



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärarprogrammet, examensarbete 15 poäng

Några elevers förmåga att reflektera över sin egen kunskapsnivå
i skriftlig produktion i spanska efter avslutad grundskola

Helena Söderberg

LAU 370 Vårtermin 2010

Handledare : Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: VT10-2611-022



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Några elevers förmåga att reflektera över sin egen kunskapsnivå i skriftlig produktion i spanska efter avslutad grundskola
Författare:	Helena Söderberg
Termin och år:	Vårterminen 2010
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Anne Dragemark Oscarson
Rapportnummer:	VT10-2611-022
Nyckelord:	Reflektion, Europeisk språkportfolio, självbedömning, bedömning, metakognition, kommunikativ kompetens

Arbetets syfte var att undersöka elevers förmåga att reflektera över och uppskatta sin egen språknivå i ämnet spanska med hjälp av checklistorna som finns i materialet Europeisk språkportfolio (ESP).

Studiens två frågeställningar var: *Har de undersökta eleverna lärt sig att reflektera över sin egen språkinläring under tiden de gick i grundskolan?* Samt, *kan dessa elever avgöra vilken nivå deras kunskap i skriftlig produktion i spanska ligger på?* Undersökningen baseras på en metodtriangulering där eleverna fått skriva en uppgift som de sedan själva bedömde med hjälp av checklistorna från ESP för färdigheten *skriva*. Därefter värderades den skriftliga uppgiften av deras lärare, samt författaren. Undersökningen genomfördes i en gymnasieklass som läste spanska Steg 3.

Resultaten visar att större delen av eleverna i urvalsgruppen kan uppskatta sin egen språknivå enligt CEFR nivåerna (The Common European Framework of Reference) som används i ESP och dess kriterier som kan utläsas på checklistorna. Därmed kan slutsatsen dras att många av dessa elever har utvecklat sin förmåga att reflektera över sin inläring efter avslutad grundskola och därmed bör man kunna se att de checklistor som används är väsentliga och bra vid inläringssammanhang.

Förord

Att lära sig ett nytt språk är som att öppna dörren till en helt ny värld. Ett språk innehåller inte bara ord utan även kultur, människor och inte minst möjligheter. Genom språk finns chansen att till exempel skapa nya kontakter eller studera utomlands. Då jag nu snart är klar med min utbildning och till hösten ska jag börja arbeta som engelsk- och spansklärare känner jag mig oerhört förväntansfull och inspirerad. Jag har haft turen att studera utomlands och därmed observera språken på dess hemmaplan, både i skolverksamheten och i samhället i sig. Eftersom jag har varit i olika typer av skolor i Spanien och USA, och då de har olika skolsystem har det varit givande att se dess arbetsgång. Den erfarenhet av språkinläring i Sverige som jag har fått genom praktik har varit av en väldigt traditionell sort. Eleverna har inte känts motiverade och det är tydligt att de inte ser syftet med språkundervisningen. Liknande har det varit på de skolor jag har besökt i Spanien och USA.

Jag blev introducerad för Europeisk språkportfolio våren 2009 och jag tyckte materialet verkade inspirerande. Sedan dess känner jag att jag hittat den metod som jag tror på och skulle vilja introducera i min kommande undervisning. Min uppfattning är att om man som lärare och elev försöker planera språkutvecklingen ihop och samarbetar för att processen ska vara så meningsfull som möjligt så kommer även vi se motivationen stiga i språkklassrummen. Jag ser även en stor vinning i att låta eleverna bedöma sin prestation, reflektera över inläringen och även sätta upp egna mål. Detta arbete kommer fokusera på självbedömning och reflektion.

Innehåll

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställningar	6
3. Bakgrund	6
3.1 Kommunikativ och kognitiv kunskapssyn.....	6
3.2 Metakognition.....	7
3.3 Bedömning.....	8
3.3.1 Själbedömning	9
3.4 Kommunikativ kompetens.....	10
3.5 Europarådet.....	11
3.5.1 The Common European Framework of Reference (CEFR).....	12
3.5.2 Europeisk språkportfolio.....	13
3.6 De svenska styrdokumentet och Europeisk språkportfolio.....	14
4. Metod	14
4.1 Val och motivering av design och metod	15
4.2 Val av undersökningsgrupp	15
4.3 Material	15
4.3.1 Uppgift ”Brev till en spansk familj”.....	16
4.3.2 Checklistorna i ESP 12-16 år.....	16
4.4 Undersökningens genomförande.....	16
4.5 Redogörelse av analysmetod.....	16
4.6 Diskussion av studiens tillförlitlighet.....	16
4.6.1 Reliabilitet.....	16
4.6.2 Validitet.....	17
4.6.3 Generaliserbarhet.....	17
4.7 Etiska överväganden	17
5. Resultat	18
5.1 Förhållande mellan elevens och lärarens bedömning.....	18
5.2 Förhållande mellan elevens och författarens bedömning.....	18
5.3 Skillnader i bedömning	20
5.4 Ett kvalitativt intervjuamtal mellan författare och lärare.....	20
6. Diskussion av resultat i förhållande till tidigare forskning och problemformulering	21
6.1 Jämförelse mellan elevens och lärarens bedömning	21
6.2 Jämförelse mellan elevens och författarens bedömning	22
6.3 Skillnad i bedömning	22
7. Slutsats	24
8. Relevans för läraryrket och vidare forskning	24
9. Slutord	25
Referenser	26
Bilagor	28
Bilaga I.....	28
Bilaga II.....	30
Bilaga III.....	31
Bilaga IV.....	32

1. Inledning

Europeisk språkportfölj [hädanefter ESP] är ett pedagogiskt verktyg som framställts av Europarådet, som är en europeisk samarbetsorganisation. Ett av Europarådets främsta mål är att främja en europeisk kulturell identitet och utveckla en ömsesidig förståelse kulturellt emellan. Under trettio år har sektorn Education and Culture arbetat med språkinläring och språkundervisning. Dess nyckelord har bland annat varit kommunikativ kompetens och learner autonomy. Arbetet har resulterat i bland annat ESP och produktens syfte är att uppmuntra språkinläring och upprätthålla motivationen för språkutveckling. Genom att individuellt sätta upp mål, bedöma sin prestation och till sist utvärdera slutprodukten kan självständigt lärande uppnås. Tillika är dokumentation av språkutvecklingen en stor del av arbetet, vilket kan ses som en hjälp då det kan synliggöra framstegen. Redan från start har Sverige medverkat aktivt och idag finns tre versioner av ESP i Sverige (Skolverket, <http://www.skolverket.se/sb/d/2164/a/12213>, 2010-04-08)

Den senaste läroplanen för grundskolan (Utbildningsdepartementet, 1994) [Lpo 94] genomsyras av förmågan att sträva mot att arbeta självständigt. I avsnittet 2.2 *Kunskaper* så står det att skolan ska sträva mot att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära. Vidare ska eleven lära sig att arbeta självständigt och tillsammans med andra. I samma avsnitt, under rubriken *Riktlinjer* kan man läsa om lärarens roll i samband med elevens kunskapsinläring. Läraren ska individanpassa lärandet och stärka elevens vilja att lära. Arbetet ska genomföras så att eleven upplever att kunskapen är meningsfull samt ska ges självständiga uppgifter och ges möjlighet till ett ökat eget ansvar, och därmed sker utvecklingen.

Det finns många aktuella och intressanta frågor som skulle kunna undersökas när det kommer till ESP och språkinläring, både från lärar- och elevperspektiv. Detta examensarbete kommer fokusera på elevens förmåga att reflektera och bedöma sin egen språknivå efter avslutad grundskola i ämnet spanska. Valet att skriva om ämnet spanska grundar sig dels i mitt eget intresse av språket men också att det är ett populärt val i skolan i dag. Under det senaste tio åren har spanska som ett av de Moderna språken blivit det språk majoriteten av eleverna väljer.

2. Syfte och frågeställningar

Denna studie kommer att undersöka arbetet med reflektion i grundskolan, och i ämnet spanska. I strävans målen för ämnet Moderna språk står det att ”undervisningen ska sträva mot att eleven utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring” (Skolverket, 2000, s. 32). Då detta strävansmål finns i kursplanen bör eleverna vara medvetna om sin egen progression i ämnet. Frågan är om de verkligen fått den kunskap och de redskap som krävs för att utveckla den reflexiva förmågan när de går ur grundskolan.

I språkundervisningen ingår färdigheterna *läsa*, *skriva*, *tala* och *höra*. För att kunna bemästra den kommunikativ kompetens som dagens språkinläring strävar mot, bör dessa färdigheter arbetas med och anpassas så att eleven utvecklas maximalt.

Syftet med denna uppsats är att undersöka elevers förmåga att reflektera och bedöma sin egen språkinläring och för att begränsa området, inom färdigheten *skriva* i spanska. Med hjälp av checklistorna framtagna av Europarådet i materialet ESP kommer den reflexiva förmågan att undersökas. Undersökningen utgår från Lpo 94 och dess kursmål inom ämnet Moderna språk.

De frågeställningar som ligger till grund för undersökningen är:

- Har de undersökta eleverna lärt sig att reflektera över sin egen språkinläring under tiden de gick i grundskolan?
- Kan dessa elever avgöra vilken nivå deras kunskap i skriftlig produktion i spanska ligger på?

3. Bakgrund

I detta avsnitt kommer en redogörelse för den bakgrund som ligger till grund för studiens syfte. Den kommer inkludera en historisk redogörelse, förklaringar av viktiga begrepp och presentation av Europarådets arbete kring materialet ESP.

3.1 Kommunikativ och kognitiv kunskapssyn

John Dewey, Jean Piaget och Lev Vygotsky är tre forskare som har haft stort inflytande på inläringsteorin och de verkade under ungefär samma tid, första delen av 1900-talet. Den först nämnda, John Dewey (1859-1952) hade en syn på samspelet mellan lärande, utbildning och demokrati. Han ansåg att alla individer ska verka självständigt och då också bestämma sin egen sysselsättning. Dessutom såg Dewey lärandet som ”en intellektuell och kommunikativ process genom vilken människor aktivt tillägnar sig samhällets erfarenheter”(Säljö, 2003, s. 74). Dewey (2005) belyste sambandet mellan utbildning och kommunikation och menade att samhället fortsätter leva genom kommunikation. För att samhället också ska fungera så krävs mål, föreställningar, önskningar och kunskap, alltså en gemensam referensram. Vidare säger han att det är processen i sig, att leva i samhörighet, som är bildande.

Jean Piaget levde mellan 1896-1980 och hans teorier gav grunden till det vi idag kallar för kognitiv teori. Han har påverkat inläringsteorin eftersom han påstod att vi lär oss då vi självständigt försöker lösa problem, och att kunskap är något vi själva skapar. Piaget menade att människan har kognitiva scheman. Lärande uppstår då dessa befintliga scheman stöter på ny fakta som utmanar de redan bestående kunskaperna (Korp, 2003). Dessutom gjorde Piaget barnet till ett tydligt subjekt

och skapade barnperspektivet. Hans idealbild av ett barn är en liten vetenskapsman som drivs av egna intressen att ta till sig och utveckla kunskap. Piagets och Deweys tankar kan tyckas lika på vissa punkter. Närmare bestämt visade de stor respekt för barnet och den demokratiska viljan (Säljö, 2003).

Lev Vygotsky (1896-1934) är en forskare som har betytt mycket för inlärningsteorierna. Hans teori bygger på samspel och kommunikationen mellan människor, nämligen att vi växer upp i en social miljö och därifrån får vi vår näring att utvecklas. Vidare ansåg han att lärandet i skolan är mer en abstrakt process, det är i praktiken vi lär oss genom personliga erfarenheter (Säljö, 2003). Vygotsky ansåg att läraren skulle se varje individs kunskapsstadium för att sen ha det som utgångspunkt i undervisningen. Han är den viktigaste forskaren när det kommer till det vi kallar de sociokulturella teorierna om lärande (Korp, 2003). Säljö (2003) skriver att skillnaden mellan Piagets och Vygotskys teori är att "Piagets barn upptäcker hur världen objektivt fungerar, medan Vygotskys barn blir delaktiga i kunskaper genom att man blir bekant med de sätt att kommunicera och tänka om världen som man möter hos andra"(s. 85).

Olga Dysthe (2002) belyser det sociokulturella perspektivet i sin artikel *Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen*. Lärandeperspektivet har då en social basis som bygger på interaktionen mellan elever. Dysthe anser att termen *social* kan ha två betydelser i inlärningssammanhang. Det första handlar om interaktionen med andra människor, och den andra belyser begreppet tillhörighet. Människan lever i ett samhälle och elever tillhör en klass vilket visar att vi lever inte i en isolerad miljö. För att eleverna ska förstå syftet med kursmål bör de diskutera och använda den sociala miljö som finns runt dem. Detta kan då göras i samband med metodiken som medföljer vid arbete med portfolien (ss. 93-95).

Dewey, Piaget och Vygotsky har tillsammans påverkat den bakomliggande kunskapsteori som ESP har som basis. Samspelet, demokrati, barnperspektivet och de personliga erfarenheterna är viktiga komponenter i dagens språkinläring. Det är bland annat det som Europarådet har haft i åtanke när de skapat ESP.

3.2 Metakognition

Hope J. Hartman (2001) diskuterar metakognition i boken *Metacognition in Learning and Instruction*. Författaren skriver följande om begreppet: "Knowing about your own knowing or thinking about your own thinking -metacognition- includes thinking about your own thinking processes and the products of your thinking"(s. 34). Det handlar om att känna till sitt tankemönster och därtill kommer vetskapen automatiskt om hur man lär sig.

Vidare anser Hartman att *medvetenhet* och *kontroll* är de två fundamentala aspekterna av metakognition. Likaså finns det två typer av metakognition. Den första kallas *executive management* och är strategier för att planera, utvärdera och förstå sina tankebanor och de tankar som uppstår. Den andra, *strategic knowledge*, är kunskapen och ens förmågor som redan är befintliga. Vidare handlar det om att ha vetskapen om när, hur och varför man ska använda dem.

Professor Anita Wenden (i Tornberg, 2005) beskriver metakognition som kunskap om lärande. Liknande Hartman, anser Wenden att det finns olika typer, och att det är skillnad på metakognitiva kunskaper och metakognitiva strategier. Det förstnämnda är de man besitter för att kunna reflektera om sin inläring. Strategierna är de som tas till då planering och fokusering sker över process och progression (s. 519). Vidare presenterar Wenden (ibid) metakognition utifrån tre nivåer:

- a) att veta vad språk, språkinläring och språkutveckling innebär
- b) att planera utifrån sina egna mål och det man vet om språkinläring och språkutveckling

c) att utvärdera arbetet i relation till målen, planen och tillvägagångssättet (s.22).

Även Ulrika Tornberg (2005) diskuterar inlärningsstrategier och presenterar O'Malleys och Chamots indelning, som visar på att det finns tre stycken huvudkategorier såsom kognitiva, metakognitiva och socio-affektiva strategier. Den kognitiva kategorin innefattar alla strategier då lösningar på problem tydliggörs med hjälp av analyser, bearbetningar och koppling mellan ny kunskap och redan befintlig kunskap. De metakognitiva teknikerna handlar om att reflektera om sin egen inlärningsstrategi för att kunna planera, arbeta och reflektera. Författaren skriver ” De metakognitiva strategierna har med andra ord en självreglerande funktion”(s. 22). Med den socio-affektiva tekniken menar O'Malley och Chamot de strategier som används i interaktion med andra. Slutligen skrivs det att ”metakognition, medvetenheten om hur, vad och varför man lär sig och förmågan att bedöma de egna resultaten, är en viktig faktor när det gäller språkinläring – och förmodligen lärande överhuvudtaget” (s. 23).

David Boud (1995) skriver om begreppet metakognition i samband med effektiv inläring. Författaren påstår att för att erhålla en resultatrik inläring så bör utveckling inom metakognition ske, eftersom det är i den processen reflektion uppstår om den egna inläringen (s. 14).

För att använda metakognition i den självständiga inläringen bör även undervisningen genomsyras av detta tankesätt. Hartman (2001) skriver om just detta i avsnittet ”Teaching metacognitively”. Att undervisa *med* metakognition handlar om lärarens medvetenhet om sin egen inläring. Att undervisa *för* metakognition är att reflektera över hur undervisningen uppfattas av eleverna och hur den kan aktivera deras metakognition (s. 149). Användandet av detta kan resultera i en förbättring av klassrumsklimatet samt en mer effektiv akademisk inläring (s. 151).

3.3 Bedömning

Enligt Skolverkets stödmaterial för IUP-processen (2009) finns två typer av bedömning, summativ respektive formativ bedömning. Med den först nämnda summeras de resultat på de slutuppgifter eleven har färdigställt vilket resulterar i ett slutbetyg. Vid denna bedömning ligger fokus på slutprodukten och resultatet. Till skillnad från den summativa bedömningsformen så belyser den formativa bedömningsformen istället processen och bedömningen sker under utvecklingens gång. Denna formen har två syften. För det första ger den information och kunskap om vad eleven kan, vilket kan vara en hjälp för läraren vid planering för nästkommande avsnitt. För det andra får eleven individuella råd om hur den fortsatta progressionen kan ske (s. 37).

I sin avhandling, tar Dragemark Oscarson (2009, ss. 61-62) upp och diskuterar hur summativ bedömning handlar om bedömning *av* lärande medan formativ bedömning ses som en bedömning *för* lärande. Det sist nämnda ses som en mer demokratisk aspekt vid bedömning och kan därför stärka lärandet. Den formativa bedömningen kan ske antingen från via envägskommunikation, lärare till elev, eller i samråd med eleven. Vid samtal om bedömning är det viktigt att ge konkreta anvisningar och där med fokusera på prestationen, inte elevens personlighet.

Hermansson (2006) har i ett examensarbete granskat bedömning och skillnader i bedömning lärare emellan. Syftet var att granska om betygsättningen i skriftlig produktion i spanska Steg 2 skiljde sig mellan grundskolelärare och gymnasielärare. Vidare undersöktes vilka moment som påverkade bedömningen av samma material och vad lärarna lade störst fokus på. I studien framkom det en viss skillnad i bedömning emellan lärare. Dessutom diskuteras det, att lärare har en förmåga att tolka det nuvarande betygssystemet individuellt och utan diskussion med andra lärare. Det medför att bedömningen sätts utifrån subjektiva tolkningar och kan därför medföra bedömningar som inte stämmer överens med hur andra skulle uppskatta samma uppgift. Undersökningen som gjordes,

handlade om att lärare från de olika årskurserna skulle bedöma två uppsatser där den ena var skriven av en flicka och den andra av en pojke. Grundskolelärarna visade sig vara mer generösa i sin uppskattning, vilket ansågs bero på att de inte tyckte att de grammatiska momenten inte var så väsentliga. Gymnasielärarna var då i jämförelse strängare vid betygsättningen. Alla deltagande fick även bedöma uppsatserna efter CEFR-skalorna. Dock ansåg lärarna vid intervjutillfället att det var svårare att bedöma elevens nivå efter CEFR-skalorna, än att sätta betyg efter det svenska betygssystemet. Detta berodde på lärarnas bristande kunskap om dessa mätinstrument men också att det skapade förvirring, då de inte mäter exakt samma saker som de svenska betygskriterierna (s. 25).

3.3.1 Självbedömning

Professor David Boud (1995) definierar begreppet självbedömning på följande vis: ”the involvement of students in identifying standards and/or criteria to apply to their work and making judgements about the extent to which they have met these criteria and standards” (s. 12).

Vidare hävdar Boud att självbedömning är nödvändig för att uppnå livslångt lärande samt för att uppnå effektivt lärande. Boud påstår att de som utvecklar denna förmåga tenderar att i större utsträckning fortsätta sitt lärande samt då också veta hur de bör gå till väga. Dessutom har de benägenhet att ta mer ansvar för sina handlingar och antaganden. Vad mera är att självbedömning är en reflexiv aktivitet och utvecklar reflexiva förmågor. Därmed kan självbedömning vara ett medel för att medvetandegöra och få elever att reflektera automatiskt i sin språkinläring.

Redan i slutet av 1960-talet började forskningen om självbedömning, skriver David Boud i sin bok *Enhancing learning through self assessment* från 1995. I början handlade det mer om elevens förmåga att inse vilket betyg som läraren skulle sätta. Försättningsvis, under den första delen av 1970-talet, utvecklades idén och vetenskapen om elevens egen vinning i och med självbedömning. Denna uppfattning delas av professor Mats Oscarson, som skriver:

På samma sätt som kunskaper och färdigheter naturligt fokuseras i den dagliga undervisningen, bör övning i att reflektera över resultaten av kunskaps- och färdighetsinhämtandet vara en naturlig och fortlöpande uppgift för alla som är involverade i denna undervisningen (Oscarson, 1998, s.137).

Det är tydligt i detta citat, att Oscarson (1998) anser att självbedömning bör integreras i undervisningen. Han menar även att denna förmåga bör stimuleras till utveckling då den faktiskt finns som ett strävans mål i de svenska läroplanerna. Däremot är metoderna för detta sätt att agera inte speciellt utarbetat och idag saknas det utbrett material och hjälpmedel för denna typ av arbete (s. 137).

Även Hedge (2000) visar på avsaknaden av metodiken och skriver ”However, learner reports can only investigate conscious strategies and research in this field still needs an effective methodology” (s. 79). Både Oscarson (1998) och Hedge (2000) påpekar hur viktig metodiken är i denna typ av arbete.

Strategier kan agera som hjälpmedel för att ta till sig kunskap. Enligt Tornberg (2005) har begreppet strategier en förmedlande roll. Eleven har då använt sig av egna erfarenheter, deras lärandestilar och de övningar som de arbetar med, vilket har påverkat deras strategival. Hedge (2000) tar upp de strategier som kan bidra till att bli en ”good language learner”. Dessa är de kognitiva strategierna, de metakognitiva strategierna, de kommunikativa strategierna och de socio-affektiva strategierna. Med hjälp av dessa tillvägagångssätt kan den studerande bli en effektiv och

medveten språkanvändare. Dock påpekar både Miliander (2002) och Tholin (2002), att förutsättningen för att eleven ska lyckas är att läraren finns med och handleder. Till slut blir läraren mer av en mentor och ämnesexpert då eleverna har anammat metodiken och arbetar självständigt.

Vidare skriver Tholin (2002) om elever som är svaga och behöver lite mer stöd än andra. Enligt Tholin är det mer spridning på elevers kunskaper när de kommer till grundskolans senare år och de duktigaste eleverna blir bara bättre. Därför anses det att undervisningen inte kan passa alla elever, om inte de får sätta upp egna mål och arbeta i sin egen takt. Även de lite svagare eleverna kan sätta upp mål och det är framför allt då de kan koncentrera sig på sin inläring. Dessa elever är ofta i behov av tydliga arbetssätt och mål, och därför är det viktigt att anpassa inläringen till sin egen förmåga. Elevplanerat arbetssätt betyder att arbetet är individanpassat och därför påstår Tholin (2002) att det passar alla elever.

Boud (1995) presenterar strukturerade scheman som visar de kriterier som bör uppnås. Kriterier gör det lättare för språkanvändare att förstå och medvetandegöra de krav som läraren ställer. Även strukturerade gruppövningar bör finnas till för att åskådliggöra vägen dit. Kriterierna kan ses som små delmål som bockas av när de uppfyllts.

Oscarson (1998) belyser fyra argument som ligger bakom och stärker användandet av självbedömning i undervisningen:

- a) *Pedagogiskt-didaktiskt argument.* Språkanvändare lär sig att kritiskt bedöma sin inläring.
- b) *Pragmatiskt argument.* Elev och lärare samarbetar genom delat ansvaret för bedömningen.
- c) *Logiskt-filosofiskt argument.* Elevers inflytande över sin egen bedömning ger en demokratisk möjlighet.
- d) *Empiriskt argument.* Utifrån vad vi vet från tidigare forskning kan eleven själv förutse sin uppnådda språknivå. (ss.147-148)

Undersökningar stödjer uppfattningen att elever är kapabla, under vissa förutsättningar, att bedöma sin egen språknivå på ett realistiskt och tillförlitligt sätt. Just om detta skriver Oscarson (1999) att syftet med självbedömning är, att eleverna ska erbjudas ett vidare perspektiv på utvärdering. Genom att eleverna själva planerar, reflekterar och utvärderar blir det ett komplement till andra typer av bedömning.

Både Oscarson (1998) och Boud (1995) tar upp en viktig synpunkt, dvs att självuppfattning och självtillit också påverkar elevens säkerhet när den bedömer sin egen inläring. Just självuppfattningen kan påverka bedömningar som görs. Och likaså kan exempelvis bakgrund och ålder ha inverkan vid självbedömning.

Cox & Jullia (2006) har gjort en studie med liknande syfte, där elevens förmåga och attityd till självbedömning undersökts i ämnet engelska. Studien gjordes på två skolor där en skola undervisade engelska på ett mer traditionellt sätt, refererat som skola T. Den andra skolan använde sig av materialet ESP och kallades då skola ESP i examensarbetet. Uppsatsens slutsats visade ingen större skillnad på elevers förmåga och attityd vid självbedömning mellan de båda skolorna. Relevanta resultat för denna rapport vad dock att eleverna på skola ESP tyckte att kriterierna på checklistorna från ESP var för allmänna och det var svårt för Cox & Jullia att se om eleverna tolkade dem rätt.

3.4 Kommunikativ kompetens

Efter att språkforskningen och språkundervisningen länge karakteriserades av en mer teoretisk förhållningssätt, och att man också fokuserade på att inläring skedde genom rättning av de fel man

åstadkommit, så började man istället i slutet av 1900-talet att intressera sig för teorin att språkinläring istället kunde ske genom att använda sig av språket, framför allt muntlig färdighet, hörförståelse, målcentrerad produktion och mer verklighetsbaserad undervisning. Målet var då att språkanvändaren ska kunna kommunicera med andra målspråksanvändare (Brown, 1993). Kommunikativ kompetens är ett nyckelbegrepp i denna språksyn och Nationalencyklopedin definierar det på följande sätt:

kommunikativ kompetens, språkbrukarens förmåga att använda språket på ett i den förevarande situationen socialt och kulturellt accepterat eller föreskrivet sätt. Denna förmåga innebär bl.a. att kunna avgöra när man skall tala eller tala, med vem man kan tala om vilka ämnen vid vilka tillfällen och på vilket språk eller i vilken stilart. I den kommunikativa kompetensen ingår också den grammatiska kompetensen, dvs. förmågan att bilda grammatiskt korrekta meningar (<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/kommunikativ-kompetens>, 2010-04-09 kl. 11.15).

Denna definition stämmer väl överens med Bachman's "communicative language ability" som Tricia Hedge (2000) presenterar i boken *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Där belyses fem komponenter vilket tillsammans bildar kommunikativ förmåga: lingvistisk kompetens, pragmatisk kompetens, diskurs kompetens, strategisk kompetens och förmågan att tala flytande. Med lingvistisk kompetens menas, huruvida språkanvändaren har vetskap om språket i sig där fokus ligger på meningsbyggnad, grammatik, ordkunskap, uttal, stavning och semantik. Pragmatisk kompetens syftar till hur språket används i en kontext där olika situationer kräver varierat och anpassat språk. Att ha förmågan att skapa en sammanhängande och konsekvent text eller konversation kallas diskurskompetens. Det vill säga att ha fallenheten att vidhålla ett pågående samtal och utveckla ämnet. Strategisk kompetens handlar om användningen av strategier när språket brister. Antingen kompenseras bristen av omformulering eller ändring av syftet. Den femte och sista komponenten är förmågan att tala flytande. Språkanvändaren talar då språket utan nervositet, spänning och helt utan tvekan. För att språkanvändaren ska nå den kommunikativa kompetens så bör man arbeta med dessa delar och sträva mot interaktion och muntlig produktion.

Ulrika Tornberg (2005) presenterar Hymes, en amerikansk sociolingvist, som också ansåg att den kommunikativa kompetensen inte bara hörde ihop med grammatiska regler utan likväl rörde det sig om sociala användningsregler. Han delade in kompetenskomponenterna i fyra där den grammatiska kompetensen är den första. Sedan följer:

- att veta om ett yttrande verkligen är möjligt (*feasible*) även om det råkar vara grammatiskt korrekt,
- att veta om ett yttrande är passande (*appropriate*) i den sociala situationen som gäller,
- att veta om ett yttrande som kan vara både korrekt och passande verkligen också används (*accepted usage*) (Tornberg, 2005, s.40)

3.5 Europarådet

Europarådet grundades i Strasbourg i Frankrike våren 1949 av tio länder. Deras grundprinciper är att verka för demokrati genom de mänskliga rättigheterna och andra avtal som berör demokratiska principer (United Nations, <http://www.un.org/en/documents/udhr/>, 2010-06-04). Europarådet anser att detta är grunden för en fungerande ekonomi, stabilitet och samspel i och mellan länder i den Europeiska unionen. Av detta skäl så arbetar de för att motverka all typ av brottslighet och kränkande handlingar, och försöker därmed finna lösningar på dessa problem i samspel med varandra. De skriver att "Cooperation between all member states is the only way to solve the major problems facing society today" (Council of Europe, www.coe.int, 2010-04-08).

Under slutet av 1900-talet hade Europarådet skapat två stora utvecklingsprojekt i samband med språkinläring; *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment* och *The European Language Portfolio* (Council of Europe, www.coe.int). Dessa kommer nu att presenteras närmare.

3.5.1 The Common European Framework of Reference (CEFR)

The Common European Framework of referens [CEFR] är ett gemensamt ramverk att se på språknivåer och som kan användas som en standard i Europa, och det baseras på *språknivåer* och *deskriptorer*, som är utformade som kriterier. Det beskriver de kunskaper som en språkanvändare kan förvänta sig behöva för att kunna kommunicera på det aktuella språket. Även innehåller den de förmågor som användaren bör utveckla för att bli effektiv i och medveten om sin inläring.

Enligt Europarådet kan beskrivningen av språkkompetensen delas in i sex nivåer, användare på nybörjarnivå A1-A2, självständig användare B1-B2 och avancerad användare C1-C2. Inom dessa språknivåer har Europarådet framställt korta beskrivningar på de kunskaper man ska ha för att ha uppnått olika språknivåer. Dessa beskrivningar kallas för *deskriptorer* och innefattar de kommunikativa kompetenserna hörförståelse, läsförståelse, muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig produktion.

Deskriptorskalorna utvecklades och framställdes genom många inhämtade beskrivningar av språkfärdigheter av lärare runtom i Europa. Forskningsprojektet som skedde under 1990-talet resulterade i tre målsättningstabeller.

Den ena, kallad självbedömningstablan, innehåller elevcentrerade påståenden. Det kriteriet för den skriftliga färdigheten på språknivå A1 lyder: ”Jag kan skriva korta, enkla meddelanden, t.ex. ett vykort med hälsningar. Jag kan fylla i personliga uppgifter som namn, adress och nationalitet i enklare formulär” (Skolverket, 2007, s. 26). På nivå C2 för färdigheten skriva står det: ”Jag kan skriva klar och ledig text i passande stil. Jag kan skriva komplexa brev, rapporter eller artiklar som presenterar ett ämne på ett logiskt och effektivt sätt som hjälper läsaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter. Jag kan skriva sammanfattningar och översikter över facktexter eller litterära verk” (ibid). Liknande kriterier kan avläsas för varje färdighet och då även på nivåerna A1-C2.

De andra två tablorna är mer generella och dessa kriterier vänder sig till lärare och de som tar fram läroplaner för att vara till som en hjälp vid vidare arbete. En av tablorna kallas för ”den globala skalan” och där kan man få en sammanfattning och översikt över varje nivå. Under nivå A1 på den globala skalan står det:

Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till (Skolverket, 2007, s 24).

Syftet med denna tablå är att underlätta för språkanvändare och elev att se en helhet över en färdighet för sen kunna planera arbetet mer i detalj. Dessutom kan det skapas egna checklistor utifrån denna tablå.

Den tredje tabblån fokuserar på den muntliga färdigheten och kallas för ”kvalitativa aspekter av muntlig språkanvändning”(Skolverket, 2007, s 29). Den är uppdelad i fem aspekter vilka är: omfång, korrekthet, flyt, interaktion och sammanhang. Under den aktuella nivån presenteras de kriterier som ska uppnås vid inläringen. Under nivån A1 och aspekten omfång har uppnåtts står det att eleven: ”Har ett mycket grundläggande förråd av ord och enkla fraser som rör personliga förhållanden och särskilda konkreta situationer” (s 29). Dessa aspekter kan sammankopplas med de fem komponenter som Hedge (2000) belyser som tidigare redovisats i avsnittet *Kommunikativ kompetens*. Även i Europarådets text *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (Skolverket, 2007, s 30) belyses det holistiska synsättet för att nå kommunikativ kompetens. Detta är CEFR översatt till svenska.

3.5.2 Europeisk språkportfolio

Europeisk språkportfolio (ESP) är ett pedagogiskt verktyg som syftar till att språkanvändaren kan samla och reflektera över sin språkinläring och de erfarenheter den upplevt i samband med olika kulturer. Materialet har två tydliga syften:

- a) att motivera språkanvändaren att lära sig språk och därmed ha möjligheten att följa sin egen språkutveckling och bli varse sin egen språkinläring,
- b) att ha möjligheten att dokumentera sin egen språkutveckling för framtida aktiviteter tillika de kulturella erfarenheter de besitter (Council of Europe, 2010).

Professorerna David Little och Radka Perclóva (2001) beskriver de två bakomliggande funktionerna till arbetet med ESP, dvs den rapporterande och den pedagogiska funktionen. Den förstnämnda uppfattas även av Little och Perclóva som ett komplement till andra bedömningsformer. Där visas konkreta exempel och den erfarenhet som eleven besitter, vilket kan vara av intresse i mötet med framtiden. Den andra funktionen, den pedagogiska funktionen, syftar till att eleven ska utveckla sin förmåga att bedöma och reflektera över sin egen inläring. Vidare ska användaren då också ta mer ansvar för sitt arbete. Det är detta som kallas för learner autonomy och syftar till bl a livslångt lärande (s.3).

Portfolien består av tre delar:

Språkpasset är ett samlingsmaterial där eleven dokumenterar de språk de behärskar, till vilken grad de behärskar dem, tillika vilka kulturella kontakter och erfarenheter de har. Här kan användaren skriva in självbedömning, betyg från lärare och andra dokument som examina och diplom. Beroende på vilken ålder användaren har, så kan den vara ett underlag vid byte av skola eller till och med vid anställningsintervjuer.

Språkbiografen hjälper ESP-användaren att lära sig planera, reflektera och bedöma sin egen inlärningsprocess i de olika språken. Den innehåller dokument för planering och utvärdering i syfte att eleven ska arbeta med både målsättning och självbedömning. Därtill kommer användaren utveckla sin metakognition och förhoppningen är att språkinläringen blir mer effektiv.

I samband med det arbete som fortlöper under terminen ska material samlas i en *dossier*, det vill säga en papperspärm eller en digitalt samlingsmapp. ESP-användaren får då möjlighet att samla de uppgifter som hon/han producerat. Den kan innehålla både muntliga och skriftliga arbeten men samtidigt ska det vara uppdaterat material som sen kan visas vid till exempel utvecklingssamtal(Council of Europe, www.coe.int, 2010-04-08).

Europeisk språkportfolio har anpassats och översatts av sina medlemsländer. Idag år 2010 finns det drygt 100 validerade portfolios (Council of Europe, www.coe.int, 2010-04-08). Sverige har tre Europeisk språkportfolio som godkändes år 2004 av Europarådets valideringskommitté. Dessa innefattar åldersgrupperna 6-11 år, 12-16 år och 16+ . De första två är för arbete i grundskolan

medan 16+ är skapad för användning på gymnasieskolan och även för högre studier (Skolverket, 2010-04-08).

3.6 De svenska styrdokumenterna och Europeisk språkportfolio

I kursplanen för Moderna språk står det att ämnet ”syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” (Skolverket, 2000, s. 31). Tillika finns de två strävansmålen som handlar om reflektion och målsättning där eleven:

- utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen,
- utvecklar sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra. (Skolverket, 2000, s.32)

Detta syfte och dessa mål stämmer väl överens med syftet med ESP. Tholin (2001) motiverar i *Språkboken* varför det är så viktigt att låta eleverna vara med och planera undervisningen. För att de ska känna sig motiverade, utmanade och engagerade under lektionstid bör de ha inverkan på planeringen. Tholin kallar det för en förhandling mellan elev och lärare och detta klargör allas roll i kunskapsutvecklingen.

Även Miliander (2001) diskuterar de svenska styrdokumenterna och arbetet med språkportfolio. Hon skriver: ”Läroplanen förutsätter alltså en hög grad av självständigt arbete och ansvarstagande hos våra elever. Om eleverna ska planera, genomföra och utvärdera sitt arbete måste de själva också lära sig att dokumentera vilket material de använder och hur de arbetar” (s. 238).

I artikeln *Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier* skriven av Håkan Johansson (2002) är författaren av samma åsikt som både Tholin och Miliander. Johansson anser att aktiv handledning är ett villkor för att eleven ska kunna arbeta mot de mål som läroplanen utvecklat.

Korp (2003) diskuterar termen kunskap och knyter an till läroplanen i sin licentiatavhandling *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Begreppet innefattar fyra olika typer av kunskap vilka även tas upp i läroplanen. Den första kallas *faktakunskap* och kan beskrivas som djup eller ytlig kunskap. Senare kommer *förståelsekunskap* vilken enligt Korp, har ett samband med faktakunskap. Det påstås också att förståelsen är grundläggande för språkinläringen och är en mer teoretisk aspekt av kunskap. Vidare beskrivs *färdigheter* som en tredje typ av kunskap. Begreppet inrymmer förmågan att veta hur något ska göras för att sen göra det. Slutligen beskrivs *förtrogenhetskunskap* som involverar socialisationen och interaktionen med andra där begreppet innebär förmågan att förstå andra värderingar och sammanhang. Dessa fyra kunskapsaspekter ska ses som en helhet och människan ska införliva alla fyra i en passande form beroende på person och sammanhang (ss. 86-87).

Sammanfattningsvis kan dessa begrepp, material och riktlinjer som presenterats i avsnittet *Bakgrund* ses som en basis till undersökningen som nu kommer att presenteras i avsnittet *Metod*. De kommer även sammankopplas med undersökningen i avsnittet *Diskussion*.

4. Metod

Här nedan följer en redogörelse för val av metod. Avsnittet innefattar även val av undersökningsgrupp samt beskrivning av material.

4.1 Val och motivering av design och metod

Studien är en kvantitativ undersökning med kvalitativa inslag. Staffan Stukát (2005) skriver i boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* att syftet med kvalitativa studier är att förstå och tolka de resultat som uppkommer av studiens undersökning, till skillnad från de kvantitativa studiernas generaliseringar och förklaringar. Då det användes checklistor i studien, som en typ av enkät, kan detta ses som en kvantitativ bas för undersökningen. Vid undersökningen skedde även ett intervjusamtal mellan författare och lärare av ett kvalitativt slag. Därför kan man säga att resultaten analyseras utifrån både kvantitativa och kvalitativa metoder.

Då studiens syfte handlar om elevernas förmåga att reflektera över sin egen språknivå, utformades först en verklighetsinspirerad skrivuppgift för eleverna att göra den utvalda lektionen. Därefter bedömdes de sin egna nivå med hjälp av en checklista tagen från ESP för grundskolan 12-16 år. Denna checklista inriktar sig på A1-B1 och denna valdes då eleverna förmodas ligga på B1 nivå då de avslutat grundskolan. Resultatet kunde sedan avläsas och jämföras med skrivuppgiften, vilket gjordes av läraren och författaren. Slutligen utlästes hur väl elevens uppfattning om sin språknivå stämde överens med de kriterier som var angivna.

Detta tillvägagångssätt valdes, då en skriftlig uppgift var passande eftersom undersökningen kunde göras under en lektion, samt att pressen på eleven förmodas bli lägre i jämförelse med t. ex. en muntlig uppgift. Det hade varit önskvärt att individualisera uppgifterna då vissa elever kan känna sig mer bekväma att tala än att skriva men detta fanns tyvärr ingen tid till. Den skriftliga uppgiften skulle ligga till grund för trepartsbedömningen (elev, lärare och författare).

Enligt Stukát (2005) är en metodtriangulering att föredra då olika synsätt bör tydliggöra studiens resultat. Därför inkluderades både lärarens och författarens uppfattning om elevens bedömning om den valda skrivuppgiften. Därmed fanns möjligheten att se elevens förmåga att reflektera från tre perspektiv, där en bör vara mer objektiv än den andra. Lärarens bedömning kan ha påverkats av de redan befintliga och subjektiva omdömena som gjorts och även av den utvecklade relationen elev och lärare emellan. Däremot ses författaren som utomstående och där av också objektiv i sin bedömning gentemot undersökningsgruppen.

4.2 Val av undersökningsgrupp

Då tanken var att studien skulle vara av en mer allmän karaktär, kontaktades kommunala gymnasier genom e-post (Bilaga IV). Om studien inriktat sig på privatägd verksamhet, kan detta medföra en snävare urvalsgrupp. Ett välkänt och centralt gymnasium i Västsverige godkände studien som sedan genomfördes i en klass med tretton elever. Studien krävde en undersökningsgrupp som för närvarande läste Steg 3 i ämnet spanska, vilket motsvarar de elever som fortsatt sina studier i spanska efter grundskolans sista år. Detta var nödvändigt då studiens syfte är att se dess förmåga att reflektera över sin egen bedömning som finns som mål i kursplanen för Moderna språk i Lpo 94.

Då två elever inte kunde medverka, på grund av sjukdom och prov, resulterade undersökningsgruppen i elva medverkande. Könstillhörighet var inte relevant i denna studie och inte heller kulturell eller socio-ekonomisk bakgrund.

4.3 Material

Nedan presenteras det material som låg till grund för undersökningen. Den innefattar den skriftliga uppgift och checklistor från ESP 12-16 år.

4.3.1 Uppgift ”Brev till en spanskfamilj”

I studien användes en skriftlig uppgift där eleverna ombads att skriva ett brev till en spansk familj för att berätta om sig själva, sin familj, sina intressen, något de varit med om, samt några aktiviteter som de skulle göra den kommande veckan (Bilaga III). Dessutom skulle de skriva några frågor till familjen. Tanken var att eleven skulle skriva brevet för att den skulle bo hos familjen under sommaren då den gick på en språkskola i den valda spanska staden.

4.3.2 Checklistorna i ESP 12-16 år

Checklistorna som ESP framställt är en del av Språkbiografen (Skolverket, <http://www.skolverket.se/sb/d/2164/a/12213>, 2010-04-08). Deras syfte är att språkanvändaren själv ska ha möjlighet att bedöma sina färdigheter i det aktuella språket inom CEF:s olika nivåer. Checklistorna är utformade med påståenden där pilmarkeringar ska visa på dess egen bedömning. De nivåerna som var aktuella i denna studie var A1-B1. Språket som används i dessa checklistor är anpassade till yngre elever (ibid). I undersökningen användes bara skalorna för skriftlig produktion som författaren sammanställt (Bilaga II)

4.4 Undersökningens genomförande

Studien genomfördes under ett lektionspass på sjuttio minuter som var elevernas första ämne den aktuella dagen. Lektionen inleddes med en introduktion där eleverna fick veta att undersökningen var frivillig och anonymitet garanterades. Därefter informerades syftet och tillvägagångssätt. Vidare blev de medvetna om att de skulle börja med den skriftliga uppgiften för att sen, när de var klara, få checklistan för att bedöma sin språkförmåga på basis av uppgiften. Sedan delades den skriftliga uppgiften ut och allt eftersom de var klara, fyllde de i checklistan och lämnade in båda dokumenten till författaren.

Efter lektionens slut, samtalande läraren och författaren i form av en ostrukturerad intervju. Varje elevs prestation bedömdes av läraren som även gav ett utlåtande om checklista som eleven fyllt i och om läraren ansåg att den motsvarade elevens nivå. Därefter analyserade författaren elevens skriftliga uppgift utifrån en tom checklista för att sen se om det stämde överens med elevens egen bedömning och sedan även lärarens utlåtande.

4.5 Redogörelse av analysmetod

Resultaten analyserades primärt genom författarens individuella bedömning med hjälp av en tom checklista. Därefter jämfördes resultaten från den skriftliga uppgiften och elevernas självbedömning med elevens och lärarens slutbedömning. Resultaten bearbetades för att sedan presenteras i form av diagram. Slutligen sammanställdes de olika resultaten för att se samband och kopplingar till andra liknande studier.

4.6 Diskussion av studiens tillförlitlighet

Enligt Stukát (2005) bör studiens tillförlitlighet bedömas med hjälp av begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Detta avsnitt kommer behandla just dessa tillsammans med undersökningen som gjorts.

4.6.1 Reliabilitet

Begreppet *reliabilitet* innefattar undersökningens mätredskap och hur kvaliteten på den uppfattas (Stukát, 2005). Instruktionerna gavs på svenska så att missuppfattningar skulle undvikas. Uppgiften innehöll, i punktform, de områden som skulle inkluderas i skrivuppgiften men det gavs också en viss frihet då det kunde läggas till övrig information. Checklistan tagen från ESP är ett nationellt

och väl utprovat instrument och var skapad för färdigheten *skriva* och innefattade nivåerna A1-B1 vilket Skolverket anser motsvarar de nivåer som ska uppnåtts vid grundskolans slut.

Störningar, såsom trötthet och koncentrationssvårigheter kan ägt rum under undersökningen då detta var första lektionen på morgonen. Vidare kan ovana medverka i dess bedömning eftersom eleverna inte brukade arbeta med just självbedömning i form av checklistor. Detta gäller också lärarens insats. Då arbetssättet med checklistor var en ny erfarenhet för även läraren kan detta ha haft inverkan på dennes bedömning. Samtidigt kan lärarens subjektiva uppfattning om eleven ha påverkat resultatet.

Som tidigare nämnts gjorde även författaren en uppskattning av elevens uppgift. För att denne skulle vara så objektiv som möjligt så bedömdes de utifrån en tom checklista. Dock kan det inte uteslutas att denne kan blivit undermedvetet påverkad av samtalet som förts med läraren och dess bedömning då detta skedde strax efter undersökningen genomförts, och innan författaren granskade elevernas skriftliga uppgift. Det hade varit önskvärt att ha ytterligare en medbedömare men detta var inte möjligt på grund av tidskäl.

4.6.2 Validitet

Validitet handlar om huruvida mätinstrumentet mäter det som önskas (Stukát, 2005). I denna studie var reflektion grundtermen och att eleven har förmågan att bedöma sin egen kunskapsnivå. Skrivuppgiften som var undersökningens bas konstruerades som en vardaglig uppgift, det vill säga en uppgift som eleverna kände igen och kunde ingått i den vardagliga undervisningen. Genom att studien använde sig av ett beprovat och redan godkänt självbedömningsmaterial kan detta ses som en bra bas. Materialets syfte är att bedöma den egna prestationen och därmed avgöra den befintliga nivån. Vid jämförelse med en uppgift kan det bevisa huruvida kunskap i form av reflektion finns då man kan lätt se om eleven uppfyller checklistans kriterier. Eftersom eleven fick fylla i, med pilmarkeringar, det den bedömde sig kunna, bör den ha reflekterat över sin egen språkförmåga som sedan kunde jämföras med uppgiften. Däremot kan vissa elever ha utvecklat ett reflekterande förhållande under den första tiden på gymnasiet, detta finns ingen möjlighet att se i undersökningen. Att utveckla dessa förmågor antas dock i allmänhet att ta längre tid.

4.6.3 Generaliserbarhet

Med *generaliserbarhet* menas vem resultatet gäller för, om det gäller enbart för de medverkande eller en större grupp (Stukát, 2005). Å ena sidan gjordes den aktuella undersökningen på en liten skala och med en liten undersökningsgrupp. Å andra sidan medverkade elever från en kommunal skola där alla haft samma mål i grundskolan och därmed arbetet mot samma strävansmål. Ändå kan inga generaliseringar dras. Det skulle krävts ett högre antal medverkande vilket inte fanns möjlighet till i denna studie. Resultaten kan dock visa på indikationer och tendenser som kan gälla för en större grupp.

4.7 Etiska överväganden

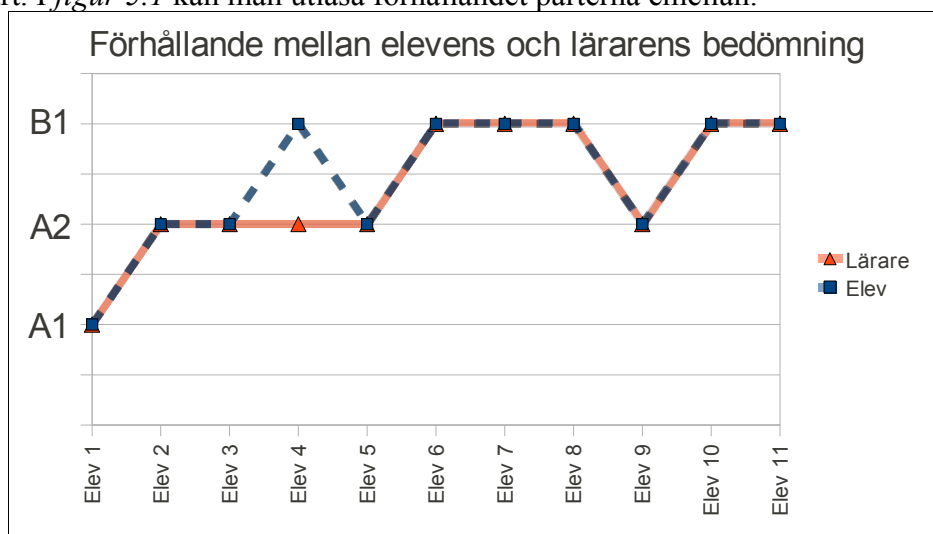
De etiska principerna presenterade i *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukát, 2005, ss. 130-134) har efterföljts och deltagarna hade i förväg fått en tillståndsblankett som krävde en signatur från föräldrarna då de medverkande var under 18 år. Vidare har information om studiens syfte och frivillighet tillkännagivits, samt anonymitet garanterats (Bilaga I).

5. Resultat

Nedan följer en redogörelse för det resultat som framkom av undersökningen. Som tidigare nämnts så har studiens skriftliga uppgift bedömts av elev, lärare och författare. Resultaten som framkom har sedan behandlats av författaren. Detta avsnitt kommer delas upp i tre delar; förhållande mellan elevens och lärarens bedömning, förhållande mellan elevens och författarens bedömning och slutligen en jämförelse. I varje del kommer den skriftliga uppgiften och självbedömningen diskuteras som en enhet.

5.1 Förhållande mellan elevens och lärarens bedömning

När resultatet från eleven och läraren jämfördes kom det fram att dess bedömningar inte skilde sig något avsevärt. I *figur 5.1* kan man utläsa förhållandet parterna emellan.

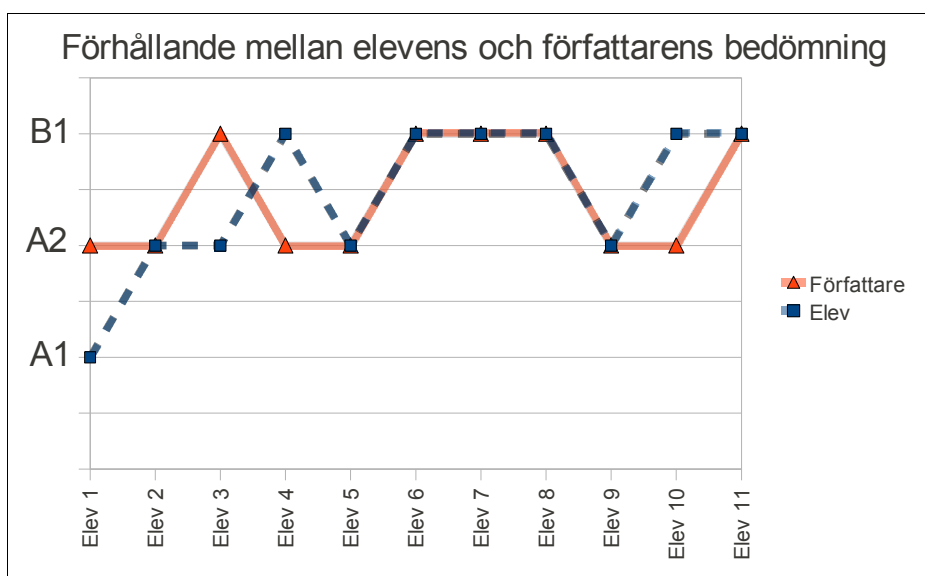


Figur 5.1. Förhållandet mellan elevens och lärarens bedömning

I *figur 5.1* kan man avläsa att bedömningsresultatet skiljer sig enbart i ett fall, annars stämmer deras bedömningar överens. Den blå streckade linjen som föreställer elevens bedömning och den röda heldragna linjen som föreställer lärarens bedömning följs åt i alla fall utom ett. I fallet, elev 4, där elevens och lärarens bedömning är olika kan man avläsa att eleven har överestimerat sin språkförmåga då den blå kvadratiske punkten ligger på B1 och den röda triangulära punkten finns på nivå A2.

5.2 Förhållande mellan elevens och författarens bedömning

Figur 5.2 belyser de skillnader och likheter som elevens och författarens bedömning givit.



Figur 5.2 Förhållande mellan elevens och författarens bedömning

Då författaren bedömde elevernas skrivuppgifter enligt checklistans kriterier visade resultaten att bedömningarna stämde överens i sju av de elva fallen. De övriga fyra eleverna visade att två hade överestimerat sin kunskapsnivå och de resterande två hade visat sig tro att de låg under sin aktuella språknivå. I figur 5.2 illustreras dessa skillnader. Den blå streckade linjen visar elevens bedömning i fråga och den röda heldragna linjen representerar författarens uppskattning.

När bedömningen gjordes av den första elevens uppgift, alltså elev 1, skiljde det sig i författarens mening då den hade underskattat sin egen språkliga förmåga. Eleven bedömde sin nivå till A1 medan författaren ansåg att den låg på A2 vid det aktuella tillfället. Enligt författaren innehöll den skriftliga uppgiften många av de kriterierna som fanns på checklisten för nivå A2 vilket inte eleven själv insett. I uppgiften hade eleven beskrivit platser och personer vilket den, enligt självbedömningen, inte ansåg sig kunna. Dessutom fanns det meningsskiljaktigheter när det handlade om att ställa frågor om välkända saker och vidare eleven tyckte den kunde skriva kortare meddelanden och enkla brev

Vidare skiljde bedömningen för elev 3 då den ansåg sig ligga på nivå A2 medan författaren ansåg att den underskattat sin nivå och bedömde den att vara på nivå B1. Den skriftliga uppgiften visade med säkerhet att eleven kunde skriva personliga brev och berätta om sina känslor vilket den bedömde sig inte kunna. Dessutom särskilde sig uppfattningarna i följande två påståenden: ”Jag kan skriva en enkel berättelse om något jag är intresserad av” och ”Jag kan chatta med vänner” (Skolverket, 2007). Genom att utförligt beskrivit sina intressen och vardag, och dessutom använt sig av adekvat och säkert språk anses den kunna dessa påståenden.

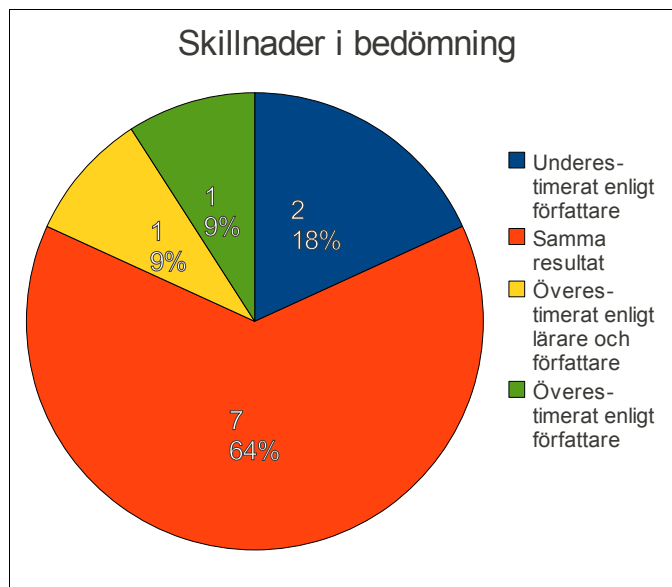
Enligt författaren har elev 4 överskattat sin nivå då den uppskattat sin nivå till B1. Då dess skriftliga uppgift bedömdes stämde den inte överens med dess självbedömning. Bristerna sågs framför allt tillhöra nivå B1 där vissa påståenden som den ansågs sig kunna, inte presenterades i den skriftliga uppgiften.

Det sista omdömet som skiljer sig är i fallet elev 10 där även denna elev har överestimerat sin språknivå. Dock kan det avläsas av självbedömningen att det finns ändå en antydning till medvetande då bedömningen stämmer bättre överens med den skriftliga uppgiften till skillnad från de andra tre fallen. Detta kan ses då fler pilmarkeringar som eleven gjort instämmer med dess skriftliga uppgift. Emellertid så motsvarar den uppgiften inte de påståenden som finns på nivå B1 och därmed anser

författaren att eleven ligger på nivå A2. Det finns en avsaknad av utförliga svar som nivå B1 kräver.

5.3 Skillnader i bedömning

Figur 5.3 representerar de olikheter som uppstod emellan den trepartsbedömning som ägt rum i samband med undersökningen.



Figur 5.3 Skillnader i bedömning

Figur 5.3 belyser de skillnader som är väsentliga för denna studie. Här framkommer att sju elever har bedömt sin kunskapsnivå rätt enligt både lärare och författarens uppfattning, vilket också motsvarar majoriteten av deltagarna. Denna del representeras av den del som har färgen orange. Vidare är det två elever som enligt författaren har underskattat sin kunskapsnivå och denna del är blå i figur 5.3. Dessutom är det en elev som överskattat sin förmåga enligt författaren och som visas som grön del. Den sista delen som bär färgen gul visar att en elev har överestimerat sin kunskapsnivå enligt både läraren och författaren.

5.4 Ett kvalitativt intervjusamtal mellan författare och lärare

Efter att undersökningen slutfördes skedde ett kvalitativt samtal mellan författaren och läraren. Där klargjorde läraren sina bedömningar och presenterade eventuella skillnader. Precis som figur 5.3 visar så är det bara en elev som felbedömt sin kunskapsnivå enligt läraren. Dock framkom det under samtalet olika orsaker till elevens bedömningar som kan vara väsentliga i denna undersökning.

Elev 1 som ligger på den lägsta nivån A1 fick kommentaren att den aldrig är på lektion och därför ligger den så lågt i kunskapsnivå. Möjligheten att utvecklas i spanska har inte funnits enligt läraren då elev varit frånvarande under större del av terminen.

Elev 4 skiljer sig i bedömningen, då läraren har satt nivå A2 men eleven själv bedömde sig ligga på B1. Eleven har då överskattat sin språknivå enligt läraren. Under samtalet förklarade läraren att den tyckte att eleven var väl optimistisk. Vissa kriterier som till exempel ”Jag kan beskriva handlingen i en film eller i en bok” och ”Jag kan chatta med vänner” ansåg läraren var felbedömda. Motiveringen löd att eleven visar inte dessa kvalitéer i sin uppgift, utan brister i vissa grammatiska moment. Detta visar att kommunikationen kan bli bristande vid ett samtal med en spansktalande person.

6. Diskussion av resultat i förhållande till tidigare forskning och problemformulering

I detta avsnitt kommer en diskussion presenteras av de resultat som framkommit av undersökningen. Diskussionen kommer knytas an till de teorier, begrepp och studier som presenterades i avsnitten *Bakgrund*. För att studiens syfte ska klargöras och besvaras kommer även detta avsnitt delas upp i tre delar. Först diskuteras de jämförande resultat som framkom mellan elevens och lärarens bedömning. Sedan klargörs faktorerna som kan skilja författarens och elevens bedömning. Slutligen diskuteras skillnaderna gentemot varandra.

6.1 Jämförelse mellan elevens och lärarens bedömning

Som resultaten visar bör slutsatsen kunna dras att enligt lärarens synpunkt kan deltagarna i denna undersökning bedöma sin egen språknivå, och därmed också reflektera över sitt eget lärande. Då det enbart skiljer sig i ett av fallen kan detta bero på andra faktorer. Precis som Oscarsson (1998) och Boud (1995) belyser kan elevens bedömning handla om mognad och dess självuppfattning. Tillika kan det kopplas samman med dess ålder eller bakgrund. I fallet där elev 4 överskattar sin språknivå kan detta just ha haft en inverkan.

Vidare kan skillnaden bero på lärarens subjektiva uppfattning av eleven. Då läraren egentligen enbart skulle bedöma skrivuppgiften, kan övriga resultat från dess undervisning ha påverkat omdömet. Läraren har haft dessa elever under närmare ett år och redan innan undersökningen har kännedom om elevens kapacitet vid språkinläring, vilket kan ses som en nackdel. Dock kan detta även ses ifrån en positiv aspekt. Eftersom majoritetens resultat stämmer överens med lärarens kan detta ses som att läraren och eleverna är samspelta. Den undervisning som läraren annars bedriver innefattar ingen självbedömning, men ändå har eleverna nått upp till det strävans mål som finns i Lpo 94.

Precis som Boud (1995) diskuterar är kriterier en förutsättning för att elevers kunskap ska utvecklas. Kriterierna ses som mål och klargör syftet med elevernas inläring. Möjligtvis kan detta vara ett inslag i elevernas vardag och i den övriga undervisningen, vilket kan vara en bidragande orsak till att elevernas uppskattning stämde så väl överens med lärarens. Dock är den övriga undervisningen inget som undersökning har haft möjlighet att undersöka.

Detsamma kan gälla för inlärningsstrategier som Tornberg (2005) anser kan vara ett hjälpmedel i kunskapsintaget. Eleverna kan ha haft det i åtanke när de skrev den skriftliga uppgiften. De kan ha tagit hjälp av egna erfarenheter och ha använt sin förmåga att använda sina egna strategier vid undersökningstillfället. Möjligheten finns att de gjort en liknande uppgift vid ett annat tillfälle. Även om eleven inte var medveten om sin reflektion när de skrev uppgiften är detta något som kan ha påverkat resultatet. Med hjälp av de fyra strategierna som Hedge (2000) presenterar, de kognitiva strategierna, de metakognitiva strategierna, de kommunikativa strategier och de socio-affektiva strategierna, kan eleven bli en effektiv och medveten språkanvändare. Dessa strategierna kan eleverna ha utvecklat under sin skolgång och fått användning för vid undersökningstillfället.

6.2 Jämförelse mellan elevens och författarens bedömning

Enligt föregående avsnitt, kallat *Resultat*, där elevens och författarens resultat presenterades skiljde bedömningen i fyra av de elva fallen. Som tidigare nämnts så bedömde författaren de skriftliga uppgifterna utifrån en tom checklista för att vara så objektiv som möjligt och inte påverkas av självbedömningarna som eleverna hade fyllt i.

Det kan tyckas tydligt att elev 1 har svårt att se sin verkliga språknivå, i alla fall enligt författarens uppfattning. En förklaring till detta kan vara bristen på självinsikt som diskuterades i föregående avsnitt (Oscarsson, 1998; Boud, 1995). Då läraren berättade att elev 1 varit borta en hel del under terminen, kan detta med stor säkerhet haft inverkan på dess kunskapsinläring och den självuppfattning om den egna språknivå. En annan anledning kan vara att eleven var ofokuserad under undersökningen och koncentrationssvårigheter avgjorde den skillnaden som blev mellan elevens och författarens bedömning. Att eleven inte tyckte den kunde beskriva personer och platser, vilket den hade gjort i sin skriftliga uppgift, kan tyda på brist i koncentrationen. Eleven kan ha fyllt i checklistan utan att tänka på vad som skrivits i den skriftliga uppgiften. Tholin (2001) anser att just de svaga eleverna kan ha stor hjälp av elevcentrerat arbete där planering, mål och utvärdering ingår. Arbetet blir tydligare för dem och de blir mer engagerade och motiverade.

Precis som elev 1 kan elev 4 ha fyllt i checklistan utan att ha tänkt på att det ska bevisas i den skriftliga uppgiften. Som tidigare nämnts, kan det diskuteras huruvida det beror på koncentrationssvårigheter, brist på självuppfattning eller brist på kunskap. Även om instruktionerna för den skriftliga uppgiften var utförliga kan resultaten tolkas som att eleven inte kunde uttrycka vissa av de ämnen som bör ha ingått. Den skriftliga uppgiften visade få exempel på frågor till familjen och brevet är utformat på ett enkelt och fåordigt sätt. Däremot är det ingen tvekan om att elev 4 når språknivå A2.

6.3 Skillnad i bedömning

Då eleverna inte arbetar med självbedömning i övrigt så måste detta tas i beaktning. Dock finns det inget i undersökningen som tyder på att eleverna inte reflekterar över sin inläring ändå. Om mer tid funnits hade detta varit intressant att utforska genom kvalitativa intervjuer. Majoriteten av elever visar god förmåga att uppskatta sin egen språknivå vilket till stor del stämmer överens med både läraren och författarens uppfattning. Enligt *figur 5.3* kan man avläsa att sju elever av de elva som deltog i undersökningen har visat sig kunna uppskatta sin språknivå vilket också då stämmer med den skriftliga uppgiften.

Då eleverna kommer från olika bakgrunder och olika grundskolor kan det förekomma elever som arbetet med självbedömning i tidigare språkundervisning. Boud (1995) belyser hur viktig självbedömningen är för det livslånga lärande och för att utveckla sin metakognition. De elever som kan ha ägnat sig åt självbedömning kan därför ha mer vetskap om sin egen inläring. Dock är elevernas bakgrund inget som studien har undersökt då grundskolor, i vilket fall, ska sträva mot att alla elever utvecklar sin förmåga att reflektera och ta ansvar för sin egen språkinläring.

Cox & Jullia (2006) har gjort en liknande studie där bland annat elever från två olika skolor fått bedöma sin egen prestation för att sedan jämföras med lärarens skattning. Den ena skolan [skola T] använde sig av traditionell undervisning inom ämnet engelska. Den andra skolan [skola ESP] arbetade enligt ESP. Det visades sig att majoriteten av elever på båda skolorna hade samma uppfattning om betygsättningen som läraren (s. 24). I jämförelse med studien gjord av Cox & Jullia (2006) som behandlar just självbedömning av en uppgift visar att majoriteten av båda skolornas

elever felbedömde sin egen kunskapsnivå. Enligt studiens resultat var det 24 procent av eleverna på skola T som bedömde sig ha samma nivå som visades på dess uppgift. På skola ESP var det 15 procent.

Vidare intervjuade Cox & Jullia (2006) elever från både skola T och skola ESP om deras reflektionsförmåga efter avslutad uppgift. Det kom fram, att det inte var någon utmärkande skillnad på hur de sa sig reflektera över övningar de slutfört i ämnet engelska, även om en grupp elever hade ägnat sig mer åt självbedömning. Eleverna ansåg att det inte fanns tillräckligt med tid för att rätta till de fel de gjort och då eleverna inte behövde lämna in uppgifterna igen så såg de ingen direkt mening med att ägna tid till dem. Precis som Miliander (2001) skriver om läroplanen och dess mål att eleverna ska utvärdera sitt arbete så är det viktigt att elevernas resultat följs upp. Det är då det tydliggörs hur viktigt det är med reflektion och det är i dessa moment som elevens metakognition utvecklas. Den formativa bedömningen blir då synlig och det är den som Dragemark Oscarsson (2009) tydliggör när hon skriver att det är en bedömningsform *för* lärande.

Genom att arbeta med ESP kan just utvärdering och reflektion få en given roll inom språkinläringen. Materialet medverkar till att metakognitionen och de fyra aspekterna av begreppet kunskap i läroplanen kan bli en verklighet i inläringen. De fyra kunskapsaspekterna som Korp (2003) belyser, faktakunskap, förståelsekunskap, färdigheter och förtrogenhetskunskap, behöver ses som en helhet och genom att ESP har haft inflytande på de svenska läroplanerna kan detta material anses som pålitlig.

Ytterligare presenterar Cox & Jullia (2006) elevers attityd till självbedömning genom att deltagarna fick svara på enkäter. Resultaten visade att majoriteten tyckte att det var ”ganska viktigt eller ”mycket viktigt” med självbedömning samtidigt som några inte såg någon poäng med det, då de ansåg bedömningen som meningslös och jobbig. De som var positiva, motiverade sina svar och tyckte att det var viktigt för den egna kunskapsutvecklingen, för den egna motivationen, för den egna förståelsen och för att läraren ska vara medveten om hur planeringen för framtida arbete och prov ska utformas. Det bör ses som mycket positivt, att eleverna just motiverade sina svar på detta sätt, då det kan utläsas som att de just i sina svar använt sig av sin förmåga att reflektera.

Ett exempel då uppskattningen från författarens mening skiljer sig från de andra två kan avläsas i *figur 5.3*. Detta kan ses som en mer subjektiv bedömning från lärarens sida. En elev har överskattat sin språknivå enligt författarens mening som anser att elevens språknivå i enlighet med den skriftliga uppgiften är A2, medan lärarens och elevens självbedömning visar nivå B1. Under det kvalitativa samtalet kom det fram att läraren ansåg just denna elev vara realistisk i sin uppskattning vilket kan tolkas som att inflytande från övrig betygsättning har inverkat på den aktuella bedömningen, eftersom uppgiften i sig inte motsvarade nivå B1. Därmed kan teorin om påverkan från andra resultat styrkas.

Liknande problem kan ha uppstått då de skriftliga uppgifterna visades ha en del grammatiska fel. Det spanskaspråket kan ses som svårt då substantiv och adjektiv böjs efter genus. Ett fel som ofta görs är just att glömma böja orden efter dess rätta genusform vilket resulterar i att meningen blir fel. I undersökningsgruppen var detta en genomgående brist. Författaren och läraren kan här ha bedömt olika beroende på vilka grammatiska fel som eleven gjorde. Vid samtal mellan lärare och författare var detta inget som diskuterades vilket kan ses som en nackdel.

Hermansson (2006) belyste just dessa olikheter i sin studie där lärare från grundskolan och gymnasiet fick betygsätta två elevers uppsats och bedöma från CEFR-skalorna vilken språknivå de ansåg eleven hade. Den undersökningen visade just att lärare bedömer och tolkar kriterier olika. När

det handlar om att använda materialet ESP så kan den bristande kunskapen om dess existens ha haft inverkan på bedömningen. Likaså kan det vara förvirrande för läraren, då kriterierna på CEFR-skalorna inte är utformade exakt som i den svenska läroplanen.

I jämförelse med studien gjord av Hermansson (2006) kan det var väsentligt att tillägga, att läraren och eleverna i studien inte var vana vid ESP och CEFR-skalorna då de inte har sett eller jobbat med ESP förr. Därför var checklistorna främmande för dem vilket får tas i åtanke. Av detta skäl kan svårigheter med att tolka kriterierna ha uppstått. Trots detta var det ingen som frågande om förtydligande under undersökningens gång även om det fanns möjlighet till det.

7. Slutsats

Sammanfattningsvis kan sägas att resultatet av denna undersökning bekräftar att majoriteten av eleverna i undersökningsgruppen har i enlighet med Lpo 94 uppnått strävansmålen där de ska ha utvecklat sin förmåga att reflektera över sin inläring. Samma elever har också bevisat genom denna studie att de kan avgöra sin språknivå med hjälp av materialet ESP. De elever vars bedömning inte stämde överens med författarens eller lärarens värdering kan av många orsaker haft en svårighet att bevisa sin språknivå i den skriftliga uppgiften. Dessutom kan det bero på utomstående orsaker som koncentrationssvårigheter vid undersökningstillfället eller bristande självuppfattning och självtillit i samband med kunskapsuppskattning.

Avslutningsvis kan det sägas, att de framkomna resultat inte kan ses som något generellt antagande då studiens omfattning var i för liten utsträckning och rörde bara de elever som medverkade i undersökningen. Dessutom är det bara reflektionen över den skriftliga färdigheten i som undersökts i denna studie.

8. Relevans för läraryrket och vidare forskning

Av egna erfarenheter på praktik och arbete i verksamheten har det observerats omotiverade elever som inte vet varför de läser ett extra språk. Enligt min egen åsikt så brister undervisningen då den inte verkar ta hänsyn till alla parter. Lärarprogrammet lär ut om elevcentrerat arbete och väsentligheten med uppföljning som leder till reflektion och medvetenhet, medan på många ställen i verksamheten arbetas det på ett helt annat sätt. I många klassrum handlar det fortfarande om lärarledda lektioner där eleverna inte får utrymme att påverka sin egen inlärningsprocess. Detta kan tyckas underligt då den svenska läroplanen och skollagen trycker på att vi ska utbilda och uppfostra eleverna till att bli självständiga och ansvarsfulla medborgare (Utbildningsdepartementet, Lpo 94). Man kan fråga sig hur eleverna i skolan kan utveckla dessa förmågor när den inte genomsyras i undervisningen. Att använda sig av ett elevcentrerat arbetssätt kan innebära en omställning och en hel del arbete men också många övervägande positiva aspekter för alla parter inblandade. Det finns mycket skrivet om just denna typen av arbetssätt, bara en liten del av dem har presenterats i detta examensarbete.

Då reflektion har varit den centrala rollen i detta arbete skulle det vara intressant att göra en liknande studie, med samma syfte, men i större skala. Då ESP verkligen grundar sig en intressant metodik och pedagogik, skulle man kunna granska elever som arbetat med ESP under en lång tid för att se om den reflexiva och metakognitiva förmågan verkligen utvecklas i den utsträckning som man kan förmoda. Därmed kan fler lärare bli inspirerade och förhoppningsvis kan elever börja se syftet med språkinläring och känna sig motiverade.

9. Slutord

Denna studie har syftat till att undersöka deltagarnas kapacitet att kunna reflektera över sin egen kunskapsinlärning med hjälp av materialet ESP i ämnet spanska. Gemensamt med författarens uppfattning har bedömningen från eleverna och dess lärare analyserats och bearbetats för att få fram svar utifrån arbetets syfte. Frågeställningarna som skulle undersökas löd: *Har de undersökta eleverna lärt sig att reflektera över sin egen språkinlärning under tiden de gick i grundskolan? Och kan dessa elever avgöra vilken nivå deras kunskap i skriftlig produktion i spanska ligger på?*

Resultaten som diskuterats har visat att majoriteten av deltagarna har den reflexiva förmåga som grundskolans läroplan i moderna språk, Lpo 94, syftar till att utveckla. Därmed kan dessa elever avgöra sin kunskapsnivå i skriftlig produktion i ämnet spanska. Diskussionen har presenterat olika teorier beroende på elevernas självbedömning och huruvida den stämmer överens med de två andra parterna. Förhoppningen är att studien har väckt en tanke hos deltagarna och dess lärare, samt att vidare forskning och studier kommer att fortsätta uppmärksamma reflektion och dess inverkan i samband med inlärning.

Referenser

- Boud, David (1995) *Enhancing learning through Self Assessment*. London: Kogan Page Limited
- Brown, H. Douglas (1993) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall Regents.
- Cox, Susanne & Jullia, Eva (2006) *Hur elevers attityd och förmåga till självbedömning påverkas av arbetet med Europeisk språkportfolio*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Council of Europe (2001) *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dewey, John (2005) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Dragemark, Oscarson. Anne (2009) *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Hartman, Hope J (2001) *Metacognition in learning and instruction: theory, research, and practice*. Dordrecht ; Boston: Kluwer Academic Publishers
- Hedge, Tricia (2000) *Teaching and learning in the Language Classroom*. Oxford: University Press
- Hermansson, Katarina (2006) *Betygsättning av skriftlig produktion i moderna språk*. Examensarbete lärarprogrammet. Göteborgs Universitet
- Johansson, Håkan. (2002) Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier, (red) *Att bedöma eller döma – Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (s. 141-152) Stockholm: Skolverket
- Korp, Helena (2003) *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling 170 s. www.skolverket.se
- Little, David & Perclóva, Radka (2001) *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Hämtad den 2010-05-05 från www.coe.int/portfolio
- Miliander, June (2001) Användning av portfolio i språkundervisningen , (red) *Språkboken* (s. 235-243) Stockholm: Skolverket
- Nationalencyklopedin. Hämtad den 8 april 2010 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/kommunikativ-kompetens>
- Oscarson, Mats (1998) Om självbedömning av språkfärdighet - empiri och reflektion, i B. Lung och A. Petterson (red) *Perspektiv på bedömning av kunskap* (s.133-156) Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för pedagogik.
- Oscarson, Mats (1999) Estimating language ability by self-assessment: a review of some of the issues, i *Papers on Language Learning Teaching Assessment*. (Report 1999:02). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

- Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2003) Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (red.): *Kobran , nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution.
- Tholin, Jörgen (2001) Elevplanerad språkundervisning för 2000-talet – några personliga reflektioner , (red) *Språkboken* (s. 214-224) Stockholm: Skolverket.
- Tornberg, Ulrika (2005) *Språkdiraktik*. (3:e uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- United Nations. *The Universal declarations of Human Rights*. Hämtad den 4 juni 2010 från <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- Utbildningsdepartementet. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94. <http://www.skolverket.se/sb/d/468>
- Utbildningsdepartementet. Skollagen. <http://www.skolverket.se/sb/d/777>
- Skolverket. *Handledning – ESP 6-16 år*. Hämtad den 8 april 2010 från <http://www.skolverket.se/sb/d/2164/a/12213>
- Skolverket (2000) *Språk, kursplaner, betygskriterier och kommunikation*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Skolverket (2007) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Skolverket. (2009) *IUP-processen – arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Skolverket och Fritzes

Bilagor

Bilaga I

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Jag är en lärarstudent som studerar vid Göteborgs Universitet. Jag skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är mitt examensarbete och som ger mig min lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i slutet av maj. Examensarbetets syfte är att undersöka elevers självreflektion och självbedömning i samband med dess språkinläring. För att jag ska kunna studera reflektionens betydelse i språkinläringen behöver jag samla in material genom en undersökningen som består av två uppgifter. Den första uppgiften handlar om att eleverna ska skriva en text på spanska. Sedan ska de själva bedöma sin insats och därmed fylla i en självbedömnings-blankett. Dessa resultat kommer sedan att diskuteras med läraren.

På er skola kommer undersökningen att genomföras under vecka 17. Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den undersökning som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. Den klass som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad jag behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber jag er kontakta mig på nedanstående adress eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Helena Söderberg

Helena Söderberg

helena.m.soederberg@gmail.com

Telnr: 0733-103929

Handledare för undersökningen är

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen 031 786 4792

Bilaga II

Checklista för nivå A1-B1 i spanska

Namn: _____

- ↑ Kan mycket bra
- ↗ Kan bra
- ↘ Kan ganska bra
- ↓ Kan inte så bra

Markera med pilar för varje alternativ. Om 3/4 av pilarna pekar ↗ eller ↑ i en färdighet har du nått upp till denna nivå.

Nivå A1

Skriva	
1. Jag kan skriva en enkel hälsning, t.ex. ett kort eller ett textmeddelande.	
2. Jag kan skriva några enkla meningar om mig själv.	
3. Jag kan skriva korta, enkla meddelanden.	
4. Jag kan skriva mycket enkla frågor.	
5. Jag kan presentera personer med några mycket enkla meningar	

Nivå A2

Skriva	
1. Jag kan skriva korta meddelanden och enkla brev.	
2. Jag kan skriva och berätta om mig själv och mina intressen.	
3. Jag kan skriva enkla frågor om välkända platser.	
4. Jag kan skriva enkla texter om personer och platser.	
5. Jag kan skriva mycket enkla berättelser med stöd av bilder.	

Nivå B1

Skriva	
1. Jag kan skriva personliga brev/e-postbrev till vänner och berätta om och beskriva mina känslor.	
2. Jag kan chatta med vänner.	
3. Jag kan skriva en enkel dagbok.	
4. Jag kan skriva om något som hänt eller som jag upplevt.	
5. Jag kan skriva en enkel berättelse om något jag är intresserad av.	
6. Jag kan beskriva handlingen i en film eller en bok.	
7. Jag kan skriva om mina åsikter i en fråga som intresserar mig.	

Bilaga III

Una carta a una familia española

Du ska åka till Spanien i sommar och läsa spanska på en språkskola i Valencia. Skolan har anordnat boende och du ska bo i en spansk familj. Nu ska du skriva ett brev till dem för att berätta om dig själv.

Försök att få med alla punkterna nedan i brevet och du får gärna skriva mer. Glöm inte att skriva som ett brev, börja och avsluta brevet på ett trevligt sätt!

Här kommer punkterna som du ska ha med. Berätta:

- * vad du heter och hur gammal du är
- * om din familj i Sverige
- * var du bor och lite om staden du bor i
- * några saker du tycker om och några som du inte tycker om
- * något som har hänt dig eller som du har upplevt (t ex någon resa, sett en bra film, läst en bra bok)
- * några saker du ska göra i veckan som kommer (när och vad: klockan 8 ska jag...)
- * att du är hungrig och törstig och måste sluta nu

Avsluta brevet med några frågor till dem. Till exempel om:

- * bostaden
- * familjen
- * staden
- * intressen

¡Buena suerte!

Bilaga IV

Hej!

Jag heter Helena Söderberg och är intresserad av att göra en språkdidaktisk undersökning i en av dina spanska-klasser!

Jag läser till spansk- och engelsklärare vid Göteborgs Universitet och till sommaren tar jag min examen. Därför skriver jag mitt examensarbete denna vår och min handledare heter Anne Dragemark Oscarson.

Just nu är jag i fullgång med att försöka hitta en klass som skulle vilja delta i en undersökning som handlar om självbedömning. Undersökningen tar en lektion (ca 50 min) och sen behöver jag ca 30 min till att överlägga det med dig. Jag är intresserad av att göra undersökningen i en etta och eleverna bör ha läst spanska på grundskolan.

Undersökningen

Eleverna får två uppgifter under lektionen. Den första handlar om att de ska producera en text, t ex att de ska skriva ett brev, där de finns vissa ämnen som de måste ha med. Den andra uppgiften handlar om att de ska fylla i en självbedömningsblankett som baseras på Europarådets självbedömningsskala, CEFR. De ska då bedöma sitt eget arbete med uppgiften.

Jag är medveten om tidsbristen som kan uppstå på våren men jag är säker på att denna övning kan användas som bedömningsunderlag för betyg, då vi kommer se hur de själva kan reflektera över sin egen inläring.

Jag hoppas att detta låter spännande, och jag hoppas på ett positivt svar.

Om du har några frågor eller kommentarer, tveka inte att höra av dig.

Vänliga hälsningar

Helena

Telnr: 0733-103929