina studier. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 384–385.)

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2004a, 260–261) ska elevbedömning vara sanningsenlig, mångsidig och kontinuerlig. Den ska vara holistisk och omfatta elevens lärande och framsteg på lärandets olika delområden. I profilen för goda kunskaper och kriterierna för slutbedömningen definieras nationellt den kunskaps- och färdighetsnivå som utgör grunden för bedömningen. Bedömningen är emellertid inte bara att sätta betyg. Läraren måste ge feedback om elevernas utveckling under studiernas gång. Läroämnen, ämnesshelheter och uppförande bedöms verbalt eller numeriskt. Bedömningen kan också vara en kombination av dessa två men vitsordsbedömning i de gemensamma ämnena måste användas i läsårsbetyget senast i årskurs åtta. (Utbildningsstyrelsen 2004a, 260–261.) I Grunderna för gymnasiet läroplan (Utbildningsstyrelsen 2003, 222) betonas också bedömningens mångsidighet. Bedömningen ska gälla både studerandenas inläring och arbete. Bedömning av lärandet hjälper också läraren att analysera undervisningens effekter. Kursbedömning i gymnasiet ska vara allsidig och ska bestå av eventuella skriftliga prov men också basera sig på fortlöpande observationer av framstegen i studierna och på en bedömning av studerandens kunskaper och färdigheter. De obligatoriska kurserna bedöms med siffror. Några av fördjupade kurserna samt tillämpade kurser kan bedömas också med anteckningen A (avlagd) eller U (underkänd) eller med ett verbalt omdöme. (Utbildningsstyrelsen 2003, 222–223.)

I Finland finns det inte detaljerade instruktioner för bedömningen utan huvudansvaret för bedömningen har lämnats till skolorna och lärarna. I läroplansgrunderna definieras ganska noggrant de allmänna målen och innehållen för språkundervisning samt bedömningskriterierna men lärarna fattar själva beslutet om sina bedömningsmetoder och i vilken mån olika delar av språkfärdigheten bedöms. Lärarna får instruktioner från skolans

eller kommunens egen läroplan. Detta betyder att de gemensamma läroplansgrunderna inte garanterar en överensstämmande bedömning. Den ena läraren kan använda bara prov som betonar grammatik och den andra kan använda självbedömning och mångsidiga prov som basis för bedömningen. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 384–385.) Lärarna och skolorna är emellertid inte ansvariga för all bedömning i språkundervisning. Det finns också nationella språkprov, t.ex. studentprov i slutet av gymnasiet. Det finns också nationella språkprov på grundskolenivå som hjälper läraren i bedömningen. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 391.) Tarnanen, Huhta och Pohjala (2007, 384) betonar att lärarna har ett stort ansvar och det krävs att de känner till bedömningens teori och dess omsättning i praktiken.

Språklärarna är ännu inte vana vid att använda den europeiska referensramen och dess färdighetsnivåer vid bedömningen. För att kunna använda dem i praktiken krävs att lärarna tillägnar sig de kriterier som beskriver elevernas inläring. Bedömningens enhetlighet i olika skolor är viktigt speciellt när man byter skola. När eleven börjar t.ex. högstadiet måste de nya lärarna få information om elevens färdigheter. Eftersom olika lärare betonar olika färdigheter och kunskaper kan man inte veta vad slutbetyget omfattar. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 385–386.) Det är också problematiskt att eleverna får bara ett betyg om sina färdigheter i språkundervisningen. De olika delarna av elevernas färdigheter i språket kan emellertid utvecklas i olika takt och bara ett betyg ger inte information om elevernas verkliga kunnande. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 387.)

Enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2003; 2004) ska bedömningen basera sig på mångsidiga prov och iaktta olika delområden. För att bedömningen ska vara mångsidig kan läraren använda olika bedömningsmetoder. De har olika uppgifter och de kan ske vid olika tidpunkter i språkundervisningen. Bedömningsmetoderna kan indelas på basis av dessa tidpunkter, dvs. vid vilken tidpunkt av inlärningshelheten eller -processen bedömningen sker. Elevbedömningen kan ske i början av en viss studieperiod, under studiernas gång eller i slutet av en viss studieperiod. Bedömningens betydelse, m.a.o. vad man vill få information om har en stor betydelse när man väljer form av bedömning. De här har olika funktioner. Skillnaden mellan de här bedömningsmetoderna ligger i bedömningens föremål, dvs. vill man bedöma förutsättningarna, inlärningsprocessen eller resultaten. (Koppinen et al.1994, 9–10; Linnankylä & Välijärvi 2005, 26.)

3.5 Bedömningsmetoder

3.5.1 Diagnostisk bedömning

Bedömningen i början av studieperioden kallas diagnostisk bedömning. Med diagnostisk bedömning tar man reda på elevens utgångsnivå samt hela klassens allmänna färdighetsnivå i språket. Med hjälp av den diagnostiska bedömningen får man information om skillnader i olika färdigheter mellan eleverna. Man får också veta om elevernas förutsättningar, förmåga, kunskaper och färdigheter men också om eleverna har inlärningssvårigheter. Informationen kan användas för att hjälpa eleverna att få bättre förutsättningar att lära sig språk, t.ex. med hjälp av olika inlärningsmetoder och -material. Man måste tänka på elevens nytta och var och hur eleven lär sig bäst. Meningen är att hjälpa eleven innan svårigheterna blir för stora. Olika sätt för diagnostisk bedömning är att observera elevernas beteende i olika situationer, prov och test samt elevernas kamrat- eller självbedömning. När man använder olika prov och test finns det kriterier som hjälper bedömningen. (Linnankylä & Välijärvi 2005, 26; Uusikylä & Atjonen 1999, 170.)

3.5.2 Summativ bedömning

Vid summativ bedömning är det fråga om att sätta betyg i slutet av studieperioden. Föremålet med summativ bedömning är elevens måluppfyllelse som vid slutet av kursen summeras med ett betyg. (Europarådet 2007, 184.) Bedömningen på grundskolan utförs på basis av hur väl eleverna behärskar de kunskaper och färdigheter som har ställts för fostran och inläring under den där perioden. Vid slutbedömningen t.ex. i slutet av högstadiet är det också fråga om summativ bedömning. Kriterierna för slutbedömningen definieras i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Där finns kriterierna för kunskaper och färdigheter som förutsätts för betyget åtta. (Utbildningsstyrelsen 2004a, 264.) I gymnasiet ska kurserna bedömas när studerandena har slutfört dem. Kursbedömningen ska ge studerandena en uppfattning om hur han har uppnått de mål som har ställts för kursen samt hur studierna har gått framåt. (Utbildningsstyrelsen 2003, 222.) För det mesta används olika prov och test för att mäta elevernas kunskaper och färdigheter. Elevens kunnande bedöms enligt kriterier men ofta är det så att elevernas provresultat jämförs också med varandra. (Linnankylä & Välijärvi

2005, 26.) Nackdelen vid summativ bedömning är att den inte nödvändigtvis bedömer elevens språkfärdighetsnivå eftersom den betonar måluppfyllelse (Europarådet 2007, 184).

3.5.3 Formativ bedömning

Formativ bedömning är en mångsidig form av bedömning. Den sker kontinuerligt under studieperioden och består i att inhämta information om inläringens omfattning samt om elevens styrkor och svagheter. (Europarådet 2007, 184.) Bedömningens inriktning är elevens inlärningsprocess och hur den utvecklas. Meningen är att få information om elevens arbetssätt samt elevens och lärarens interaktion. Man kan använda denna information om man vill förklara varför eleven har misslyckats och handleda eleven om inläringstekniker för effektivare inläring. (Uusikylä & Atjonen 1999, 170–171.) I samband med formativ bedömning är det också viktigt att motivera elever så att de vill lära sig bättre. Olika sätt att bedöma formativt är exempelvis små prov, portfölj, självbedömning och utvärderingssamtal. Ett enkelt sätt att bedöma elevernas inläring är att kolla deras hemläxor. (Linnankylä & Välijärvi 2005, 26.) Styrkan med formativ bedömning är att den syftar till att förbättra inläringen. Bedömningens svaghet är däremot att den kräver mycket av läraren. Läraren måste vara motiverad, självstyrande och kunna organisera information om elevernas inläring och använda den på rätt sätt. (Europarådet 2007, 184.)

4 OLIKA BEDÖMNINGSSÄTT

4.1 Prov

Det är väsentligt att proven ska konkretisera kursplanen som är planerad enligt läroplansgrunderna. Kursplanen definierar vissa mål som eleverna skulle nå under studieperioden och provresultatet visar om eleverna har nått dessa mål. Det är viktigt att eleverna får öva sådana uppgifter som finns i provet under lektionerna. I språkinläring måste alla de fyra färdigheterna, dvs. att lyssna, läsa, tala och skriva, prövas. Det är också väsentligt att man planerar proven noggrant så att testresultatet återspeglar färdigheterna som ska mätas. (Ericsson 1989, 399; Tornberg 2005, 151, 154.) Enligt Uusikylä och Atjonen (1999, 175) är nackdelen med vanliga provuppgifter att elever kan börja memorera olika fakta. Då är det inte fråga om att eleven tillägnar sig språket.

En vanlig provuppgift är en flervalsuppgift där eleven väljer ett rätt svar bland några alternativ. Flervalsuppgifterna kan också bara ha svarsalternativen *ja* och *nej* eller *rätt* och *fel*. Fördelen med sådana uppgifter är att det inte tar så mycket tid att korrigera dem. Nackdelen i sin tur är att eleven kan gissa svaret och uppgifterna kräver inte att eleven producerar språket själv. Detta betyder att provresultaten inte konkretiserar elevens riktiga färdigheter. (Hughes 2003, 75–79.) En annan typisk uppgift är att eleven kort svarar på frågor med egna ord. Frågorna kan gälla någon text som har lästs eller avlyssnats. Med sådana här uppgifter behöver eleverna producera språket själv och de ger mera information om deras förståelse. Uppgifterna är visserligen svårare att poängsätta och korrigering av dem tar mera tid. Det finns också olika slags lucktest där det saknas några ord i texten och eleven fyller de där luckorna. De kräver inte så mycket produktion men eleven måste t.ex. kunna böja orden. De är också lättare att korrigera än uppgifterna med korta svar. (Hughes 2003, 79–82.)

4.1.1 Att pröva läsförståelse

När man läser en text är det fråga om interaktion mellan läsaren och texten. Därför är det viktigt att texterna i proven är intresseväckande och har någonting att göra med elevernas liv. Elevernas tidigare bakgrundsinformation om ämnet påverkar också förståelsen. Läraren måste

iaktta elevernas språkliga kunskaper för att texten ska vara tillräckligt krävande men inte för svår. Det kan inte finnas t.ex. för många svåra termer i texten. Längden är också en viktig faktor när läraren väljer provtexter. (Weir 1993, 64–68.)

Det finns många provtekniker för läsförståelse. När läraren väljer provuppgifter är det viktigt att sådana provtekniker har övats under lektionerna och de är bekanta för eleverna. (Weir 1993, 69.) Mestadels är uppgifterna sådana att eleven läser texten och svarar på olika frågor av texten. Provuppgifterna kan vara t.ex. flervalsuppgifter, lucktest eller kräva korta svar. Läraren måste iaktta möjliga problem som olika slags uppgifter har. I uppgifterna med korta svar krävs det också att eleven kan skriva svaret medan det är möjligt i flervalsuppgifterna att eleven bara gissar svaret. Meningen är emellertid att få pålitlig information om elevens läsförståelse. (Weir 1990, 43–46.)

4.1.2 Att pröva hörförståelse

Naturligt för lyssnandet är koncentration och målinriktning. När man lyssnar t.ex. på nyheterna måste man lyssna selektivt, dvs. så att man uppfattar den information som behövs eller det som man är intresserad av. Lyssnaren tolkar information med hjälp av sin förförståelse och sina erfarenheter. Såsom med läsförståelseproven måste läraren fästa avseende vid likadana faktorer dvs. textens längd, svårighetsnivå och hur bekant ämnet är för eleverna. Utöver detta måste taltempot och aksenten motsvara elevernas kunskaper. (Weir 1993, 102–103; Tornberg 2005, 87.)

Uppgifter som mäter hörförståelse är likadana som läsförståelseuppgifterna. Man kan använda flervalsuppgifter och små frågor. Det är också möjligt att testa hörförståelse som en del av språklig interaktion. I sådana här uppgifter måste eleven förstå vad någon annan säger. Fast både läs- och hörförståelse är receptiva färdigheter finns det skillnader mellan sinnen som man använder för att få information. Hörförståelse kräver också ett bra minne eftersom eleven inte kan lyssna på texten många gånger. (Weir 1990, 52–53; Weir 1993, 98–99.)

4.1.3 Att pröva muntlig kommunikation

Muntlig språkfärdighet i ett främmande språk kan ses som en mycket komplex färdighet. Man måste aktivera alla aspekter av den språkliga kompetensen samtidigt. Det räcker inte att uttala perfekt utan man måste också kunna hitta de rätta orden i olika situationer och hålla alla de grammatiska reglerna i minnet. Man måste också ha kunskap om hur ett samtal förs. (Tornberg 2005, 137.)

Man kan pröva muntlig kommunikation på många sätt. Läraren kan pröva bara elevernas uttal men också samtalsfärdigheter. Man kan pröva på hur väl eleven uttrycker sina åsikter och framför information samt elevens interaktionsförmåga. Uppgifter som mäter muntlig språkfärdighet är t.ex. fritt samtal eller samtal om ett bestämt ämne, intervju, att hålla ett föredrag, att berätta om en bild och rollspel. Kontexten ska vara så realistisk som möjligt. Kriterier för bedömningen kan vara felfrihet, begriplighet och tydlighet men också hur bra eleven anpassar språket till olika situationer och hur flytande talet är. (Weir 1990, 73–79; Weir 1993, 30–33, 47.)

4.1.4 Att pröva skriftlig kommunikation

Att skriva och tala skiljer sig mycket till sin natur men de har också mycket gemensamt. De här färdigheterna är båda interaktiva och det finns alltid en möjlig mottagare. När man prövar skriftlig kommunikation i undervisningssammanhang är mottagaren oftast läraren. Läraren bedömer i första hand hur eleven skriver, inte vad han skriver. (Tornberg 2005, 121.)

Sätten att pröva skriftliga färdigheter kan vara särskilda test som mäter språkriktighet t.ex. hur eleven behärskar ortografi, lexikon och grammatik. Ett annat sätt är att skriva uppsatser om olika ämnen. Läraren kan föreslå olika alternativa rubriker eller eleven kan bestämma rubriken själv. Eleven kan också skriva om en bild eller svara på ett brev osv. Att skriva ett referat är också ett bra sätt att pröva språkfärdigheten. Referatet mäter också hur bra eleven har förstått texten och dess huvudpunkter. Det är möjligt att samla ihop alla skrivuppgifter till en portfölj. På det här sättet blir bedömningen kontinuerlig och mera formativ. När läraren bedömer elevens uppsatser lägger han märke till relevans, struktur, kohesion, grammatik och vokabulär. (Weir 1990, 58–62; Weir 1993, 131–136.)

4.2 Portfölj

Att arbeta med portfölj är ett exempel på den formativa bedömningen. Portfölj är en pärm där eleven kan samla ihop sina uppgifter som har bearbetats under en längre tidsperiod, t.ex. under en språkkurs. Eleven kan själv välja sådana uppgifter till portföljen som han tycker är de bästa. Att arbeta med portfölj stärker elevens självständighet och självkänedom. Utöver detta utvecklas elevens studieförmåga. Eleven kan t.ex. skriva dagbok där han reflekterar över sin inläring och tankar. Han kan skriva om hur han har lyckats med olika uppgifter och varför han har valt just dessa till portföljen. Eleven reflekterar vad han har lärt sig och tänkt på under kursen. (Uusikylä & Atjonen 1999, 176.) Enligt Pollari (1994, 54) är syftet med portföljarbete att ge eleven fullmakt att planera, genomföra och bedöma sina studier och inläring samt att ta ansvar för sitt eget arbete. Att arbeta med portföljen är ett hjälpmedel för elevens inläring, tillväxt och bedömning. Portföljarbete hjälper läraren att följa med hur elevens språkfärdigheter utvecklas under språkkursen och hitta inläringstekniker för olika inlärare. (Uusikylä & Atjonen 1999, 176; Atjonen 2007, 64–65.)

I språkundervisning kan man använda portföljarbete t.ex. när man studerar de målspråkiga ländernas kultur. Portföljarbete kan också inkludera olika skriv- och läsuppgifter om olika teman. Att studera grammatik med hjälp av portfölj är också möjligt men om man använder portföljarbete under kursen betyder det inte att det är förbjudet att använda också olika metoder t.ex. i grammatikundervisningen. Meningen är att portföljarbete är ett stödjande hjälpmedel för inläringen. (Pollari 1994, 54.) Kriterier för bedömningen måste klargöras i början av kursen. Man måste också bestämma vem portföljen skrivs för. Portföljen kan vara skriven bara för läraren men eleven kan också presentera portföljen för hela klassen när klasskamraterna är också dess bedömare. Vid portföljarbete är det fråga om att iaktta elevens färdighetsnivå och hur den utvecklas under kursen. (Pollari 1994, 55.) Enligt Pollari (1994, 62) är portföljarbetet en kontinuerlig process där utveckling av inläringen är åtminstone lika viktig som dess resultat. Fast portföljarbete är ett väldigt mångsidigt sätt att skaffa information om elevernas färdigheter och utvecklar elevernas studieförmåga är det också tidskrävande. Portföljarbete kräver mycket planering. Det ska erbjuda möjligheter att lyckas åt elever med olika färdighetsnivåer men också utmaningar för begåvade elever. Man måste komma ihåg att portföljarbete nödvändigtvis inte lämpar sig för allt. Det kan kräva mycket tid och extrajobb från läraren. Det kan också vara svårt för eleverna att välja uppgifter till portföljen och bedöma dem. Bedömning av elevernas portföljer kan också vara svårt för

läraren. Att använda portföljarbete i samband med undervisningen kräver tillvänjning och övning. (Pollari 1994, 55–56, 61.)

4.3 Själv- och kamratbedömning

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004, 262) är ett av målen för den grundläggande utbildningen att utveckla elevens förutsättningar för självbedömning. Målet med självbedömningen är att elevens självkänsla och positiva bild av sig själv som elev förstärks. Med hjälp av självbedömning förstärks också elevernas känsla av delaktighet. Självbedömningens syfte är att eleven bedömer sina framsteg och bildar inlärningsmål för sig själv. När elevens förmåga till självbedömning utvecklas blir han mer medveten om sina framsteg och lär sig att ställa upp mål för sina studier själv och styra sin inlärningsprocess. För att elevens förmåga till självbedömningen utvecklas behöver han regelbundet respons på sitt arbete. Eleven ska ledas och uppmuntras till att mångsidigt bedöma sina kunskaper och inläring. (Utbildningsstyrelsen 2004a, 262.) I läroplansgrunderna för gymnasiet (Utbildningsstyrelsen 2003, 222) betonas också att ett syfte med bedömningen är att utveckla studerandenas förutsättningar för självbedömningen. Enligt Atjonen (2007, 81–83) utökas elevernas aktivitet, dvs. de blir delaktiga i undervisningen. De bedömer sin egen förmåga, bildar inlärningsmål och skaffar information om hur de kan nå dessa och utvecklar sitt arbete i rätt riktning. Självbedömning ger eleverna färdigheter att förstå och fundera på sina arbetssätt från olika synpunkter samt styra och förändra det. (Atjonen 2007, 81–83.) Det är ofta så att läraren ger vissa kriterier som hjälper eleverna att bedöma sig själva (Uusikylä & Atjonen 1999, 175). Man kan också använda självbedömningstablan som finns i den europeiska referensramen (Europarådet 2007, 26–27). Självbedömningstablan är en checklista med detaljerade beskrivningar som hjälper läraren för att själva bedöma sin färdighetsnivå och skapa en profil över sin allmänna språkfärdighet. (Europarådet 2007, 24–25.) Det kan också finnas problem med självbedömningen. Eleverna kan undervärdera sig själva om det är möjligt att lärarens bedömning skulle vara värre än självbedömningen. Eleven kan också försöka gissa lärarens tankar. (Atjonen 2007, 83.)

Kamratbedömning baserar sig på Kooperation. I kamratbedömningen är det fråga om att klasskamraterna stödjer varandra. Kamratbedömning fungerar på likadant sätt som självbedömning men bara så att feedback kommer från klasskamraterna. Problemet med

kamratbedömningen är att det kan finnas konkurrens eller avundsjuka mellan eleverna. Kamratbedömning kan vara en etiskt besvärlig situation. Eleverna vill nödvändigtvis inte ge kritik mot sina vänner eller få kritik från sina vänner. (Atjonen 2007, 85–87.)

4.4 Utvärderingssamtal

Ett kontinuerligt samarbete mellan hem, lärare och elev är viktigt. Utvärderingssamtal är ett sätt att hålla igång detta samarbete. Betyg berättar hur eleven klarar sig i skolan men de ger inte tips om hur elevens skolgång kan stödjas. (Hongisto 2000, 92.) Enligt Eloranta (2000, 71–72) ger utvärderingssamtalen stöd till elevens reflektion, dvs. analysering av inläringen. Bedömningen påverkar elevens självuppfattning, motivation, inlärningsstrategier och målsättning. (Eloranta 2000, 71–72.) Meningen med utvärderingssamtal är enligt Hongisto (2000, 93) att handleda eleven att sätta sina inlärningsmål och ta ansvar för sin inläring. Samtidigt får eleven medel för självbedömningen. Det är viktigt att eleven får stöd från familjen. Samtalen mellan hem, lärare och elev är inte bara utvärderingssamtal utan också utvecklingssamtal. (Hongisto 2000, 93.)

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2004a, 261) ska eleven och vårdnadshavaren, förutom genom läsårsbetygen, ges feedback om framstegen tillräckligt ofta och på olika sätt. Denna information gäller elevens framsteg i studierna, om elevens starka sidor och om inlärningsområden där eleven bör förkovra sig. Denna feedback kan ges i form av mellanbetyg, olika slags meddelanden, genom utvärderingssamtal eller på ett annat sätt. Enligt Grunderna för gymnasiets läroplan (2003, 222–223) ska studeranden och hans vårdnadshavare få tillräckligt ofta information om hur studeranden arbetar och i framstegen i studierna. Studerandens eget omdöme om sin inläring kan också beaktas i kursbedömningen t.ex. genom utvärderingssamtal. Sifferbedömningen kan också kompletteras med muntlig respons vid ett utvärderingssamtal.

5 FORSKNINGSFRÅGOR

Att göra bedömningar vid olika tidpunkter av inlärningsprocessen är viktigt för att få information om inläring sker mot de uppsatta målen. Denna information ska vara framför allt användbar för läraren samt eleven eller studeranden. Bedömningen ska vara mångsidig och stödja inläringen. Att bedöma är utmanande och det förutsätter att läraren tänker grundligt över sin egen uppfattning om språkfärdighet och bedömningsmetoder för att bedömningen ska vara meningsfull. Syftet med undersökningen är att kartlägga hurdana bedömningsmetoder svensklärare använder när de bedömer elevernas eller studerandenas färdigheter i svenska språket samt hur mångsidiga dessa bedömningsmetoder är. Samtidigt vill jag ta reda på hur svensklärarna har skaffat information om bedömning av språkfärdighet. Jag klargör också svensklärarnas uppfattningar om språkfärdighet och undersöker om uppfattningarna påverkar bedömningen. Jag vill också framföra bedömningens utmaningar samt svensklärarnas idéer om hur bedömningen borde utvecklas.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hurdan uppfattning om språkfärdighet har svensklärarna?
2. Hur har svensklärarna skaffat information om bedömning?
3. Hurdana bedömningsmetoder använder svensklärarna när de bedömer elevernas språkfärdighet?
4. Hurdana problem och utmaningar har svensklärarna mött i bedömning av elevernas språkfärdighet?
5. Hur borde bedömningen utvecklas?

6 MATERIAL OCH METOD

6.1 Val av undersökningsmetod och innehållsanalys

Min undersökning är en kvalitativ undersökning som jag genomförde med hjälp av temaintervju. Enligt Hirsjärvi (2009, 161) är utgångspunkten för den kvalitativa undersökningen att beskriva det verkliga livet och att undersöka undersökningsobjektet så holistiskt som möjligt. Utgångspunkten är inte att testa en hypotes eller teori utan att undersöka materialet mångsidigt och utförligt. (Hirsjärvi 2009, 161, 164.) På grund av detta har jag inga hypoteser utan meningen är att undersöka ämnet utan starka antagande om resultat. Alvesson och Sköldberg (2008, 17) skriver att ett viktigt särmerke för de kvalitativa metoderna är att de utgår från studieobjektets perspektiv. Alvesson och Sköldberg (2008, 17) hänvisar till Denzin och Lincoln (2005) som skriver:

”Kvalitativ forskning är en kontextbunden verksamhet som placerar betraktaren i världen. Den består av en uppsättning tolkande, materiella praktiker som gör världen synlig. Dessa praktiker omvandlar världen så att den för jaget blir en serie representationer, bl. a. fältanteckningar, intervjuer, konversationer, fotografier, inspelningar och minnesanteckningar. På den här nivån har den kvalitativa forskningen en tolkande, naturalistisk syn på världen. Detta betyder att kvalitativa forskare studerar saker i deras naturliga omgivning och försöker förstå, eller tolka, fenomen utifrån den innebörd som människor ger dem.”

Syftet med min undersökning är att kartlägga svensklärares uppfattningar om språkfärdighet och dess bedömningsmetoder. Den här undersökningen baserar sig på fyra svensklärares tankar om bedömningen. Antalet informanter är litet vilket betyder att jag inte syftar till att göra generaliseringar utan att beskriva informanternas tankar så holistiskt som möjligt. Inte heller ska jag testa någon teori eller hypotes utan försöka hitta svar på mina forskningsfrågor. Enligt Hirsjärvi (2009, 138) är syftet med en kartläggande undersökning att klargöra mindre kända fenomen. Det finns inte så många undersökningar om bedömning av språkfärdighet eller speciellt lärarnas tankar om det så jag tycker att en kartläggande undersökning är en lämplig metod för min undersökning.

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009, 72) är en grundtanke med intervjun att när man vill veta vad en människa tänker och varför han förfar såsom han gör, är det bäst att fråga honom. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011, 36) påpekar att genom att intervjua ett antal individer får man insikter om de förhållanden som råder i den sociala miljön där de individerna är delaktiga. I min undersökning är den sociala miljön skolmiljön. I samband med temaintervju är det fråga om en semistrukturerad intervju som genomförs med hjälp teman som intervjuaren har valt i förväg. Olika teman har flera frågor. Med temaintervjun försöker man hitta meningsfulla svar med tanke på undersökningens syfte och forskningsfrågor. I princip baserar sig teman på undersökningens referensram, dvs. vad man redan vet om fenomen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Fördelen med intervjun som datainsamlingsmetod är flexibilitet. Intervjuaren kan t.ex. förklara frågorna och rätta missförstånden. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Det är också möjligt att anpassa frågorna samt deras ordning under intervjun som inte är möjligt vid ett helt standardiserat frågeformulär. Med hjälp av en intervju kan man få en bredare bild med fler nyanser och dimensioner än vad man får med standardiserade frågor. Man kan få höra flera individers reflektioner och synvinklar om ämnet på kort tid. (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2011, 40, 56.) Nackdelen är att intervju som datainsamlingsmetod är en tidskrävande metod och kräver noggrann planering. Människorna brukar också ge socialt önskvärda svar. (Hirsjärvi 2009, 205–206.) Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011, 56) finns det också ett problem med vad en utsaga egentligen betyder. Informanten kan t.ex. mena något annat än det som forskaren uttolkar om utsagan. Jag valde temaintervjun till min undersökningsmetod eftersom jag tycker att med hjälp av den får man en grundligare uppfattning om ämnet än t.ex. med hjälp av frågeformulär. Jag anser att det är bra att man kan specificera frågorna om informanten inte förstår dem. En semistrukturerad intervju är ett bra val för att varje informant svarar på samma frågor om olika teman men frågornas ordning kan förändras vid behov.

Jag funderade en god stund över vilken innehållsanalys som vore bäst med tanke på min undersökning. Enligt Svensson (2011, 188) kan teorin ha åtminstone tre olika roller i kvalitativ forskning. Man kan använda existerande teorier för att analysera materialet men också utveckla eller ifrågasätta en befintlig teori. Det tredje sättet är att skapa en ny teori. Enligt Metsämuuronen (2005, 213–214) kan forskning grunda sig på teori eller på material. Om forskningen grundar sig på teorin, betyder det att man använder en existerande teori som förbinds med verkligheten. Ett annat sätt är att låta materialet berätta vad det innehåller och skapa en ny teori på basis av det. Tuomi och Sarajärvi (2009, 95–97) samt Alvesson och

Sköldberg (2008, 54–56) använder indelning i *induktiv*, *deduktiv* och *abduktiv* analys. En induktiv ansats utgår från en mängd enskilda fall till generalisering, dvs. materialet skapar teori. Då väljs analysenheter från materialet. En deduktiv ansats i sin tur utgår tvärtom från en generell regel och hävdar att denna förklarar ett visst enskilt fall. Då baseras analysen på en befintlig teori och färdiga analysenheter som testas i en ny kontext. Abduktiv analys har teoretiska kopplingar men grundas inte direkt på någon teori. Teorin styr analysen men det är inte fråga om att testa någon teori i praktiken utan meningen är att skapa nya tankemodeller. I abduktiv analys väljs analysenheterna från materialet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97; Alvesson & Sköldberg 2008, 54–56.) I teoridelen har jag presenterat tre bedömningsmetoder: diagnostisk, summativ och formativ bedömning. I analysen ska jag använda dessa tre färdiga begrepp som analysenheter men meningen är inte att testa någon existerande teori. Inte heller är min mening att skapa en ny teori av materialet. Jag vill kartlägga hur lärarna använder dessa tre metoder när de bedömer språkfärdighet. Utöver detta vill jag klargöra svensklärarnas tankar om bedömningen. Jag vill också framföra hurdana utmaningar lärarna har mött i bedömningen samt hurdana utvecklingsidéer de har kommit att tänka på. Detta förorsakar att analysen inte direkt är induktiv, deduktiv eller abduktiv utan den ska vara delvis deduktiv och abduktiv.

6.2 Insamling av material och informanterna

Före insamling av material ville jag få en grundlig uppfattning om mitt ämne, dvs. olika uppfattningar om språkfärdighet och bedömningsmetoder för att kunna intervjua informanterna så framgångsrikt som möjligt. När jag studerade teori och tidigare undersökningar om ämnet bildade jag de fem forskningsfrågor som jag ville få svar på. Jag formulerade intervjufrågorna på basis av forskningsfrågorna samt de teman som jag hade behandlat i teoridelen. Sedan kategoriserade jag frågorna i fyra teman, dvs. lärarnas bakgrundsinformation, uppfattning om språkfärdighet, genomförande av bedömning och bedömningens funktion samt dess utmaningar (se bilaga 2). De här fyra temana fungerade som hjälp i innehållsanalysen. Det första temat handlade om informanternas bakgrundsinformation rörande deras utbildning och erfarenhet som svensklärare. Frågorna handlade också om hur lärarna hade fått information om bedömning. Det andra temat handlade om begreppet språkfärdighet. Med hjälp av frågorna ville jag få information om

svensklärarnas uppfattningar om språkfärdighet, dvs. vad språkfärdigheten består av och vad som är viktigaste i den. Det tredje temat handlade om själva bedömningsmetoderna. Meningen var att informanterna kunde berätta om sina bedömningsmetoder fritt eller med hjälp av små frågor. Detta tema handlade om diagnostiska, summativa och formativa bedömningsmetoder men också noggrannare om t.ex. provuppgifter, själv- och kamratbedömning och användning av den europeiska referensramen. Det sista temat handlade om lärarnas tankar om hur bedömning fungerade i praktiken, dess pålitlighet och utmaningar samt utvecklingsidéer. Jag hade använt en liknande intervju när jag skrev mitt proseminarium i specialpedagogik om bedömning av finska som andra språk. Jag bearbetade intervjufrågorna så att jag skulle få svar på forskningsfrågorna i den här undersökningen. Jag tillade också ett par frågor för att kunna genomföra framgångsrika intervjuer. Eftersom jag redan hade gjort pilotintervjuer med likartade frågor tänkte jag att det inte var nödvändigt att göra en pilotintervju på nytt.

I min undersökning intervjuade jag fyra svensklärare. Först var det meningen att intervjua bara svensklärare som undervisar på högstadiet men eftersom våren är en ganska brådsakande tid för lärarna befanns det mycket problematiskt att hitta informanter som hade tid att delta i undersökningen. Då bestämde jag mig för att också intervjua ett par gymnasielärare. Detta beslut möjliggjorde att jag också kunde jämföra högstadie- och gymnasielärarnas tankar i någon mån. Jag fick intervjua två högstadie- och två gymnasielärare. Antalet informanter är inte stort men jag tycker att det är tillräckligt med tanke på pro gradu -avhandlingens omfattning. Jag hoppades att jag kunde intervjua också manliga lärare men det blev så att alla informanterna var kvinnliga. Det var ingen överraskning eftersom antalet kvinnliga svensklärare är större än manliga.

Jag tog kontakt med informanterna genom e-post (se bilaga 3). Som sagt tog det en ganska lång tid att skaffa frivilliga informanter till intervjun. Jag intervjuade lärarna under veckorna 21 och 22 på deras egna arbetsplatser. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009, 73) är det motiverat att ge intervjufrågorna eller temana till informanterna i förväg för att få så mycket information som möjligt om ämnet. Jag skickade intervjufrågorna omedelbart när informanterna meddelade att de är frivilliga att delta i undersökningen. Jag tycker att det var bra att informanterna kunde tänka på frågorna på förhand. Alla lärarna hade förberett sig på intervjun. Några av dem hade läst igenom frågorna och några hade också gjort anteckningar. Jag spelade in intervjuerna och transkriberade dem. Intervjuerna genomfördes på finska och

citaten som finns i resultaten har jag översatt till svenska. De ursprungliga citaten finns i ordning i bilaga 4.

Informant A är filosofie magister till sin utbildning. Hon undervisar i svenska och tyska på högstadiet i mellersta Finland och har arbetat som svensklärare i cirka 23 år. Hon är den mest erfarna av informanterna och den enda som har studerat svenska som huvudämne. Den andra högstadieläraren, dvs. informant B, är också filosofie magister med franska som huvudämne och svenska samt företagsekonomisk kunskap som biämne. Hon har också gjort grundstudier i engelska och spanska. Informant B undervisar för närvarande i franska, svenska och företagsekonomisk kunskap på ett östfinskt högstadium. Hon har inte deltagit direkt i lärarutbildningen utan hon arbetade som lärare och gjorde lärarstudier vid sidan av arbetet. Hon har undervisat i svenska knappt i 10 år. De gymnasielärare som jag intervjuade är båda filosofie magister till sin utbildning. Båda lärare arbetar på östra Finland. Informant C undervisar från 16 till 20 år gamla studerande i tyska och svenska. Tyska var hennes huvudämne och svenska biämne. Hon har arbetat som svensklärare i cirka 10 år. Informant D har studerat engelska som huvudämne och nordisk samt romansk filologi som biämne. Hon undervisar alla tre språken både i gymnasiet men också i vuxengymnasiet, dvs. studerandenas ålder kan variera i någon mån. Informant D har varit svensklärare i sex år.

6.3 Undersökningens tillförlitlighet

Enligt Hirsjärvi (2009, 232) borde man uppskatta tillförlitligheten i all undersökning. I en kvalitativ undersökning förbättras tillförlitligheten med hjälp av forskarens noggranna redogörelse för undersökningens genomförande. Denna noggrannhet gäller undersökningens alla delar. Svensson och Ahrne (2011, 26) påpekar att all forskning handlar i sista hand om att läsaren ska tro på vad som det sägs i uppsatsen, artikeln eller boken. Forskningen måste m.a.o. vara trovärdig.

Hirsjärvi och Hurme (2001, 20) skriver att i forskning inriktad på människor nämner man ofta att de viktigaste etiska principerna är informanternas tillstånd för informering, tillförlitlighet, konsekvenser och integritet. När jag frågade informanternas beredvillighet att delta i undersökningen berättade jag om undersökningens syfte men också att jag ska

behandla undersökningsmaterialet tillförlitligt och respektera deras integritet. Materialet ska användas bara för denna undersökning och det ska inte överlämnas till andra.

Jag ville samla in material med hjälp av intervju som metod eftersom det möjliggör att klargöra frågorna vid behov så att alla informanterna förstår frågorna på samma sätt. Genom att intervjua kan man minska risken för missförstånd. Eftersom jag intervjuade bara fyra lärare är resultaten bara riktninggivande men jag anser att de fyra intervjuerna gav tillräckligt med information för den här pro gradu -avhandlingen. Informanterna fick bekanta sig med frågorna på förhand och jag tycker att det påverkade intervjuernas förnuftighet. I undersökningen deltog bara kvinnliga svensklärare så undersökningen saknar en manlig synvinkel. Informanterna hade i någon mån olika bakgrund med tanke på deras studier, läroämne och arbetsår. Fast de alla är filosofie magistrar till sin utbildning består deras studier av olika ämneskombinationer. Det finns också skillnader i informanternas erfarenheter som svensklärare. Jag tycker att det var bra att jag fick information om både högstadie- och gymnasielärares synvinklar om bedömningen. Det finns likheter mellan informanterna men också olikheter. De är alla individer och arbetar på ett individuellt sätt. Detta gäller också bedömningen.

Jag anser att det ökade undersökningens tillförlitlighet att jag hade bekantat mig med undersökningens teoretiska bakgrund i god tid innan intervjuerna. Detta hjälpte mig som intervjuare också så att det var lättare att ställa specificerande frågor till informanterna eftersom jag kände ämnet grundligt i förväg. Jag försökte ställa samma frågor till alla informanterna. Efter den första intervjun skrev jag anteckningar för att komma ihåg att ställa samma frågor i följande intervjuer. Det här fungerade väldigt bra. Fast jag hade mycket teoretisk information om ämnet samt några antaganden om informanternas svar, låt jag dem inte påverka intervjuerna. Enligt min åsikt syns tillförlitligheten i teoridelen så att jag har skaffat information från både finländska och utländska verk.

Enligt Hirsjärvi (2009, 206) har människor en tendens att ge socialt önskvärda svar. Det här kan också minska undersökningens tillförlitlighet. Jag anser att detta kan speciellt synas i intervjuer eftersom de genomförs ansikte mot ansikte. Emellertid tycker jag att informanterna i min undersökning berättade öppet och kritiskt om ämnet men det är möjligt att detta faktum har påverkat undersökningens tillförlitlighet. Såsom Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011, 56) påpekade, finns det också problem med tolkningen av utsagan. Detta problem är

anmärkningsvärt. Redan under intervjuerna försökte jag ta reda på informanternas tankar och åsikter så klart som möjligt för att jag inte skulle missförstå deras utsagor. Jag vill framföra deras tankar och åsikter som de är och inte blanda dem med mina egna. Jag använder informanternas egna citat i analysdelen för att göra deras röst bättre hörd och för att undvika risken att misstolka deras utsagor. Under hela undersökningsprocessen har jag försökt vara så objektiv som möjligt. Jag tycker att när man redogör för undersökningens gång så noggrant som möjligt påverkar det tillförlitligheten på ett positivt sätt. Med detta har jag gjort mitt bästa.

7 RESULTAT

7.1 Svensklärarnas uppfattningar om språkfärdighet

Alla informanterna hade likriktade uppfattningar om språkfärdighet. Informanterna var eniga om att språkfärdigheten består av många delar. Lärarna nämde både skriftlig och muntlig kompetens som delar av språkfärdighet, dvs. produktion och reception. De här delarna innehåller också språkets struktur, ordförråd samt uttal. Enligt informant A består språkfärdigheten av muntlig och skriftlig förståelse och produktion. Hon nämde också grammatik, uttal och konversationskonst som delar av språkfärdighet. Informant B hade likadana tankar men hon lade till ordförrådet samt kulturisk kompetens. Enligt informant D är det muntlig och skriftlig kompetens samt strukturell kunskap som närmast bildar språkfärdigheten. Hon tillade också att det är viktigt att kunna använda språket på ett sätt i olika situationer. Informant C beskrev språkfärdigheten på det här sättet:

[1]

”Vanligtvis säger man, att de finns de här fyra: läsning, skrivning, tal och hörförståelse. Alla dessa fyra delområden, det är språkfärdigheten. Men förstås, om man tänker på ett främmande språk, så tycker jag att detta ingår också att förstå denna kultur.” (C)

När jag frågade lärarna vilket är det viktigaste delområdet i språkfärdigheten tyckte de att det var svårt att nämna bara en färdighet. Högstadielärarna (A och B) ansåg att fast det är grammatiken som vanligtvis testas i proven är det viktigare att kunna använda språket i olika situationer. De tyckte båda att muntlig produktion och förståelse är de viktigaste delområdena. Att kunna samtala även litet är nyttigt när man är utomlands. Informant B betonade också hur viktigt det är att våga använda språket:

[2]

”Jag tycker att det är modet, att våga använda språket. Det kan finnas skickliga elever som kan allt i boken och i proven men inte nödvändigtvis vågar att tala eller använda språket.” (B)

Informant C berättade att de viktigaste färdigheterna är tal och hörförståelse särskilt i början av språkstudierna. Senare betonas också andra delområden. Enligt henne är ordförrådet också

ett viktigt område. Om man har ett omfattande ordförråd kan man tala, skriva och förstå. Informant D i sin tur betonade att det är viktigt att kunna vara artig i olika situationer så att man inte orsakar större konflikter. Dessa artighetsregler gäller både skriftliga och muntliga språksituationer.

7.2 Svensklärarnas kännedom om bedömning

Alla informanterna ansåg att de inte hade fått tillräckligt med information om bedömning i lärarutbildningen. Fast informant B hade avlagt de pedagogiska studierna efter att ha arbetat som lärare kom hon inte ihåg att det fanns information om bedömningen i utbildningen. Informant A påpekade att det har gått en ganska lång tid sedan hon var i lärarutbildningen men mindes emellertid att de bara hade utarbetat ett prov själva och inte mycket mera. Också gymnasielärarna (C och D) tyckte att de hade fått föga information om bedömningen i lärarutbildningen.

Det bästa sättet att skaffa information om bedömning var enligt informanterna att samtala med kollegor. A berättade att hon i början av sin lärarkarriär fick information från provmaterialet och kollegorna. Senare har hon också skaffat information från Tempus-tidningen som är riktad till språklärare. Extra utbildning hade hon inte haft så mycket om bedömningen. Hon sade att det har funnits utbildning i bedömning av specialelever men inte mycket mera. För drygt 10 år sedan hade de haft extra utbildning om europeiska språkportföljer när de blev aktuella. Efter detta har det inte funnits mycket utbildning. Informant B tyckte också att information som hon har fått från kollegor är den bästa information som hon har fått om bedömningen. Hon tillade också att det är nyttigt att läsa skolans läroplansgrunder och vad det sägs om bedömningen i dem. Hon kom inte ihåg att hon skulle ha deltagit i extra utbildning som handlade om bedömning. Informant C i sin tur berättade att hon hade skaffat information om bedömning genom att läsa litteratur om ämnet. Hon påpekade också att ett bra sätt att skaffa information är att fråga mera erfarna kollegor om ärendet. Hon tillade att det finns vissa grundregler om bedömningen i gymnasiet och dessa regler ger anvisningar om bedömningen. Hon har också deltagit i extra utbildning varje år. Under den senaste tiden har bedömning av muntliga färdigheter varit aktuellt på Utbildningsstyrelsens fortbildningskurser. Informant D har också läst böcker om

bedömningen och deltagit i extra utbildning. Hon påpekade att extra utbildning egentligen inte har handlat bara om bedömning men den har emellertid behandlats generellt. T.ex. om man har deltagit i utbildningen om studentskrivningen gäller det också bedömningen. Då har man också övat bedömningen. Enligt informant D är kollegor det bästa sättet att skaffa information om bedömningen. Citatet nedan sammanfattar informanternas grundtankar om hur man bäst skaffar information:

[3]

”...och tillsammans med kollegor har vi tänkt på hur man skulle göra och genom erfarenhet, försök och misstag sedan... Det här var inte ett bra system, vi ska prova något annat.” (A)

7.3 Svensklärarnas bedömningsmetoder

7.3.1 Bedömningsmetoder i allmänhet

Alla informanterna ansåg att det är viktigt att observera eleverna eller studerandena kontinuerligt. Fast kursbetyget oftast är numeriskt får eleverna och studerandena feedback på sin inläring under studiernas gång och inte bara när de får betyget. Informanterna påpekade också att de använder flera prov under kursen eller perioden för att mäta elevernas eller studerandenas kunskaper och färdigheter i svenska språket, dvs. betyget baseras på kontinuerlig uppvisning. Alla informanterna följer den riksomfattande läroplanen. Bara en lärare presenterade också särskilda bedömningskriterier som kan användas med hjälp av bedömningen. I allmänhet berättade informanterna att de planerar bedömningen i förväg men genomförde planering på ett individuellt sätt. Gymnasielärare använder utgångsnivåtest i svenskan i någon mån för att ta reda på studerandenas färdigheter. Högstadielärarna ansåg att sådana prov inte är nödvändiga eftersom eleverna nyss har börjat svenskstudierna. Alla informanterna använder lärobokens provmaterial. I provmaterialet finns det mångsidiga uppgifter för provet. Någon gång måste man bearbeta uppgifterna för att de skulle vara lämpliga för elevmaterialet. Ingen av informanterna använder europeiska referensramen och dess färdighetsnivåer direkt vid bedömningen. I den muntiga kursen i gymnasiet bedöms slutprovet med färdighetsnivåer. Alla informanterna hade emellertid bekantat sig med dessa

färdighetsnivåer. Näst ska jag presentera varje informants bedömningsmetoder generellt och sedan noggrannare provuppgifterna och andra metoder.

Informant A berättade att hon inte gör någon skriftlig plan om bedömningen innan perioden men provens tidpunkter måste förstås planera i förväg. Kursplanen bearbetas under kursen och om hon tidigare har undervisat samma grupp vet hon om denna grupp behöver många mindre prov eller om det räcker med större enheter. Alla grupper har emellertid flera prov för att betyget inte är avhängigt av ett prov. Det finns både större och mindre prov. Mindre prov kan vara t.ex. små hör- eller läsförståelseuppgifter. De nationella proven används inte i deras skola. Informant A använder bokserien Klick i undervisningen och bokens provmaterial men bearbetar också egna provuppgifter. Hon försöker göra så mångsidiga prov som möjligt. Någon gång kombinerar hon olika delområden i proven men prövar också delområdena separat. Hon strävar efter att ge eleverna feedback kontinuerligt men påpekade också att eleverna vanligtvis får feedback när de får proven tillbaka eller ser vitsordet i betyget. Hon använder också Wilma, som är ett hjälpmedel för skolans och hemmets informationsförmedling, för att ge skriftlig feedback åt eleverna. Hon brukar också ge muntlig feedback under lektionerna:

[4]

”...också under lektionerna försöker jag kommentera om något går bra eller ’det här kan du bra’. Så säger jag kontinuerligt eller om jag märker att det finns litet att förbättra, så säger jag obemärkt att ’du skulle upprepa det här’ eller ’ska vi kolla det tillsammans’ eller sådant. Att kontinuerligt sedan.” (A)

Informant A använder muntlig, skriftlig och numerisk bedömning. Muntlig bedömning förekommer under lektionerna, skriftlig t.ex. genom Wilma och numerisk i proven och betyget. Hon försöker ge muntlig feedback så mycket som möjligt men påpekar att det emellertid finns mest numerisk bedömning för man måste sätta betyg. Hon betonar också att all slags sporrande och positiv feedback är väldigt viktigt särskilt i svenska språket. Frågan om vad elevens betyg består av berättade hon att de flera mångsidiga proven är en del och en annan del är elevernas attityd till studierna och aktiviteten under lektionerna, dvs. hur ofta eleven räcker upp handen och hur bra han gör t.ex. de muntliga uppgifterna. Hennes metod är att aktivitet under lektionerna kan påverka elevens betyg positivt men inte försämra det. Med bedömningen får eleven information om sin inläring och sina färdigheter i svenska språket.

Den europeiska referensramen och färdighetsnivåerna är bekanta men hon använder dem inte direkt. Färdighetsnivåernas beskrivningar finns emellertid i läroplanen, i slutbetygets kriterier, och det hjälper i någon mån att det finns kriterier för betyget åtta. Å andra sidan tycker hon att färdighetsnivåerna är ganska svåra att använda eftersom få elever passar direkt på någon nivå.

Informant B i sin tur har en särskild metod för bedömningen. Hon markerar varje elevs provresultat i en Excel-tabell genom hela undervisningsperioden. I tabellen finns det kolumner för stora prov och mindre prov, t.ex. ordprov och små hörförståelseuppgifter. För de små proven räknas ett medeltal. Det finns också en kolumn för plus- och minus-anteckningar som gäller t.ex. elevernas aktivitet och beteende under lektionerna. Betyget är en sammanfattning av alla dessa faktorer. Hon berättade att denna metod tar mycket tid men den fungerar också som en stark motivering om någon vill fråga om vad betyget består av. Hon anser också att metoden hjälper henne att vara en objektiv bedömare. Hon försöker ge eleverna feedback kontinuerligt under lektionerna. Eleverna får också se sina tabeller före betygsättning då de har utvärderingssamtal. Hon använder inte heller utgångsnivåtest men använder mångsidiga prov för att pröva på elevernas färdigheter. Hon anser att de nationella proven är ganska välfungerande eftersom de mäter kunskaperna under hela högstadiet. Hon brukar använda dem som en del av bedömningen. I frågan om hon testat de olika delområdena av språkfärdigheten separat eller tillsammans, berättade hon att hon brukar t.ex. inkludera grammatik i ordproven. Då provas inte bara hur eleverna har lärt sig orden utan hur bra de har tillägnat grammatiken som har behandlats. Hon använder bokserien Din Tur och använder dess provmaterial eftersom hon anser att materialet är ganska omfattande och mångsidigt. Hon anser också att numerisk bedömning utgör en stor del av bedömningen. Det finns emellertid muntlig bedömning som genomförs genom utvärderingssamtal. Då får eleverna veta hurdana vitsord de har fått samt medeltalet i dem. Eleverna får motivering av betyget och förslag om hur det kan förbättras eller förvarning om det ska sänkas. Läraren försöker också alltid ge eleverna positiv feedback om vad som går bra. I svenskan använder hon inte så mycket skriftlig bedömning. Den europeiska referensramens färdighetsnivåer har hon läst igenom men använder dem inte eftersom hon har skapat en egen fungerande bedömningsmetod. Hon anser att de inte känns som "egna".

Informant C berättade att bedömningen av gymnasiekurserna beror på om kursen bedöms numeriskt eller bara med skalan godkänt eller icke-godkänt. På kurserna som bedöms på detta sätt är bedömningen mer omfattande eftersom det inte finns egentliga prov utan allt som görs

under kursen påverkar bedömningen. Vanligtvis bedöms kurserna med ett betyg som huvudsakligen baserar sig till 60 % på provresultat och till 40 % på allt annat. Denna 40 % av bedömningen baseras på kontinuerlig uppvisning under kursen, dvs. på aktivitet, ordprov och uppsatser. I provet måste man få 50 % av poängen för att få betyget fem. Vanligtvis finns det också något slags hörförståelseprov under kursen. Hon antecknar alla resultat men anser att studerandenas aktivitet under lektionerna kan ses som ”grått område”. Aktivitet kan vara anknuten till studerandenas karaktär, det finns duktiga studerande som inte räcker upp handen. Hon tycker att bedömning av studerandenas aktivitet är alltid subjektivt i någon mån. I alla fall tycker hon att hon får en grundläggande uppfattning om studerandenas aktivitet under kursen och den påverkar också bedömningen. Det finns en repetitionskurs i svenskan och de som deltar i den gör något slags utgångsnivåtest men annars använder hon inte sådana test som en del av undervisningen. Kursproven utgör en stor del av bedömningen. För närvarande använder hon bokserien Galleri och insamlar provuppgifterna från bokens material. Hon anser att uppgifterna i provmaterialet, i synnerhet översättningsuppgifterna, är ibland ganska krävande och någon gång måste uppgifterna bearbetas.

Informant C berättade att studerande får feedback huvudsakligen när de får tillbaka uppsatser, ordprov eller kursprov. Numerisk bedömning är den synligaste del av bedömningen. I kursproven antecknar hon ibland varav kursbetyget består. Under lektionerna hon ger muntlig feedback t.ex. när studeranden svarar rätt. I gymnasiet är undervisningsgrupperna ganska stora och man hinner inte lära sig känna studeranden så bra. Det finns inte heller så mycket tid att ge feedback eftersom det finns så mycket gå igenom under kurserna. Med hjälp av bedömningen får studerandena få veta sin nivå i svenska språket i den tiden.

Informant C berättade att hon inte medvetet använder den europeiska referensramens färdighetsnivåer men har märkt att de finns i slutbedömningskriterierna i läroplansgrunderna. I början av kursen brukar hon visa studerandena på vilken nivå de skulle vara. Bara i den valfria muntliga kursen bedöms slutprovet med färdighetsnivåer och då har hon använt dem. Hon tycker att beskrivningarna är ganska bra och det är inte så svårt att bestämma på vilken nivå studerande är.

Informant D börjar kurserna genom att informera studerandena om kursens bedömning och vad som betonas och vilken grad. Hon bedömer studerandenas kunnande kontinuerligt under kursen. Hon brukar t.ex. gå omkring i klassrummet när studerandena gör muntliga uppgifter.

Utöver detta finns det också ordprov och ibland små grammatikprov utöver kursprovet. Hon använder också ofta utgångsnivåtest i början av första kursen i svenska för att få veta studerandenas nivå. Sådana utgångsnivåtest finns ofta i läroboken. Hon använder också bokserien Galler och dess provmaterial. Muntlig feedback får studerandena under lektionerna, t.ex. när någon uppgift har gått bra. I proven finns det både numerisk och skriftlig bedömning. Slutbetyget består av provresultatet, ordprov, aktivitet och arbetet under lektionerna. I början av kursen brukar hon ge vissa procent om hur mycket olika områden påverkar. Hon tycker att det är viktigt att studerandena vet vad som påverkar slutbetyget för att de inte t.ex. tror att det är bara slutprovet som gäller.

Informant D anser att färdighetsnivåerna i Den europeiska referensramen är ganska svåra att använda och därför använder hon inte dem vid bedömningen. I samband med utbildning har hon övat att bedöma med färdighetsnivåer men tyckte att de var besvärliga:

[5]

”Eftersom det är ganska svårt och på sätt och vis... Rent ut sagt är jag inte begeistrad om det. Jag tycker att det är ganska komplicerat och annat att jag egentligen inte använder det. Kanske borde jag använda, att jag dock har bekantat mig med det...” (D)

7.3.2 Provuppgifterna

Jag frågade informanterna hurdana uppgifter proven innehåller och hurdana uppgifter de brukar använda när de bedömer elevernas eller studerandenas färdigheter i läs- och hörförståelse, tal och skrift. I allmänhet använde informanterna mångsidiga provuppgifter. Muntlig färdighet verkar vara ett område som inte bedöms så ofta med undantag av den valfria muntliga kursen i gymnasiet. Det kom också fram i intervjuerna att skriftliga uppgifter också kan simulera muntlig kommunikation fast det inte finns egentliga muntliga prov.

Informant A insamlar mångsidiga uppgifter för proven, dvs. små frågor som kräver korta svar, att fylla luckorna, hör- och läsförståelseuppgifter. I proven finns det också översättning från finska till svenska och tvärtom samt små skrivuppgifter, t.ex. att skriva ett kort eller ett brev. Utöver detta finns det ibland dialoger där man måste fylla i replikerna. Hon brukar variera olika slags uppgifter i proven. Hon strävar efter att provuppgifterna skall vara likadana som

uppgifterna under lektionerna för att man skulle mäta det som har övats. Någon gång prövar hon hur eleverna klarar sig i litet olika uppgifter. Mestadels är uppgifterna bekanta för att eleverna skall kunna veta vad de ska göra. Enligt henne fanns det tidigare mera flervalsuppgifter i läromaterialet för bedömning av läs- och hörförståelse. Nuförtiden finns det mera små frågor och hon anser att de testar språkliga färdigheter bättre eftersom möjligheten att gissa svaren minskar. Skrivuppgifterna är korta på högstadiet, under 100 ord långa. I sjundeklassarnas läroboken Klick bearbetar man en hemsida och det finns många skrivuppgifter i den. Bedömning av muntlig färdighet finns inte mycket. Hon anser att muntliga prov är svåra att genomföra eftersom det finns så många elever i en klass idag. Det finns också mycket annat att göra på en kort tid. Hon har försökt kompensera detta genom att gå omkring i klassrummet och lyssna på elevernas muntliga uppgifter och korrigera och hjälpa eleverna.

Informant B berättade att det finns alla slags provuppgifter i provmaterialet av bokserien Din Tur, t.ex. översättning, att fylla luckor eller korsord samt att kombinera rätta alternativ. Hon betonade att det är bäst att ha mångsidiga uppgifter i proven för att alla elever skall kunna visa sitt kunnande i dem. Hon påpekade också att proven för elever i specialundervisning måste ha anpassande uppgifter. I provmaterialet finns det texter för läsförståelseuppgifter som är likartade med lärobokens texter. Hon använder ofta rätt / fel -uppgifter där eleven måste också rätta vad som är fel. Hon har också märkt att några elever klarar sig bättre med uppgifter som kräver korta svar än i de gör i flervalsuppgifter fast man kunde anta att det skulle gå bättre med att ”spela lotto”. Skrivuppgifterna är beroende av klassnivån. Sjundeklassarna skriver kortare uppsatser medan det krävs längre uppsatser av åttonde- och niondeklassarna. I svenskan har hon inte prövat elevernas muntliga färdigheter i separata prov. I proven finns det likadana uppgifter som eleverna gör under lektionerna. Hon har också klargjort detta för eleverna:

[6]

”...jag har alltid sagt till eleverna att ju bättre ni gör bokens uppgifter och läxor och allt, då kan det finnas likartat eller likadant i provet. (– –) Jag hoppas att jag inte överraskar eleverna med riktigt olika eller obekanta uppgifter.” (B)

Informant C använder också många slags uppgifter i proven, det finns skrivuppgifter, flervalsuppgifter, luckor och små frågor om texten. Hon använder också kommunikativa

uppgifter, t.ex. att fylla repliker i någon situation. Läs- och hörförståelseuppgifter är mestadels flervaluppgifter eller små frågor. Det kan också t.ex. finnas uppgifter där man måste översätta en understruken sats till modersmålet. Skrivuppgifterna kan handla om färdiga rubriker eller friare uppsatser, huvudsakligen är de brev, insändare eller meddelanden. Muntlig färdighet bedöms på en valfri muntlig kurs i svenska. Annars brukar hon inte bedöma muntlig färdighet eftersom tiden inte räcker för det. I slutet av den muntliga kursen deltar studerandena i ett nationellt muntligt prov som bedöms med den europeiska referensramens färdighetsnivåer. Hon anser att provuppgifterna är likartade som de uppgifter som görs under lektionerna.

Informant D följer samma linje med andra informanterna. Hon nämner också små frågor, luckor och skrivuppgifter som simulerar samtalssituationer, t.ex. att skriva en dialog på kaféet eller fylla i egna repliker i dialogen. I proven finns det både läs- och hörförståelseuppgifter eftersom studerandena måste öva sådana uppgifter för studentskrivningen. Uppgifterna är oftast luckor och öppna frågor. Hon nämner också att det kan finnas understrukna satser som studeranden måste översätta med egna ord. Skrivuppgifter i sin tur kan vara både korta och längre kommunikativa uppsatser. De gäller ofta praktiska livssituationer, t.ex. att skriva ett e-postmeddelande. I gymnasiet hinner man inte ofta ha muntliga prov på de obligatoriska kurserna men det finns ett nationellt prov på den valfria muntliga kursen. Hon påpekade emellertid att ett litet muntligt prov kunde tänkas vara möjligt också på de obligatoriska kurserna om man bara planerar kursen så att det ryms med. Hon har ännu inte försökt få in det. Hon brukar gå omkring i klassrummet och lyssna på studerandenas tal. Informant D säger också att provuppgifterna är likadana som i läroboken. Om det finns någon olik uppgift i provet finns det också vanliga uppgifter. Hon tycker att det kan vara positivt att överraska studerandena med olika uppgifter:

[7]

”Men jag har själv tänkt på just det att överraskning inte alls är en dålig sak, det kan vara bra att studeranden inte vänjer sig vid att allt kommer på ett likadant sätt som tidigare eftersom då mäts språkfärdigheten när man måste lite tillämpa då det inte är en bekant situation. För mycket kan det förstås inte finnas för att det inte orsakar att utförandet blir förstört.” (D)

7.3.3 Andra bedömningsmetoder

Fast numerisk bedömning är den synligaste delen av bedömningen använder informanterna också andra bedömningsmetoder. Alla brukar bedöma eleverna eller studerandena kontinuerligt t.ex. genom att observera deras inläring och arbete under lektionerna. Små eller större prov är inte de enda bedömningsmetoderna utan lärarna kan också använda elevernas eller studerandenas själv- eller kamratbedömning. Det kan också finnas utvärderingssamtal mellan lärare och elev. Portföljarbete är också en metod som kan komplettera eller även ersätta vanliga prov. I den här undersökningen kom det fram att informanterna inte brukar använda portföljarbete i sin undersökning. Själv- och kamratbedömning som lärarna genomför på individuella sätt sker i någon mån. En lärare berättade också att hon har separata utvärderingssamtal med eleverna i slutet av höst- och vårterminen.

Informant A använder nuförtiden ganska sällan elevernas självbedömning som bedömningsmetod eftersom hon har märkt att det inte ger så mycket. Det tar också mycket tid. Hon har märkt att om t.ex. samma elever gör självbedömning i sjunde, åttonde och nionde klass skriver de likadana självbedömningar på varje klassnivå och använder dem inte för att förbättra sin inläring. På grund av detta har hon minskat självbedömningens andel i undervisningen. Kamratbedömningen använder hon ibland, eleverna kan t.ex. läsa texter parvis då paret ger feedback. Eleverna har också ibland korrigerat varandras ordprov. Portföljarbete har hon inte använt på länge men hon nämnde att sjundeklassarna bearbetar hemsidor under kurserna och de kan anses vara någon sorts portfölj. Utvärderingssamtal syns så pass mycket att hon brukar före betygsättning berätta för de elever som vill veta vilket betyg de ska få samt grunderna för det, t.ex. vad som har betonats. På motsvarande sätt berättar hon i början av kursen vad som är viktigt och vad som ska betonas vid bedömningen. Hon anser att med andra bedömningsmetoder utvecklas elevernas förmåga att lära sig och att eleverna själva kan ha en realistisk uppfattning om vad de kan och vad de borde öva litet grann. A tycker att flickor brukar ha en bättre uppfattning om sina färdigheter än pojkar har. Pojkarna orkar inte nödvändigtvis koncentrera sig t.ex. på självbedömningen. I kamratbedömningen lär sig eleverna att ta emot feedback inte bara från läraren utan också från klasskamraterna. Då lär sig eleverna också att ge feedback. Denna färdighet behöver de också senare i livet.

Informant B genomför inte heller elevernas självbedömning ofta. Det finns inga färdiga självbedömningsblanketter i läroboken såsom det finns i läroböcker för några andra språk. På grund av detta brukar det glömmas bort. Inte heller finns det mycket kamratbedömning mellan elever på högstadiet men någon gång ber hon eleverna att förklara t.ex. grammatik för varandra. Portföljarbete använder hon inte i svenska språket. Som tidigare sagts har B en särskild metod för bedömningen. Hon använder Excel-tabeller där hon insamlar elevernas provresultat och aktivitet under lektionerna. Med hjälp av dessa har hon utvärderingssamtal med varje elev både på hösten och på våren. I utvärderingssamtalet får eleverna tips om hur de kan lära sig bättre eller höja betyget.

C använder självbedömningen på det sättet att hon frågar studerandena i slutet av kursen vilket betyg de förtjänar enligt deras åsikter. Det finns också nätkurser som innehåller självbedömning. Beträffande kamratbedömningen är studerande inte så ivriga. Detta kan bero på att grupperna kan vara stora och studerandena inte nödvändigtvis lär känna varandra under kursen. Hon har använt kamratbedömning i tyskan där studerandena har korrigerat varandras uppsatser. Då har studerandena haft svårigheter att ge feedback till varandra. Ibland korrigerar studerandena varandras ordprov. Utvärderingssamtal använder C inte. Portföljarbete använder hon ibland om en studerande vill genomföra kursen självständigt. Hon påpekar att nyttan med självbedömningen är att studerandena lär sig att lägga märke till sina fel som upprepas. Då utvecklas studerandenas produktion i språket. När studerandena korrigerar varandras uppsatser hittar de bättre fel i den än i egna uppsatser. Då utvecklas också egen språkförmåga. Med kamratbedömning förbättras studerandenas interaktionsförmåga.

Informant D anser att självbedömningen är en viktig del av bedömningen. Hon berättade att det oftast finns självbedömningsblanketter i läroböckerna. Studerandena får tänka på sin utveckling i ämnet och vilka områden som måste förbättras i början av kursen samt i slutet av den. Det är alltså inte bara lärarens bedömning utan också studerandens egen bedömning som utgör den egentliga bedömningen. Hon anser att största delen av studerandena i gymnasiet kan bedöma mycket realistiskt på vilken nivå de är och vilket betyg de förtjänar. De kan också bedöma sina svaga sidor. Kamratbedömning har hon inte använt på senaste tid. Portföljarbete har hon inte använt på grund av tidsbrist under gymnasiekurserna. Hon har inte brukat utvärderingssamtal i gymnasiet. Enligt henne utvecklar självbedömning studerandenas förmåga att sätta sig inlärningsmål och att lägga märke till vad som måste göras bättre. Om kamratbedömningens fördelar säger hon så här:

[8]

”...det kan också vara med kamratbedömningen att han [en klasskamrat] lägger märke till väldigt positiva saker om den som blir bedömd, så att det inspirerar honom att gå vidare och han fattar att 'är jag bra i denna sak, det har jag inte märkt själva'.” (D)

7.4 Bedömningens utmaningar och utvecklingsidéer

Till sist ville jag ta reda på hur informanterna upplever sin bedömning och hur de tycker att den fungerar i praktiken. Jag frågade också hur informanterna iakttar bedömningens tillförlitlighet och hur de gör om t.ex. ett prov inte har lyckats. Ytterligare frågade jag om informanternas åsikter om bedömningens utmaningar och möjliga utvecklingsidéer. Alla informanterna ansåg att deras bedömningssätt fungerade väl och de lägger också märke till bedömningens tillförlitlighet. De alla har erfarenhet och genom den har bedömningen utvecklats.

Enligt informant A försöker hon förutse och förkasta sådana uppgifter i provet som kan förorsaka missförstånd. Hon anser att de nutida eleverna säger ofta redan i provsituationen om de inte kan förstå uppgiften. Någon gång har hon märkt att eleverna inte har förstått någon uppgift när hon korrigerar prov. Då bedömer hon inte denna uppgift eller vissa delar av den. Någon gång tillåter hon eleverna göra uppgiften på nytt. Provets tidpunkt försöker hon iaktta så att provet inte är på måndagarna eller att det inte finns prov i några andra språk på varandra följande dagar om det bara är möjligt. På våarna har niondeklassare många prov i olika ämnen och då försöker hon ha proven tidigare än andra för att eleverna kan koncentrera sig bättre och göra sitt bästa. Om det inte är möjligt brukar hon låta eleverna välja om de gör två mindre prov eller ett större prov. När hon ger proven tillbaka går de igenom provet tillsammans och hon ber att eleverna granskar att poängen har räknats rätt.

Hon anser att det är viktigt att bedöma rättvist både eleverna och olika grupper. Hon planerar bedömningen enligt undervisningsgruppen och dess behov. Om sina bedömningsmetoder och deras användbarhet säger hon på det här sättet:

[9]

”Jag tycker att de [metoderna] har varit lämpliga både för mig och också för dessa grupper, så att jag har försökt bearbeta dem som bästa möjliga. Det finns ju alltid utrymme för förbättringar, exempelvis vad man bedömer, t.ex. den muntliga delen, att jag skulle vilja kunna bedöma det mera. Och också att kunna [bedöma] ännu mångsidigare så vore det bättre.” (A)

När jag frågade A om hon hade några metoder att rekommendera för andra berättade hon att hon själv har märkt att det underlättar om man berättar öppet vad som lärs ut, vad som ska inläras och vad som bedöms. Hon tycker att växelverkan mellan lärare och elever är mycket viktigt fast elevernas feedback ibland kan ”kännas som ett stygn”. När läraren får feedback från eleverna lär hon själv. Feedbacken under studiernas gång är viktigt för att det inte blir några överraskningar i betyget. Som bedömningens utmaningar nämnde hon bedömning av muntlig färdighet och i vilken mån olika färdigheter ska betonas. Någon elev kan t.ex. grammatik men inte ordförråd eller någon kan försöka ivrigt men kan bara inte lära sig. Att ge betyg är svårt enligt henne. Det finns kriterier för betyget åtta men eleverna brukar vara så annorlunda i färdigheterna. Hon anser att slutbetyget är också svårt att ge eftersom elevens betyg kan ha varierat mycket. Att kunna ge ett realistiskt slutbetyg är viktigt med tanke på framtiden. Som utvecklingsidé nämnde hon att det också kunde finnas kriterier för flera betyg. Hon anser emellertid att det kan finnas likadana utmaningar fast det skulle finnas mera kriterier eftersom elevernas färdigheter i olika områden är så annorlunda. Hon sammanfattar sina tankar så här:

[10]

”Jag vet inte om det finns ett sådant trick som kunde göra det alldeles lätt. Kanske det hör till saken att det bör vålla huvudbry och man är tvungen att grubbla och tänka... Och hela tiden tänka på att 'har jag nu bedömt som man borde och rättvist och sådant...'. ” (A)

Informant B poängterar att ”lärarna är bara människor” och varje lärare bedömer på ett individuellt sätt, några litet striktare och några slappare. Hon har också märkt att ibland finns det ganska överraskande missförstånd i prov som hon inte har tänkt på. En gång hände t.ex. detta:

[11]

”Ibland hade jag en viss provuppgift och under provet stod ’kännä’, så de kan vända provet för alla märker inte att vända ett tvåsidigt papper. Någon hade då översatt den föregående uppgiften till finska eller svenska fast det inte stod något sådant i instruktionerna. Så, ibland vet man inte hur idiotsäkra instruktionerna borde vara för att det finns många möjligheter att missförstå dem.” (B)

När hon märker sådana fall brukar hon anteckna de här uppgifterna för att komma ihåg att förändra instruktionerna så att eleverna kan förstå dem bättre. Hon anser att förmågan att märka möjligheterna för missförstånd utvecklas genom erfarenhet. Om hon märker att uppgiften har varit för svår kan hon poängsätta den litet mildare. Provets tidpunkt kan hon inte påverka mycket eftersom det finns bara två lektioner i svenska i veckan.

Hon tycker att hennes bedömningsmetoder fungerar bra och dessa tabeller har befunnits vara nyttiga. Fast det tar mycket tid och hon ibland funderar om det betalar sig anser hon att denna metod garanterar bedömningen. Om någon kommer att fråga om betyget har hon stark motivering för det. Å andra sidan behöver hon inte själv börja tänka på om hon har bedömt rätt. Denna metod skulle hon rekommendera också för andra lärare men påpekar också att alla inte är så matematiska som hon är och tycker inte nödvändigtvis om att använda sådana här tabeller.

B tycker att den största utmaningen i bedömningen är att ge betyg eftersom det finns så många gränsfall då man måste tänka på om man ger högre eller lägre betyg. I dessa fall försöker hon jämföra elever samt parallellklasser med varandra för att bedömningen ska vara jämlik och objektiv. Hon anser att det är viktigt att bara elevens färdigheter och kunskaper påverkar bedömningen. Hon tycker också att slutbedömningen är mycket svår eftersom man måste iaktta hela högstadietiden i den. Slutbedömningen ska också vara sporrande, t.ex. om elevens betyg har varit uppåtgående måste det synas i slutbetyget. Å andra sidan kan man inte ”överpremiera” elever som har arbetat de två sista månaderna och höjt betyget eftersom några har arbetat hårt hela högstadiet igenom. Hon beaktar också elevernas resultat i det nationella provet i slutbedömningen.

Som utvecklingsidéer längtar hon inte efter mera omfattande kriterier eftersom det alltid finns sådana gränsfall mellan eleverna. Däremot tycker B att det skulle göra bedömningen lättare om läraren kunde ha skriftlig bedömning utöver betyget. Med denna menar hon inte en sådan

skriftlig bedömning som man har på lågstadiet eftersom tiden skulle ta slut snabbt. Enligt henne kunde betyget antecknas som ”svagt” eller ”starkt”. T.ex. betyget åtta kan vara när nian eller sjuan. När eleverna söker in till vidareutbildning är betyget bara åtta. Hennes grundtanke om bedömningens utmaningar kan sammanfattas med citatet nedan:

[12]

”Men den här bedömningen, jag har nyss tänkt på att det inte är trevligt att numrera människor. Den här bedömningen i svenska språket går ännu men när man måste ge ett sedebetyg till så är det även hemskare. Att det inte alls är ett trevligt jobb.” (B)

Informant C påpekar att det är viktigt att granska uppgifterna som man tar från färdiga provmaterial. Hon berättade att det t.ex. en gång hade varit en lång text i provet där studerandena måste fylla i ord. I provsituationen kom det fram att alla dessa ord inte hade behandlats under kursen. Då behövde hon bedöma uppgiften mildare. Det här kan hända om man har bråttom och inte hinner läsa igenom uppgiften. C berättade att dessa fall emellertid är ganska sällsynta. Vanligen använder hon gamla prov som modell när hon bearbetar ett nytt prov för en annan grupp. Hon tycker att studerandena reagerar ganska lätt om de inte förstår något i provet. Då kan läraren förklara uppgiften för alla. Provets tidpunkt kan man inte planera i gymnasiet eftersom det finns vissa provveckor och -dagar för olika kurser.

Hon tycker att hennes bedömningsmetoder har fungerat bra. Sällan har studerandena kommit och frågat varför betyget t.ex. är åtta i stället för nio. Då har hon motiverat betyget. Hon kom på inga särskilda metoder som hon kunde rekommendera för andra lärare men är dock villig att ta emot sådana om sådana förekommer. Enligt henne bedömer varje lärare på ett individuellt sätt:

[13]

”Bedömning är alltid litet en sådan subjektiv sak, att det finns ju de där proven och annat som räknas i den, att de är den konkreta [bedömningen]. Men då påverkar också studerandens och också lärarens personlighet, så att bedömningen slutligen kan vara ett sådant ’grått område’ i någon mån, när man noggrannare börjar forska i den.” (C)

Som bedömningens utmaningar i gymnasiet nämnde C att det finns så mycket material i en kurs att man måste välja vad som är väsentligast och testa det. Tiden är begränsad och undervisningsgrupperna stora. Denna faktor är också en av hennes utvecklingsidéer:

[14]

”Om det fanns mindre undervisningsgrupper skulle det kanske vara lättare att bedöma individuellt, och naturligtvis skulle det vara det. Man lär inte känna, om det finns bara en enstaka kurs med 30 studenter, så lär man inte känna dem så bra annars än på basis av ordproven och det där kursprovet.” (C)

Utöver detta påpekade C att man koncentrerar sig mycket på studentskrivningen i gymnasiet och detta dikterar vad man ska göra under kurserna. Tidigare studerade man svenska mera och effektivare än i dag men studentexamen finns kvar som tidigare. Enligt henne borde studentprovet utvecklas på något sätt. Hon har emellertid märkt att det nuförtiden finns också kommunikativa uppgifter i hörförståelseproven där studeranden fyller i t.ex. vad de skulle svara på någon fras. Hon anser att proven är ganska svåra och temana som texterna handlar om kan vara främmande för nutidens studerande och de klarar inte nödvändigtvis provet.

Informant D anser att hennes bedömning är tillförlitlig. Hennes bedömning är omfattande och gäller hela kursen. Det är inte bara ett enstaka stort prov som mäter studerandenas färdigheter utan bedömningen baserar sig på flera uppvisningar om olika delområden av språkfärdighet. Hon brukar också kolla studerandenas tidigare kursbetyg och om de följer samma linje med hennes bedömning. För det mesta finns det inte stora skillnader mellan kursbetygen men ibland är det möjligt att studeranden inte har arbetat tillräckligt under kursen och får sämre betyg. I början av sin karriär som lärare övervärderade hon några gånger studerandenas färdigheter och märkte att provuppgifterna var för svåra. Då har hon lämnat dessa uppgifter utan bedömning. Nuförtiden händer detta inte alls och hon anser att detta inte har varit något stort problem för henne. Hon tycker också att förmågan att planera bra prov har utvecklats genom erfarenhet. Provets tidpunkt kan inte bestämmas själv i gymnasiet men hon lägger märke till vilken dag provet är. Om provet är t.ex. det sista innan lovet börjar beaktar hon det i provets längd så att studerandena orkar koncentrera sig på det. Då är det ofta så att studerandena har skrivit t.ex. uppsatser under kursen och det kompenseras i provet. Hon säger på det här sättet om sina bedömningsmetoder:

[15]

”De har varit helt bra. Också det har varit bra att jag har bedömt den studerande på många sätt. Och alla metoder skulle jag förstås rekommendera för bruk och också så många metoder som möjligt. På sätt och vis finns det detta skydd i det då att man har ryggen fri och har tillräckligt mycket för att motivera ett betyg om någon inte är nöjd med det.” (D)

Ingen studerande har kommit att klaga på sitt betyg under hennes sexåriga karriär. Hon har emellertid förberett sig för det genom att ha flera uppvisningar om studerandenas språkfärdighet i olika delområden som en objektiv motivering för betyget. Den största utmaningen vid bedömning av språkfärdigheten är enligt D att kunna bedöma alla delområden. Det är också utmanande att bedöma studerandenas färdigheter om de ofta har varit bort från lektionerna. Som utvecklingsidé nämnde hon att producenterna av läromedel skulle inkludera självbedömningsblanketter i böckerna både i början av kursen och i slutet av den. Då behöver läraren inte kopiera dem själv.

8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Bedömning är en del av varje lärares undervisning. I språkundervisning gäller bedömningen elevens eller studerandens språkfärdighet. Att göra bedömningar vid olika tidpunkter av inlärningsprocessen är viktigt för att få information om huruvida inläring sker mot de uppsatta målen. Utgångspunkten för bedömning är att läraren har en uppfattning om vad som ska bedömas och på vilket sätt. Bedömningen kan ha en stor inverkan på elevernas eller studerandenas inläring och utveckling i språket och på grund av detta är det viktigt att bedömningen stödjer inläringen och samtidigt sporrar eleverna eller studerandena under studiernas gång. Syftet med den här pro gradu -avhandlingen var att kartlägga svensklärarnas uppfattningar om språkfärdighet samt hurdana bedömningsmetoder de använder när de bedömer elevernas eller studerandenas språkfärdighet i svenska språket. Jag ville också undersöka om svensklärarnas uppfattningar om språkfärdighet påverkar bedömningen. Jag ville ta reda på hur mångsidigt lärarna brukar använda dessa metoder och hurdana utmaningar de har mött vid bedömningen av språkfärdighet. Jag frågade också varifrån svensklärarna har fått information om bedömning. Ytterligare har jag framfört svensklärarnas utvecklingsidéer om att underlätta bedömningen.

Informanterna i undersökningen hade likartade uppfattningar om bedömningen. Fast uppfattningarna liknade varandra skiljdes deras betoningar i någon mån. Informanterna nämnde att språkfärdigheten består av både skriftlig och muntlig produktion och reception. Att dela språkfärdigheten i skrift, tal, hör- och läsförståelse är en traditionell indelning. (t.ex. Bachman & Palmer 1984; Huhta & Takala 1999.) Att indela språkfärdigheten i produktiva och receptiva färdigheter finns också i Den europeiska referensramens definition (Europarådet 2007). I referensramen betonas att språkanvändning och -inläring betraktas som social aktivitet. När jag frågade om den viktigaste färdigheten betonade alla informanterna kommunikativa färdigheter, dvs. att kunna använda språket i olika situationer. Jag tycker att nuförtiden betonas kommunikationsförmågan i språkundervisning och informanterna har också tillägnat denna tanke. Om jag jämför högstadie- och gymnasielärarnas åsikter ansåg högstadielärarna att det är viktigt att kunna använda språket även i liten mån när gymnasielärarna betonade en mer omfattande språkanvändning. På högstadiet är elevernas färdigheter i svenskan bara i början så denna skillnad mellan lärarna är mycket förståelig.

Informanterna tyckte att de inte hade fått tillräckligt med information om bedömning under lärarutbildningen. De ansåg att det bästa sättet att skaffa information är att utbyta tankar med kollegor. Utöver detta är egna erfarenheter en viktig utbildare i detta område. Informanterna berättade också att de brukar läsa litteratur om ämnet och några har deltagit också i extra utbildning. I en undersökning av EALTA (Hasselgreen, Carlsen & Helness 2004) kartlades lärarnas utbildningsbehov vad gäller bedömningen. Resultat bevisade att lärarna bedömer eleverna utan särskild träning med hjälp av färdiga prov, kontinuerlig bedömning och feedback. Lärarna tyckte att de skulle behöva mer träning att utarbeta prov, tolka resultat, ge feedback samt att använda självbedömning och portföljarbete. Jag anser att om lärarna hade mera utbildning om bedömningen skulle det uppmuntra dem till att också pröva nya bedömningsmetoder.

Lärarna brukade planera bedömningen i förväg men hade individuella sätt att göra det. En högstadielärare hade en särskild metod med tabeller och en annan planerade bedömningen med tanke på gruppen. Gymnasielärarna däremot hade vissa procentmängder om olika faktorer som utgör betyget. Enligt Huhta (2010) är en grundlig planering bedömningens hörnsten. Jag tycker att informanterna hade lärt sig genom erfarenhet hur mycket planering de behöver.

Sammanfattningsvis litade informanterna inte på att ett stort prov skulle bedöma elevernas eller studerandenas nuvarande språkfärdighet eller inläring under kursen utan de brukade insamla mera information om elevernas eller studerandenas språkfärdighet. Detta gällde både språkfärdighet och aktivitet under lektionerna. Alla informanterna ansåg att det är viktigt att observera elever eller studerande kontinuerligt och mångsidigt. Då är det fråga om formativ bedömning. Kontinuerlig och mångsidig bedömning betonas också i läroplansgrunderna. (Utbildningsstyrelsen 2003; 2004a.)

Bara gymnasielärare brukade använda diagnostiska prov (Linnankylä & Välijärvi 2005; Uusikylä & Atjonen 1999) för att få information om studerandenas utgångsnivå. Däremot tyckte högstadielärarna att utgångsnivåtest inte är nödvändiga eftersom eleverna nyss har börjat studierna i svenska. Alla informanterna använde små prov eller uppgifter utöver kursprovet vid bedömningen, t.ex. ordprov eller skrivuppgifter. Fast det mestadels fanns summativa prov som mätte språkfärdigheten använde lärarna dessa på ett formativt sätt. När det finns flera bevis för språkfärdighet under kursen kan de användas för att få information

om elevernas eller studerandenas utveckling i språket. Kursprovet tycks emellertid påverka kursbetyget i hög grad. I Finland baserar sig bedömningen på skolbaserad bedömning, vilket betyder att läraren bedömer kontinuerligt och interaktivt elevernas eller studerandenas utveckling och förståelse med hjälp av diagnostiska, formativa och summativa bedömningsmetoder. (Metsämuuronen 2009.) Informanterna i denna undersökning tyckte också att det är viktigt att använda många olika bedömningsmetoder.

Informanterna hade en traditionell uppfattning om språkfärdighet (t.ex. Huhta & Takala 1999) och detta syntes också så det att de för det mesta brukade pröva olika områden separat. Det fanns emellertid också kommunikativa skrivuppgifter som simulerade talsituationer. En lärare brukade också gömma grammatik i ordproven. Fast språkfärdighet är en mångsidig helhet som består av produktion, reception och även mindre komponenter (Europarådet 2007), brukar lärare pröva dess olika områden separat. I språkinläring måste alla fyra färdigheterna, dvs. att läsa, lyssna, tala och skriva, prövas. (Ericsson 1989.) Att pröva olika delområden separat hjälper läraren att få en mer omfattande uppfattning om elevens eller studerandens färdigheter i dem. Alla dessa färdigheter måste emellertid sammanfattas med ett betyg. Färdigheterna i olika delområden kan variera i hög grad. Det här är också en av bedömningens utmaningar. (Tarnanen, Huhta & Takala 2007.)

Alla informanterna insamlar provuppgifterna från lärobokens provmaterial. Ibland bearbetar de uppgifterna om det behövs. Enligt Hasselgreen, Carlsen och Helness (2004) har lärarna haft bara litet utbildning i användning av färdiga prov. Lärarna tyckte också att utarbetande av egna prov är utmanande utan utbildning. I intervjuerna kom det fram att informanterna ansåg att det finns många provuppgifter i materialet som kan tillämpas i ett prov. Alla uppgifterna är inte alltid så bra eller är litet svåra och de måste bearbetas. Provuppgifterna är likartade som lärobokens uppgifter så de har övats under lektionerna. Några av informanterna nämnde emellertid att det ibland är bra att överraska eleverna eller studerandena med annorlunda uppgifter för att de inte skall vana vid vissa uppgifter. Det är möjligt att det inte finns så annorlunda uppgifter i det färdiga materialet.

Provuppgifterna som informanterna använder vid bedömningen av muntlig och skriftlig färdighet samt läs- och hörförståelse är likadana som de vanliga uppgifterna som jag har presenterat i teoridelen (Hughes 2003; Weir 1990; 1993.) Muntlig färdighet tycks vara den minst bedömda färdigheten. I gymnasiet finns det en muntlig kurs där man bedömer muntlig

färdighet. På högstadiet brukar man inte bedöma muntlig färdighet med separata test. Sammanfattningsvis kan det påpekas att informanterna mestadels bedömer muntlig färdighet med hjälp av muntliga övningar under lektionerna och utan särskilda muntliga prov. Svensklärarnas tid är begränsad och man måste betona vissa områden och utelämna något. Tyvärr är detta område den muntliga färdigheten som är viktig för kommunikation som alla informanterna betonade som den viktigaste delen av språkfärdighet. Utbildningsstyrelsen (Tuokko 2009) har bedömt niondeklassarnas inlärningsresultat i B-svenskan vid slutet av grundskolan år 2001 och 2008. Resultaten bevisade att elevernas produktiva färdigheter var svagare än receptiva färdigheter. Å andra sidan har elevernas nivå i alla delar av receptiva färdigheter minskats på sex år. Jag tycker att det är väsentligt att lägga märke till kommunikationsförmågan i språkundervisningen ännu mera i framtiden.

Enligt Luukka et al. (2008) ansåg en stor del av både lärare och elever att bedömningen är en viktig del av undervisningen eftersom den hjälper eleven att lära sig. Lärare tyckte också att den motiverar eleverna att studera effektivare. Enligt denna undersökning (Luukka et al. 2008) var det mest allmänna sättet att ge eleven feedback att markera kommentarerna och korrigeringarna i elevens skriftliga uppgifter. Det näst allmänna sättet att ge feedback var muntlig återkoppling. Informanterna i min undersökning tyckte att med feedback får eleverna eller studerandena information om sin inläring och utveckling i svenskan. Fast kursbetyget oftast är numeriskt får eleverna och studerandena feedback på sin inläring under studiernas gång och inte bara när de får betyget. För det mesta får de feedback när de får tillbaka prov eller andra uppgifter. Då är det ofta fråga om numerisk bedömning men ibland finns det också skriftlig feedback. Lärarna brukar också ge muntlig feedback under lektionerna. Alla informanterna tyckte att kontinuerlig feedback är viktigt med tanke på språkutvecklingen. Jämförelsen mellan högstadie- och gymnasielärarna visar att på högstadiet lär lärarna känna sina elever bättre än gymnasielärarna sina studerande. Högstadielärarna ger också mer omfattande feedback i form av muntlig, skriftlig och numerisk bedömning. En lärare brukade också ha utvärderingssamtal med eleverna två gånger om året. I gymnasiet varierar stora undervisningsgrupper hela tiden och inte heller finns det mycket extra tid för att ge studerandena en omfattande bedömning. Numerisk bedömning tycks i alla fall vara den synligaste delen av bedömningen.

Ingen av lärarna använde medvetet Den europeiska referensramens färdighetsnivåer (Europarådet 2007) vid bedömningen med undantag av bedömning av den valfria muntliga

kursen i gymnasiet. Bara en lärare tyckte att de inte är svåra att använda. Färdighetsnivåerna finns emellertid i läroplansgrunderna där bedömningskriterierna baserar sig på färdighetsnivåerna. Alla lärare berättade att de använder den riksomfattande läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2003; 2004a) där det finns de allmänna målen och innehållen för undervisning samt bedömningskriterier som handleder i bedömningen. Utbildningsstyrelsens undersökning (Tuokko 2009) bevisar också att svensklärare inte är vana vid att använda färdighetsnivåerna. En dryg tredjedel av 277 svensklärare sade att de inte använder färdighetsnivåer när de väljer texter och uppgifter, utarbetar prov eller som medel för självbedömning. Bara 19 % av lärarna i denna undersökning använde färdighetsnivåerna mycket eller ganska mycket i elevbedömningen.

I Luukka et al. (2008) kom det fram att lärarna i främmande språk brukar bedöma elevernas kunskaper ofta. Självbedömning i främmande språk är vanligt medan kamratbedömning verkar vara litet ovanligare. Detta syns också i min undersökning. En skillnad mellan högstadie- och gymnasielärare var att gymnasielärarna brukade använda studerandenas självbedömning oftare. En gymnasielärare nämnde som utvecklingsidé att färdiga bedömningsblanketter borde finnas i läroböckerna. Jag tycker att gymnasister kan bedöma sina kunskaper och färdigheter bättre än högstadieelever. Eleverna förstår inte nödvändigtvis varför de gör självbedömningar och har inte så mycket nytta av det. Jag tror att förmågan att bedöma sig själv kan förbättras med övningar. Det kan först vara svårt för unga elever men det är också viktigt att lära sig att bedöma sina framsteg och bilda inlärningsmål. I läroplansgrunderna på högstadiet (2004a) nämns det också att utvecklandet av elevens förutsättningar för självbedömning är ett av målen för den grundläggande utbildningen.

Kamratbedömningen var ganska sällsynt mellan informanterna men den används dock i någon mån. Jag anser att kamratbedömningen med hjälp av små övningar skulle vara en bra bedömningsmetod, för den utvecklar förmågan att ge samt ta emot feedback från andra än lärare. Då måste läraren iakta att feedbacken mellan eleverna eller studerandena är sporrande och inte t.ex. förorsakar konkurrens. Enligt Luukka et al. (2008) har lärarens bedömning den största inverkan på betyget fast själv- och kamratbedömningen används som en del av undervisningen. I min undersökning använde gymnasielärarna studerandenas självbedömning mestadels som stöd för lärarnas bedömning.

Ingen av lärarna använde portföljarbete direkt i undervisning och bedömning. I undersökningen av EALTA (Hasselgreen, Carlsen & Helness 2004) kom det fram att lärarna ansåg att portföljarbete är svårt att använda i undervisningen utan utbildning. I Mäkinens (2002) undersökning av hur högskoleelevernas skriv- och självbedömningsförmåga utvecklades med hjälp av portföljarbete kom det fram att de flesta eleverna tyckte att portföljarbetet hade befrämjat deras inläring på ett meningsfullt sätt. Mäkinen observerade också att de elever som hade svårigheter med textproduktion hade också svårigheter att bedöma sin skrivning, inlärningsprocess och dess styrning. Fast portföljarbete är ett mångsidigt sätt att skaffa information om elevernas eller studerandenas inläring är det tidskrävande och jag anser att det är en väsentlig orsak till varför informanterna inte brukar använda det. Portföljarbete kräver mycket planering men också tid att gå igenom och bedöma portföljer.

I intervjuerna i min undersökning kom det fram att numerisk bedömning är den synligaste metoden i bedömning av språkfärdighet. Informanterna använde också muntlig och skriftlig bedömning men att sätta betyg är emellertid obligatoriskt i slutet av de flesta kurserna samt att ge slutbetyg. Högstadielärarna nämnde att det är svårt att sätta betyg. En lärare tyckte att det skulle kunna hjälpa om det fanns mera kriterier medan den andras utvecklingsidé var att tillägga skriftlig bedömning utöver betyget. Det kom också fram i intervjuerna att det känns svårt att bedöma alla delområdena av språkfärdighet. I Luukka et al. (2008) kom det också fram att lärarna ansåg att det är svårt att ge eleverna betyg. Fast det mestadels finns summativa prov som mäter elevernas och studerandenas språkfärdighet använde informanterna i min undersökning dem som hjälp av kontinuerlig bedömning. Enligt OECD (2005) är den mest synliga bedömningen summativ men den formativa bedömningen är en av de effektivaste strategier som befrämjar höga inlärningsresultat och utvecklar elevernas färdighet att lära sig att inlära. Trots dessa fördelar använder man inte systematiskt den formativa bedömningen. Jag tycker att det vore viktigt att lärarna lägger märke till detta faktum. Fast man måste sätta betyg är det också viktigt att språkinlärare har nytta av bedömningen. Med hjälp av bara numerisk bedömning får inlärare inte så mycket information om sina färdigheter i olika delområden och hur de skulle förbättras.

Varje informant ansåg att hennes bedömningsmetoder fungerar väl och lägger också märke till deras tillförlitlighet. Enligt Luukka et al. (2008) litade lärarna också på sin bedömningsförmåga åtminstone vid bedömning av elevernas starka och svaga sidor. Jag

tycker att det är bra att informanterna i min undersökning också ansåg att deras bedömningsmetoder var motiverade och de litade på sin bedömningsförmåga. I några av informanternas svar kom det också fram att det alltid finns något att utveckla. Jag tycker att självbedömning också skulle vara nyttigt för lärare för att de skulle tänka på sina metoder och hur de skulle utvecklas. Såsom det kom fram i intervjuerna är bedömning alltid subjektivt i någon mån fast man försöker göra det så objektivt som möjligt. Informanterna ansåg att ge motivering till bedömning och betyget är viktigt för att eleverna och studerandena vet vad ska bedömas.

I gymnasiet har man en intensiv tidtabell under kurserna och man riktar mot studentskrivningen. Då måste läraren också koncentrera sig på sådana färdigheter som prövas i studentprovet. En gymnasielärare nämnde detta som en utmaning för bedömningen. Läraren hinner inte ge individuellt feedback så mycket som de skulle vilja. Sammanfattningsvis kan det sägas att den största utmaningen för bedömning är tidsbristen. Undervisningsgrupper är stora och det finns mycket att undervisa under kurserna både på högstadiet och i gymnasiet. En annan utmaning är att sätta betyg och vara så objektiv som möjligt i det. Jag tycker att informanterna har använt så mångsidiga bedömningsmetoder som det är möjligt inom ramen för begränsad tid. På högstadiet kan lärare ge en mer omfattande bedömning eftersom de hinner lära känna eleverna även i någon mån och kan följa elevernas utveckling under en längre tid. Fast det inte alltid finns tid tycker jag att det borde finnas mer bedömning av muntlig färdighet även med hjälp av små uppgifter. Muntlig färdighet är en väsentlig del av kommunikationsförmågan som nuförtiden betonas i språkundervisningen (Utbildningsstyrelsen 2003; 2004). I så fall tycker jag att det borde prövas och bedömas oftare.

Fast informanterna var nöjda med sina bedömningsmetoder tycker jag att det skulle vara tankeväckande att pröva nya bedömningmetoder. Den gemensamma europeiska referensramens färdighetsnivåer tycks vara ganska obekanta men beskrivningarna kunde underlätta bedömningen om lärarna bekantade sig bättre med dem. De kan också användas som hjälp i självbedömning. (Europarådet 2007.) För att lärarna skulle bekanta sig med nya bedömningsmetoder behövs det extra utbildning och material om bedömning. I intervjuerna kom det fram att extra utbildning om bedömning inte har funnits så mycket. Fast det är nyttigt att utbyta tankar med kollegor skulle lärarna behöva nya synvinklar på ämnet. Det är ett viktigt utvecklingsmål för både lärarutbildning och vidareutbildning.

Om jag tänker på min undersökningsmetod tycker jag att en kvalitativ undersökning om detta ämne var ett riktigt val. Ytterligare tycker jag att temaintervjun fungerade bra som insamling av material eftersom det inte finns så mycket tidigare information om ämnet. Att använda frågeblanketter skulle ha givit ett större urval men jag anser att jag fick en mera omfattande uppfattning om bedömning genom att intervjua. Med tanke på mina färdigheter som intervjuare skulle jag säkert ha fått även mera omfattande svar om jag hade varit en mera erfaren intervjuare. Som bakgrundsinformation hade jag teoretisk kunskap om ämnet samt mina erfarenheter från auskultering. Litet utmanande var att få informanterna att berätta om svenskundervisning och inte så mycket om andra ämnen.

Jag anser att jag har fått omfattande svar på mina forskningsfrågor. Eftersom bara fyra lärare deltog i intervjuerna var syftet inte att göra generaliseringar utan kartlägga hurdana tankar svensklärarna har om bedömning. Undersökningens resultat är vägledande och väcker nya frågor. Fast jag har intervjuat både högstadie- och gymnasielärare i undersökningen skulle det vara intressant att intervjua en mångsidigare grupp svensklärare vars erfarenhet och tankar skiljer sig mera från varandra. I den här undersökningen fick jag både likriktade och olikriktade svar om bedömningen. Å andra sidan skulle det ha varit intressant om deras tankar hade varierat mera. Trots allt är det lika viktigt att få både kongruenta och skiljaktiga resultat i undersökningen.

Jag tycker att intervjuerna väckte informanternas tankar om bedömningens genomförande. Jag fick informanterna att tänka på sina metoder och hur de skulle utvecklas. Jag tror att de också har funderat på dem efter intervjuerna. Å andra sidan fick jag många idéer om bedömningen som kan hjälpa mig med min blivande karriär som svensklärare. Fast det är viktigt att bedöma rättvist och objektivt påverkas bedömningen av lärarens person, egna uppfattningar och betoningar. Lärarna gör emellertid sitt bästa med objektiv bedömning. Det kan finnas vägledande instruktioner och kriterier som hjälper vid bedömningen men bedömning är alltid subjektivt i någon mån. Fast det skulle finnas mera kriterier tror jag att bedömningen inte kan standardiseras över hela linjen. Varje lärare tar ansvar för sin egen bedömning. Jag tycker att Peter Høegs (1994) citat nedan sammanfattar bedömningens karaktär:

”Ethvert menneske som siger om noget at det er godt eller dårligt eller lidt bedre end i går, påstår at der findes et karaktersystem, at man på en nogenlunde klar og åbenlys måde kan sætte en slags tal på en præstation. Men aldrig nogensinde er der blevet fremlagt en fremgangsmåde till at give karakterer. Og det er ikke sagt for at genere nogen. Aldrig nogensinde i vedenshistorien har nogen, for noget der är bare lidt mere indviklet end enkle boldsituationer eller et 400 meter løb, kunnet komme med en fremgangsmåde som kunne læres og følges af forskellige mennesker, og sådan at de ville nå frem til den samme karakter.” (Peter Høeg: De måske egnede, 1994, 91.)

LITTERATUR

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki : Tammi.
- Bachman, L., Palmer, A. (1984). Some Comments on the Terminology of Language Testing. I C. Rivera (red.) *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters, 34–43.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). On Some Dimensions of Language Proficiency. I J. Oller (red.) *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 333–342.
- Canale, M (1984). A communicative approach. I C. Rivera (red.) *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters, 107–122.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Eloranta, S. (2000). Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. I J. Vuorinen (red.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–83.
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk: språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber, 36–57.
- Europarådet (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. [online]. Tillgänglig <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C. & Helness, H. (2004). *European Survey of Language Testing and Assessment Needs*. [online]. Tillgänglig <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf>.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. (2009). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. I S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (red.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 123–166.
- Hirsjärvi, S. (2009). Tutkimuksen reliabelius ja validius. I S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (red.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 231–233.
- Hirsjärvi, S. (2009). Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. I S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (red.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 191–220.

- Hongisto, A. (2000). Arvioinnin ja oppimisen dialogi. I J. Vuorinen (red.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 86–116.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huhta, A. (2010). Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi – ja voiko Eurooppalainen viitekehys auttaa siinä? I S. Grasz, J. Schlabach, E. Sormunen och A. Huhta (red.) *QualiDaF – Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 31–56.
- Huhta, A. & Takala, S. (1999). Kielitaidon arviointi. I K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179–228.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. I J.B. Pride & J. Holmes (red.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Høeg, P. (1994). *De måske egnede*. København : Rosinante.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests*. London: Longmans.
- Linnankylä, P. & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme: kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Keuruu: Otava.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P. Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkinen, K. (2000). *Kirjoittamis- ja itsearviointitaitojen kehittyminen yläasteella: portfoliokeilu englannin kielen oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Norstedts svenska synonymordbok (2009). Femte upplagan. Stockholm: Norstedt.
- OECD (2005). *Formative assessment : improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.

- Pollari, P. (1994). Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? I P. Linnankylä, P. Pollari & S. Takala (red.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 51–64.
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning: kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Svensson, P. (2011). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber, 182–193.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2011). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber, 19–33.
- Takala, S. (1997). Vieraan kielen kehittymisen arviointiperusteita. I R. Jakku-Sihvonen (red.) *Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus, 87–114.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. (2007.) Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. I M-R. Luukka & S. Pöyhönen (red.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 381–412.
- Tornberg, U. (2005). *Språkdiradik*. Stockholm: Gleerup.
- Tuokko, E. (2009). *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen (2003). *Grunderna för gymnasiet läroplan 2003*. [online]. Tillgänglig <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>.
- Utbildningsstyrelsen (2004a). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. [online]. Tillgänglig www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/Lpgrundl.pdf.
- Utbildningsstyrelsen (2004b). *Nivåskala för språkkunskaper*. [online]. Tillgänglig <http://www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/BILAGA2.doc>.
- Uusikylä K. & Atjonen P. (1999). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.

BILAGOR

Bilaga 1. Färdighetsnivåerna A1 och A2 enligt läroplansgrunderna. (Utbildningsstyrelsen 2004b).

Färdighetsnivå A1		Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A1.1	De första grunderna i språket	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår ett mycket begränsat antal av de allra vanligaste orden och fraserna (hälsningar, namn, tal, uppmaningar) i vardagliga sammanhang. * Förstår trots ansträngning inte mer än det allra mest elementära språkstoffet. * Behöver väldigt mycket hjälp: upprepning, gester, översättning. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan med korta satser svara på enkla frågor som gäller en själv. Kommunikationen är beroende av samtalspartnern och talaren måste kanske tillgripa sitt modersmål eller gester. * Det kan finnas många långa pauser, upprepningar och avbrott i talet. * Uttalet kan orsaka stora förståelseproblem. * Behärskar ett mycket begränsat ordförråd och några inlärd standarduttryck. * Talaren är oförmögen att uttrycka sig fritt och ledigt, men de få klichéartade uttryck han eller hon behärskar kan vara ganska felfria. 	<ul style="list-style-type: none"> * Känner till skriftsystemet men förstår mycket lite av texten. * Känner igen ett litet antal bekanta ord och korta fraser och kan förknippa dem med bilder. * Förmågan att förstå främmande ord ens i mycket förutsebara sammanhang är ytterst begränsad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan delge sina omedelbara behov i mycket korta ordalag. * Kan skriva språkets bokstäver och siffror med bokstäver, anteckna sina personuppgifter och skriva vissa bekanta ord och fraser. * Behärskar ett antal enskilda ord och uttryck. * Är inte förmögen att uttrycka sig fritt men kan skriva vissa ord och uttryck rätt.
A1.2	Elementär språkfärdighet stadd i utveckling	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår ett begränsat antal ord, korta satser, frågor och uppmaningar som gäller personliga angelägenheter eller den aktuella situationen. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan i någon mån uppge vissa omedelbara behov och fråga och svara i dialoger som handlar om grundläggande personuppgifter. Behöver ofta hjälp av sin samtalspartner. * Pauser och andra avbrott förekommer i talet. 	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår namn, skyltar och andra mycket korta och enkla texter som anknyter till omedelbara behov. * Känner igen enskilda uppgifter i enkel text om det finns möjlighet att vid behov läsa texten på nytt. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan delge sina omedelbara behov med korta satser. * Kan skriva ett antal satser och fraser om sig själv och sin närmaste krets (t.ex. svar på frågor eller minneslappar).

		<p>* Måste anstränga sig till och med för att förstå enkla yttranden som inte tydligt anknyter till situationen.</p> <p>* Behöver mycket hjälp: långsammare tal, upprepning, gester och översättning.</p>	<p>* Uttalet kan ofta vålla förståelseproblem.</p> <p>* Har ett mycket begränsat ordförråd, kan vissa situationsbundna uttryck och en del av den elementära grammatiken.</p> <p>* Alla slags fel förekommer i hög grad, också i mycket enkelt fritt tal.</p>	<p>*Förmågan att förstå obekanta ord ens i mycket förutsebara sammanhang är begränsad.</p>	<p>* Behärskar vissa grundläggande ord och uttryck och är förmögen att skriva mycket enkla huvudsatser.</p> <p>* Utantillärda fraser kan vara rätt skrivna men alla slags fel förekommer t.o.m. i synnerligen elementär fri skrivning.</p>
--	--	---	--	--	--

Färdighetsnivå A1		Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A1.3	Fungerande elementär språkfärdighet	<p>* Förstår enkla yttranden (personliga frågor och all dagliga anvisningar, önsknings- och förbud) i rutinmässigt samtal med stöd av sammanhanget.</p> <p>* Kan följa med enkla samtal som anknyter till konkreta situationer eller den egna erfarenheten.</p> <p>*Förståelsen förutsätter också då det gäller enkla ärenden talat standardspråk som är långsammare än normalt och riktat till lyssnaren.</p>	<p>* Kan berätta kort om sig själv och sin närmaste krets. Reder sig i de allra enklaste dialogerna och servicesituationerna. Behöver ibland hjälp av samtalspartnern.</p> <p>* Kan uttrycka sig flytande om det mest bekanta, annars är pauser och avbrott mycket vanliga.</p> <p>* Uttalet kan ibland orsaka förståelseproblem.</p> <p>*Behärskar ett begränsat antal korta utantillärda uttryck, det mest centrala ordförrådet och grundläggande satsstrukturer.</p> <p>*Elementära grammatikaliska fel förekommer i hög grad också i mycket enkelt tal.</p>	<p>* Kan läsa bekanta och en del obekanta ord. Förstår korta meddelanden som handlar om vardag och rutiner eller där det ges enkla instruktioner.</p> <p>* Kan hitta enskilda behövliga uppgifter i en kort text (postkort, väderrapporter).</p> <p>* Läser och förstår också ett kort textstycke mycket långsamt.</p>	<p>* Reder sig i enkla lätt förutsebara skrivuppgifter i de mest bekanta situationerna som anknyter till vardagliga behov och erfarenheter.</p> <p>* Kan skriva enkla texter (ett enkelt postkort, personuppgifter, enkel diktamen).</p> <p>* Behärskar de allra vanligaste orden och uttrycken som har att göra med detaljer eller konkreta behov i elevens eget liv. Kan skriva några meningar som består av enkla satser.</p> <p>* Många slags fel förekommer i elementär fri skrivning.</p>

Färdighetsnivå A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A2.1	Den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje	<p>* Kan förstå enkelt tal eller följa med i en diskussion om ämnen som är direkt viktiga för honom eller henne.</p> <p>* Förstår det mest centrala innehållet i korta, enkla diskussioner som intresserar (anvisningar, meddelanden) och upptäcker när man på teve övergår från ett ämne till ett annat.</p> <p>* Förståelse av också ett enkelt budskap förutsätter tydligt standardspråk i normalt tempo, och kräver dessutom ofta upprepning.</p>	<p>* Kan med korta satser berätta om sin närmaste krets. Reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste servicesituationerna. Kan inleda och avsluta en kort dialog men sällan själv uppehålla en längre diskussion.</p> <p>* Vissa bekanta avsnitt är flytande, men det förekommer många klart uppenbara pauser och felaktiga inledningar i talet.</p> <p>* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är mycket uppenbar och trots att det felaktiga uttalet kan vålla enstaka problem med förståelsen.</p> <p>* Behärskar det lätt förutsebara basordförrådet och många av de viktigaste strukturerna (såsom konjunktioner och tempusformer i förfluten tid).</p> <p>* Behärskar i fritt tal den allra enklaste grammatiken på elementär nivå, men fortfarande förekommer det många fel även i språkets grundstrukturer.</p>	<p>* Förstår enkla texter som innehåller det allra vanligaste ordförrådet (privata brev, korta nyhetsartiklar, vardagliga bruksanvisningar).</p> <p>* Förstår huvudtankarna i texter och vissa detaljer i en text på några stycken. Kan lokalisera och jämföra enskilda uppgifter och klarar lätt av enkel slutledning utgående från sammanhanget.</p> <p>* Läser och förstår också korta textstycken långsamt.</p>	<p>* Reder sig i skrivuppgifter i de mest rutinmässiga vardagssituationerna.</p> <p>* Kan skriva korta, enkla meddelanden (personliga brev, lappar) som har att göra med vardagliga behov och enkla, katalogmässiga beskrivningar om mycket bekanta ämnen (verkliga eller fiktiva personer, händelser, egna och familjens planer).</p> <p>* Behärskar ett konkret ordförråd som anknyter till grundbehov samt grundläggande tempusformer och satser som är samordnade med enkla bindeord (och, men).</p> <p>* Kan skriva de allra enklaste orden och strukturerna ganska rätt men gör gång på gång fundamentala fel (tempusformer, böjning) och använder många klumpiga uttryck i fri skrivning.</p>

Färdighetsnivå A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A2.2	Grundläggande språkfärdighet i stadd i utveckling	<p>* Förstår tillräckligt för att kunna tillfredsställa sina konkreta behov. Kan i stora drag följa tydligt tal om fakta.</p> <p>* Kan i allmänhet känna igen ämnet i en pågående diskussion.</p> <p>Förstår vanlig vokabulär och ett mycket begränsat antal idiom i situationsbundet tal som handlar om bekanta eller allmänt kända ämnen.</p> <p>* Förståelsen också av enkla budskap förutsätter standardspråk som uttalas långsamt och tydligt och dessutom rätt ofta behöver upprepas.</p>	<p>* Kan ge en kort, katalogmässig beskrivning om sin närmaste krets och dess vardag. Kan delta i rutinsamtal om egna angelägenheter eller sådant som är viktigt för en själv. Kan behöva hjälp för att diskutera och måste undvika vissa ämnesområden.</p> <p>* Talet är tidvis flytande men olika slags avbrott är mycket uppenbara.</p> <p>* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är uppenbar och felaktigt uttal förekommer.</p> <p>* Behärskar ett vanligt, vardagligt ordförråd och några idiomatiska uttryck ganska bra. Behärskar flera enkla och även några mera krävande strukturer</p> <p>* I mera omfattande fritt tal förekommer många fundamentala fel (t.ex. i verbens tempusformer) som tidvis kan göra talet svårförståeligt.</p>	<p>* Förstår huvudtankarna och vissa detaljer i meddelanden på några stycken i alldagliga sammanhang som i viss mån är krävande (reklam, brev, matsedlar, tidtabeller) samt faktatexter (bruksanvisningar, smånotiser).</p> <p>* Kan skaffa ny lätt förutsebar information om bekanta ämnen i välstrukturerade texter på några stycken. Kan utgående från formen och kontexten sluta sig till betydelsen av obekanta ord.</p> <p>* Upprepad läsning och hjälpmedel är ofta nödvändiga för förståelsen av ett textstycke.</p>	<p>* Reder sig i skrivuppgifter i rutinemässiga vardagssituationer.</p> <p>* Kan skriva en mycket kort, enkel beskrivning av händelser, tidigare aktiviteter och personliga erfarenheter eller om alldagliga ting i sin livsmiljö (korta brev, minneslappar, ansökningar, telefonmeddelanden).</p> <p>* Behärskar det grundläggande ordförrådet, strukturerna och de vanligaste sätten att binda ihop ord och satser.</p> <p>* Skriver enkla ord och strukturer rätt men gör fel i ovanligare strukturer och former och använder klumpiga uttryck.</p>

Bilaga 2. Intervjufrågorna.

HAASTATTELURUNKO

1. TAUSTATIEDOT

- Mikä koulutus sinulla on?
- Kuinka monta vuotta olet toiminut ruotsin kielen opettajana?
- Mitä luokkia opetat?
- Mitkä kirjasarjaa käytät?
- Oletko saanut opettajakoulutuksesta tarpeeksi tietoa kielitaidon arvioinnista?
- Oletko muulla tavoin hankkinut lisätietoutta? (lisäkoulutus, kirjallisuus)
- Mitä kautta olet parhaiten saanut tietoa arvioinnista?

2. KIELITAITOKÄSITYS

- Mistä kielitaito mielestäsi koostuu?
- Mikä on tärkeintä kielitaidossa?
- Mikä taito on tärkein?

3. ARVIOINNIN TOTEUTUS

-Kielitaidon arviointimenetelmät yleisesti

- Kerro käyttämistäsi kielitaidon arviointimenetelmistä ruotsin kielen opetuksessa.
 - Onko koulunne opetussuunnitelmassa ohjeita arvioinnin suorittamiseen?
Millaisia?
 - Suunnitteletko arvioinnin toteuttamista etukäteen ja miten?
 - Missä vaiheessa opintojaksoa arvioit oppilaiden osaamista? Miten?
 - Käytätkö lähtötasotestejä, välikokeita ja / tai loppukokeita?

- Testaatko kielitaidon eri osa-alueita erikseen vai yhdessä?
- Käytätkö jotakin tiettyä kielitaidon arviointiin suunnattua materiaalia? Mitä? (oppikirjat, valmiit kokeet...) Milloin ja miten annat palautetta oppilaille heidän osaamisestaan?
- Käytätkö suullista, kirjallista vai numeroarviointia? (Kokeiden, kirjoitelmien ym. arvostelu, todistukset)
- Mistä oppilaan ruotsin kielen arvosana koostuu? Käytätkö tähän tiettyä tekniikkaa?
- Millaista hyötyä oppilas saa arvioinnista?

-Koetehtävät

- Millaisia tehtäviä kokeissa on? (aukkotäydennys, lyhyet vastaukset, erilaiset puhe- ja kirjoitustehtävät)
 - millaisten tehtävien avulla arvioit (kokeissa / muuten):
 - luetunymmärtämistä
 - kuullunymmärtämistä
 - puhumista
 - kirjoittamista
- Ovatko koetehtävät samanlaisia kuin oppitunneilla harjoitellut tehtävät? Miten ne eroavat toisistaan, jos eroavat?

-Muut menetelmät

- Käytätkö muita arviointimenetelmiä? Miten toteutat niitä? (Itsearviointi, toveriarviointi, portfolio, arviointikeskustelut ym.)
- Mitä taitoja muilla arviointimenetelmillä testataan?
- Mitkä taidot kehittyvät näiden arviointimenetelmien avulla?

-Eurooppalainen viitekehys

- Käytätkö eurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikkoja apuna arvioinnissa? Miten?

- Koetko viitekehyksen käytön kielitaidon arvioinnissa helpoksi / vaikeaksi? Miksi? Mikä on helppoa ja mikä vaikeaa?

ARVIOINNIN TOIMIVUUS JA HAASTEET

- Miten huomioit arvioinnin luotettavuutta? (koetehtävät, ajankohta, virheet...)
 - oletko joskus huomannut, että koe / koetehtävä on epäonnistunut jollakin tavalla? Millä tavalla?
 - miten toimit, jos huomaat, että koe / koetehtävä ei ole onnistunut? (Liian vaikea, väärin ymmärretty, satunnaisvirheet ym.)
- Mitä mieltä olet käyttämiesi menetelmien toimivuudesta? Mitä menetelmiä suosittelisit käytettäväksi?
- Mikä on mielestäsi ongelmallista kielitaidon arvioinnissa?
- Onko mielessäsi kehitysideoita, joiden avulla arviointi helpottuisi?

Bilaga 3. Intervjubegäran

Hyvä ruotsinopettaja!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ruotsin kielen opettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaa oppilaiden kielitaidon arvioinnista. Tutkielmani tarkoituksena on kartoittaa, millaisia menetelmiä ruotsinopettajat käyttävät arvioidessaan oppilaidensa kielitaitoa ruotsin kielessä sekä millaisia haasteita arviointi teettää.

Tutkimukseni suoritan haastattelututkimuksena ja kysynkin nyt halukkuuttanne osallistua tutkimukseeni. Pyrin suorittamaan haastattelut toukokuun aikana. Haastattelun arvioitu kesto on noin tunti. Toimitan haastattelukysymykset tutustuttaviksi etukäteen.

Kaikki tutkimustani varten saamani aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja siten, ettei vastaajan henkilöllisyys tai työpaikka tule niissä missään vaiheessa esiin.

Vastaan mielelläni, jos teillä on jotakin kysyttävää tutkimuksestani. Toivon, että ottaisitte minuun mahdollisimman pian yhteyttä, mikäli olette halukkaita osallistumaan tutkimukseeni.

Jyväskylässä 11.4.2011

Anna Hakkarainen

040 745 5895

anna.hakkarainen@jyu.fi

Bilaga 4. De finska motsvarigheterna till citaten.

[1]

”No yleensähan sanotaan, että on nämä neljä: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuullunymmärtäminen. Että kaikki nämä neljä osa-aluetta, se on se kielitaito. Mutta tietysti myös, jos ajatellaan vierasta kieltä, niin mun mielestä siihen kuuluu tämän tietyn kulttuurin ymmärtäminen.” (C)

[2]

”Mun mielestä se on uskallus, että uskaltais käyttää sitä kieltä. Että voi olla semmosia hirmu hyviä oppilaita, jotka osaa kirjasta kaiken ja kokeissa kaiken mutta eivät välttämättä uskaltais puhua tai käyttää sitä kieltä.” (B)

[3]

”...ja sitten kollegoiden kautta yhdessä ollaan mietitty, että miten pitäis tehdä ja kokemuksesta, yritysten ja erehdysten kautta sitten. Tää ei ollu hyvä systeemi ja kokeillaan jotain muuta.” (A)

[4]

”...yritän tunnillakin kommentoida, sitten jos joku menee hyvin taikka ”tuon osaat hyvin”. Niin sanon sitten aina matkan varrella taikka sit jos huomaan, että jossakin olis vähän korjattavaa, niin vaivihkaa sanon, että ”kannattais kerrata tuota” tai ”katotaanko yhdessä” tai muuten. Että pitkin matkaa sitten taas.” (A)

[5]

”Koska se on aika hankala ja tavallaan se, että... No, suoraan sanottuna mä en oikein niinku oo innostunu siitä. Eli musta se on jotenkin niin sokkeloinen ja muuta, että en sitä varsinaisesti käytä. Ehkä pitäis käyttää, että oon niinku tutustunu...” (D)

[6]

”...että mä oon aina oppilaille sanonu, että mitä paremmin teette ne kirjan tehtävät ja läksyt ja kaikki, niin siellä saattaa jopa olla samantyylistä ja samanlaista siellä kokeessa. (– –) Että toivoisin, että en yllätä tosi erilaisilla tehtävillä tai tosi oudoilla tehtävillä niitä oppilaita.” (B)

[7]

”Mutta oon ite miettiny sitä justiin, että se yllättäminen ei oo ollenkaan pahasta, että se vois olla aika hyväkin, että tavallaan oppilas ei aina totu siihen, että kaikki tulee ihan samaan tyyliin kuin aikaisemmin, koska siinähan se sitten mittautuu se kielitaito, että jos täytyy sitten osata vähän soveltaa, että ei oo ihan tuttu tilanne. Mutta liikaa ei saa tietenkään olla, ettei se aiheuta sitten semmosta, että jollakin menee suoritus aivan pilalle.” (D)

[8]

”...myöskin saattaa olla, että se toveriarviointi, niin hän huomaakin jotain semmoisia hyvinkin positiivisia asioita siitä arvioitavasta, elikkä se sitten vähän innostaa eteenpäin ja toinen tajuaa, että ’oonko mä tässä asiassa hyvä, en oo huomannutkaan.’” (D)

[9]

”Omasta mielestä ne on ollu minulle ja näille ryhmille sillä lailla sopivat, että on yrittäny muotoilla niitä parhaiks mahdollisiks. Että ainahan parantamisen varaa, esimerkiks justiin se, että mitä arvioi, että se puhuminen ja suullinen puoli, niin sitä niinku haluais, että sitä pystyis arvioimaan enemmän. Ja tuota niin.. varmaan se, että jos pystyis vielä [arvioimaan] monipuolisemmin, niin sitä parempi olis.” (A)

[10]

”En mä tiedä, onko siihen mitään semmosta vippaskonstia olemassa mikä sitten sen ihan helpoks tekiskään. Että kai se kuuluu asiaankin, että sen pitääkin tuottaa päänvaivaa ja joutuukin pähkäilemään ja miettimään... Ja koko ajan aina miettimään että 'oonko mä nyt arvioinut niinku pitäis ja oikeudenmukaisesti ja muuten'.” (A)

[11]

”Mulla oli joskus joku tietty koetehtävä ja kokeen alla luki, että käännä, että osaavat paperin kääntää, kun kaikki eivät huomaa kääntää kakspuoleista paperia. No joku oli sitten kääntänyt sen edellisen tehtävän jutut niinku suomeks tai ruotsiks, vaikka siinä tehtävänannossa ei annettu mitään tämmöstä. Että joskus ei tiä, miten idioottivarmit niistä pitäis niistä ohjeista tulla, että niissä on hirmu paljon sitä väärinymmärryksen mahdollisuutta.” (B)

[12]

”Mutta tää arviointi, mä oon just aatellu, että ei oo kiva numeroida ihmisiä. Tää ruotsin ainearviointi vielä menee mutta sitten kun pitää antaa vielä käytösnumero niin se on vielä kauheempaa. Että ei oo yhtään mukavaa hommaa.” (B)

[13]

”No arviointi on tietysti aina vähän semmonen subjektiivinen asia, että kyllähän ne tietysti on ne kokeet ja muut mitkä siihen lasketaan, että ne on se konkreettinen [arviointi]. Mutta sitten vaikuttaa se opiskelijan ja opettajankin persoona, että se on vähän semmosta harmaata aluetta voi olla se arviointi sitten loppujen lopuks, kun mennään ihan tarkemmin tutkimaan sitä.” (C)

[14]

”Jos ois pienemmät opetusryhmät, niin ois ehkä helpompi yksilöllisesti arvioida ja totta kai olis varmaankin että... Ei sitä opi tuntemaan, jos on vaan yksittäinen kurssi, jolla on 30 oppilasta, niin ei sitä hirveen hyvin niitä opi tuntemaan muuta ku niiden sanakokeitten ja sen kurssikokeen perusteella.” (C)

[15]

”No on ollu ihan hyviä ja myös, se on niinku ollu hyvää, että mä oon monella tavalla sitä oppilasta arvioinu. Ja kaikkia menetelmiä tietenkin suosittelisin käytettäväksi ja myöskin mahdollisimman montaa menetelmää. Että tavallaan siinä on myös sekin turva sitten, että siinä sen oman selustansa turvaa siinä, että sulla on tarpeeks näyttää jostakin numerosta, että jos jotakin ei tydytä se numero.” (D)