



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Hur elevers attityd och förmåga till självbedömning påverkas av arbetet med Europeisk språkportfolio

Susanne Cox & Eva Jullia

LAU660 Hösten 2006

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Britt-Marie Apelgren

Rapportnummer: HT02-2611-230

Abstract

Examinationsnivå:	Korta lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng
Titel:	Hur elevers attityd och förmåga till självbedömning påverkas av arbetet med Europeisk språkportfolio
Författare:	Susanne Cox och Eva Jullia
Termin och år:	Höstterminen 2006
Institution:	Institutionen för pedagogik och didaktik
Handledare:	Anne Dragemark Oscarson
Rapportnummer:	HT06-2611-230
Nyckelord:	Europeisk språkportfolio, självbedömning, reflektion, metakognitivitet, självständigt lärande

Studiens syfte var att undersöka om arbete med Europeisk språkportfolio (ESP) påverkar elevers självbedömning.

En undersökning med både kvantitativa och kvalitativa inslag genomfördes för att svara på de två frågeställningarna *Påverkas några elevers förmåga till självbedömning i engelska efter arbete med Europeisk språkportfolio?* samt *Påverkas några elevers attityd till självbedömning i engelska efter arbete med Europeisk språkportfolio?* Formen av undersökningen var en metodtriangulering med följande delar: engelsk läsförståelse i det interaktiva språketestet DIALANG, en enkätstudie och en intervjustudie.

Studien genomfördes i två gymnasieklasser från två olika skolor. Den ena klassen hade inte arbetat med självbedömning medan den andra klassen hade arbetat med Europeisk språkportfolio under två år.

Resultatet visar att det inte finns någon större skillnad i förmåga till självbedömning mellan eleverna som inte hade arbetat med Europeisk språkportfolio och eleverna som hade arbetat med Europeisk språkportfolio. Vissa indikationer finns dock på att eleverna som hade arbetat med Europeisk språkportfolio tänker på sin egen kunskapsutveckling i engelska i mer aktiva termer än eleverna som inte hade arbetat med Europeisk språkportfolio. Någon större skillnad i attityd till självbedömning mellan de båda elevgrupperna kan inte urskiljas.

Av didaktisk relevans är de resultat som visar att eleverna i undersökningen i stort är positiva till självbedömning och förstår dess betydelse för sin egen kunskapsutveckling. Resultatet stödjer de teorier som understryker vikten av kontinuerlig feedback från lärare, till exempel på självbedömningschecklistor i Europeisk språkportfolio, för att eleverna ska känna sig motiverade att arbeta med dem. Avslutningsvis belyser resultatet att självbedömningsuppgifter av den typ som finns i Europeisk språkportfolio bör integreras i den vanliga engelskundervisningen för att elever ska ta sig tid att utföra dem.

Förord

Vi kom i kontakt med Europeisk språkportfolio första gången under en kurs i språkdidaktik inom det korta lärarprogrammet. Vi hade under vår verksamhetsförlagda undervisning (VFU) funderat över hur ofta elever verkade känna sig omotiverade för att de inte såg kopplingen mellan det arbete de utförde under lektionerna och den språkliga kompetens de sedan blev bedömda på. Vi blev därför intresserade av att lära oss mer om hur Europeisk språkportfolio skulle kunna användas i engelskundervisning på gymnasienivå och om den kanske var ett användbart redskap för att låta eleverna bli mer bekanta med sin egen kunskapsutveckling samt med dess kopplingar till kursmål och betygskriterier. Vi planerade och utförde vår studie gemensamt. Denna uppsats är också en produkt av ett nära skriftligt samarbete oss emellan.

Att kunna bedöma sig själv är viktigt för att kunna veta hur mycket arbete man skall lägga ner på ett arbete för att uppnå önskat mål. Det är också bra för självkänslan att veta att man kan bedöma sig själv på ett realistiskt sätt (Elev 2, skola T).

Innehåll

Abstract	
Förord	
Innehåll	
1. Inledning	6
2. Bakgrund och teoretisk anknytning	7
2.1 Språkundervisningen i dess historiska sammanhang.....	7
2.1.1 En kommunikativ kunskapssyn.....	7
2.1.2 Om kommunikativ kompetens.....	8
2.1.3 Om metakognitivitet.....	8
2.1.4 Om bedömning och självbedömning.....	9
2.2 Europarådets arbete.....	9
2.2.1 The Common European Framework.....	10
2.2.2 Europeisk språkportfolio.....	11
2.3 Svenska styrdokument och självbedömning.....	12
2.3.1 Bedömning.....	13
2.3.2 Eget ansvar, metakognition och självbedömning.....	13
2.3.3 Koppling mellan Europeisk språkportfolio och svenska styrdokument i engelska.....	14
3. Syfte och problemformulering	15
4. Metod	16
4.1 Val och motivering av metod och design.....	16
4.1.1 Material.....	17
4.1.1.1 DIALANG.....	17
4.1.1.2 Enkät.....	18
4.1.1.3 Intervju.....	19
4.2 Val av undersökningsgrupp.....	19
4.2.1 Deltagare.....	19
4.3 Undersökningsprocedur.....	20
4.4 Redogörelse av analysmetod.....	20
4.5 Diskussion av studiens tillförlitlighet.....	20
4.5.1 Intern validitet.....	20
4.5.1.1 Begreppsvaliditet.....	20
4.5.1.2 Resultatvaliditet.....	21
4.5.2 Extern validitet.....	21
4.6 Etiska överväganden.....	21
5. Resultat	22
5.1 Förmåga.....	22
5.1.1 Elevers kännedom om egen kunskapsnivå.....	22
5.1.2 Elevers kännedom om kriterier för bedömning.....	23
5.1.3 Elevers förmåga att jämföra sin kunskapsnivå mot kriterier för bedömning.....	25
5.1.3.1 Självbedömning av engelsk läsförståelse.....	25
5.1.3.2 Bedömning av betygsnivå.....	26
5.2 Attityd.....	26
5.2.1 Elevers åsikter om självbedömning.....	26
5.2.1.1 Enkät.....	26

5.2.1.2 Intervju.....	28
5.2.2 Elevers åsikter om reflektion.....	29
5.2.3 Reflektion – hur ofta?.....	29
6. Diskussion och slutsatser.....	31
6.1 Diskussion av resultatet i förhållande till tidigare forskning och till problemformuleringen.....	31
6.1.1 Elevers förmåga till självbedömning.....	31
6.1.2 Elevers attityd till självbedömning.....	34
6.2 Slutsatser och relevans för läraryrket.....	35
6.3 Förslag till vidare forskning.....	35
Referenslista.....	37
Bilagor	
Bil. 1 Enkät.....	40
Bil. 2 Intervjumall.....	42
Bil. 3 Elev- och föräldrainformation.....	43
Bil. 4 Information till elever.....	44

1. Inledning

Europeisk språkportfolio [ESP] är en produkt av flera decenniers europeisk forskning om språkinläring i Europarådets regi. Språkportfolion är framtagen som ett redskap för att gynna européers mobilitet över gränserna och som ett hjälpmedel för att sprida interkulturell förståelse (Council of Europe, 2001, ss. 2-4).

En av de grundläggande tankarna bakom Europeisk språkportfolio är att användaren själv ska ta ansvar för sin språkutveckling i ett självständigt lärande. Självständigt lärande ska uppnås genom att användaren tränar sig på att planera sin egen språkinläring i en process som innefattar självbedömning, målformulering och utvärdering. Självbedömning och självständigt lärande är viktiga också i den svenska läroplanen. Tre olika varianter av Europeisk språkportfolio, två för grundskolan och en för en åldersgrupp över 16 år, har på uppdrag av Utbildningsdepartementet (Kinrade & Stenberg, 2001, förord) blivit framtagna på svenska för att kunna användas i det svenska skolsystemet och av privatpersoner.

I de svenska styrdokumenterna framgår att självständigt lärande är en viktig del i elevernas kunskapsutveckling. I 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) under punkt 1.2 *Kunskaper och lärande* står det att eleverna skall få överblick och se sammanhang i sin egen utveckling samt att de skall få möjlighet att tillämpa och reflektera över sina egna erfarenheter från skolan såväl som från det omgivande samhället och arbetslivet (Skolverket, 2000). Frågor som skulle kunna vara intressanta att titta närmare på, utifrån Europeisk språkportfolio och de svenska styrdokumenterna, är: hur arbetar man praktiskt med Europeisk språkportfolio? Fungerar metoderna verkligen så som det är tänkt? Blir elever som arbetar med Europeisk språkportfolio bättre på bedömning och självbedömning? Blir de bättre på att se kopplingen mellan sina prestationer och sina betyg? Blir de bättre på att förstå bedömningskriterier? Vad tycker elever om att arbeta med självbedömning?

I ett examensarbete har man möjlighet att titta enbart på en liten del av allt man skulle ha kunnat undersöka. Detta examensarbete fokuserar på hur arbete med Europeisk språkportfolio påverkar elever i självbedömning, eftersom självbedömning ingår i ett självständigt lärande och är en förmåga som eleverna enligt styrdokumenterna bör utveckla (Skolverket, 2000).

2. Bakgrund och teoretisk anknytning

I följande avsnitt presenteras först några av språkinlärningsforskningens historiska milstolpar. Dessa kopplas sedan via Europarådets utvecklingsarbete, *The Common European Framework of Reference for Languages* samt *Europeisk språkportfolio* till svenska styrdokument med relevans för engelskundervisning på gymnasienivå.

2.1 Språkundervisningen i dess historiska sammanhang

I flera århundraden såg språkundervisningen ut på samma sätt, med fokus på grammatik, glosinläring och korrekt översättning. Denna metod, som på artonhundratalet fick namnet grammatik- och översättningsmetoden, hade sitt ursprung i universitetens undervisning i klassiska språk: latin och grekiska. Strukturerna i dessa språk ansågs påverka hjärnaktiviteten positivt, vilket resulterade i en undervisningsform som i huvudsak kretsade kring dessa (Brown, 2000, s. 15). Intresset för språkforskning började spira under nittonhundratalet, vilket resulterade i en lång rad undervisningsteorier som ofta var influerade av dominerande beteendevetenskapliga paradig. Den audiolingvala metoden hade till exempel starka band till behaviorismen och kognitivismen gav på sjuttioalet inspiration till många metoder, till exempel suggestopedia (Brown, 2000, ss. 73, 103-105). De senaste decenniernas språkforskning har vridit fokus från enhetliga undervisningsmetoder till en lärandesituation där eleven med läraren som guide tar allt mer aktivt ansvar för sin egen utveckling (Tornberg, 2005, s. 25).

Dagens sätt att se på språk, kommunikation och lärande har tagit intryck från tänkare som John Dewey och Lev Vygotskij. Nästa avsnitt presenterar några av deras teorier.

2.1.1 En kommunikativ kunskapssyn

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof som publicerade många verk inom den pedagogiska vetenskapen. Centralt i Deweys teorier var kommunikationens betydelse för samhället. I sitt verk *Demokrati och utbildning* från 1916 skrev han: ”Det är inte bara så att samhället fortlever genom kommunikation – utan man kan mycket väl säga att det existerar i överföring och i kommunikation” (Dewey, 1997, s. 38). I samma verk diskuterar Dewey också kommunikationens betydelse för individens kunskapsutveckling: ”all kommunikation (...) är bildande. Att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet” (Dewey, 1997, s. 39).

Den ryske filosofen och pedagogen Lev Vygotskij (1896-1934) presenterade inte långt efteråt också tankar som kretsade kring vikten av kommunikation: det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2005, s. 119). Enligt de sociokulturella teorierna är kunskapsutveckling en social process. Kunskap bildas i kommunikation människor emellan och kunskapen färgas av den sociala situation man befinner sig i. Kultur, traditioner och det omgivande samhällets samlade övertygelser påverkar kunskapens art (Tornberg, 2005, s. 49). Vad Vygotskij kallade ”den närmaste utvecklingszonen” förutsäger att en individ endast kan förstå ny kunskap som ligger tillräckligt nära tidigare kunskap för att förstås utifrån denna. Denna förförståelse kan med en annan människas hjälp tillfälligt utvidgas (Säljö, 2005, ss. 122-129). I kommunikation kan så två individers förförståelse mötas och komplettera varandra, så att de tillsammans kan förstå något som de var och en för sig inte skulle ha förstått.

Språket som bärare av mening är i dessa teorier en nyckelaktör. Det är främst genom språket man kommunicerar med sin omvärld och det är i språk man formulerar sina egna tankar (Säljö, 2000, s. 119). Språket är färgat av användarnas historia och kultur och färgar i sin tur användarnas sätt att tänka och se på världen, eftersom språket är en förutsättning för tänkande och åsiktsbildande. Ulrika Tornberg (2005) uttrycker det så här: ”Vi kommer helt enkelt inte förbi språket vare sig när det gäller att beskriva, förklara eller förstå tillvaron” (s. 49).

Begreppet *kommunikativ kompetens* presenteras i nästa avsnitt. Det betecknar ett sätt att se på språkanvändning som tar stor hänsyn till funktion och kontext.

2.1.2 Om kommunikativ kompetens

Begreppet kommunikativ kompetens har kopplingar till flertalet pedagogiska tänkare och teorier, men det myntades på sextioalet av sociolingvisten Dell Hymes. Han beskrev kommunikativ kompetens som: ”that aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific contexts” (Brown, 2000, s. 246). Den kommunikativa kompetensen innefattade, enligt Hymes, förutom grammatisk kompetens också tre ”sociala kompetenser”. För att verkligen vara bra på ett språk måste en språkanvändare veta ”om ett yttrande är möjligt (*feasible*) (...), passande (*appropriate*) i den sociala situation som gäller [samt om] det verkligen används (*accepted usage*)” (Tornberg, 2005, s. 41).

Med den kommunikativa kunskapssynen som utgångsläge följer logiskt det perspektiv på språkanvändning som den kommunikativa kompetensen företräder. Detta får konsekvenser också för hur man ser på undervisning i språk. Konsekvenser för språkundervisning får också det sätt att se på språkinläring som beskrivs i nästa avsnitt: vikten av metakognitiv förmåga.

2.1.3 Om metakognitivitet

Metacognitive knowledge refers to knowledge about learning (Wenden, 1998, s. 516).

Professor Anita Wenden (1998) skriver om metakognitivitet i sin artikel *Metacognitive Knowledge and Language Learning*. Hon anser att elever blir mer självständiga i sin språkliga utveckling genom insikter i hur deras egen språkinläring går till (s. 531). Professor David Boud (1995) menar, på liknande sätt, att förutsättningen för ett effektivt lärande är att eleven ifråga vet vad den kan, vad den har kvar att lära sig, samt hur detta ska gå till (s. 13). Professor Mats Oscarson (2006) tror vidare att elever genom att reflektera över resultaten av sin inläring förbättrar sina möjligheter att bli mer självständiga i sitt studiearbete (s. 194). Sammanfattat i tre punkter kan de metakognitiva strategierna beskrivas som:

1. att veta vad språk, språkinläring och språkutveckling innebär
 2. att planera utifrån sina egna mål och det man vet om språkinläring och språkutveckling.
 3. att utvärdera arbetet i relation till målen, planen och tillvägagångssättet
- (Tornberg, 2005, s. 22)

Att utvärdera sitt arbete i relation till målen, planen och tillvägagångssättet, eller med andra ord, att reflektera över resultaten av sin inläring, är en sorts *bedömning*. Nästa avsnitt beskriver bedömning, listar vilka sorters bedömningar, samt nämner kort hur elever kan bli delaktiga i bedömningsprocessen.

2.1.4 Om bedömning och självbedömning

All bedömning måste, enligt Boud (1995), ske i två steg. Först måste en bedömningsmall upprättas, i vilken det fastställs vad man ska titta på och hur detta bör se ut. Andra steget består av att man jämför det material man ska bedöma mot dessa uppställda kriterier (s.11).

Oscarson (2006) särskiljer i sin artikel Intern och extern bedömning av elevers kunskaper i engelska mellan intern och extern bedömning. När läraren samlar elevproducerat material för att utifrån det göra en bedömning av eleven ifråga blir resultatet en extern bedömning. Den interna bedömningen, eller självbedömningen, definierar Oscarson (2006) som följer: ”Inlärarens egen uppfattning om och skattning av inläringen; olika former av självbedömning med eller utan hjälp av tester och prov eller av annan bedömare” (s. 193).

Förutom distinktionen mellan intern och extern bedömning, är det viktigt att skilja mellan *formativ* och *summativ* bedömning. I den formativa bedömningen står elevens framtida utveckling i fokus. Bedömningen används då först för att ta reda på var eleven ligger kunskapsmässigt, sedan som underlag till undervisningsplanering, och slutligen som en utvärdering av genomförd planering. Den summativa bedömningen bestämmer en elevs kunskapsläge i förhållande till uppställda kriterier, till exempel med avsikten betygsättning (Selghed, 2006, ss. 191 , 205). Formen för den summativa bedömningen har dock en tendens att påverka utformningen också av den formativa bedömningen, vilket ofta gör det svårt för både lärare och elever att skilja dessa åt (Little & Perclová, 2001, s. 55).

Oscarson (1998) anser att elever som arbetar med självbedömning kan nå en ökad förståelse för hur undervisning och bedömning hänger ihop (s. 147). I en studie där svenska gymnasieelever i ämnet engelska fick bedöma sina egna provresultat i muntlig färdighet fann Oscarson (2006) tydliga samband mellan elevernas egna bedömningar av vilka betyg de skulle få och betyg som de sedan fick genom externa bedömare. ”Eleverna hade alltså en någorlunda klar uppfattning om sina prestationsnivåer även om många avvikelser från de erhållna provresultaten (lärarbedömningarna) också förekom” (Oscarson, 2006, s. 200). Oscarson menar att även om eleverna inte alltid har förmågan att bedöma sin egen prestation med precision, kan de resultat de ändå når i det här avseendet vara värda att uppmärksamma och diskutera (s. 204). Av rent demokratiska skäl bör eleven dessutom äga och vara delaktig i alla skeden av sin egen språkinläring, i vilken bedömningen är en integrerad del. Inte minst för att eleven är den som har möjlighet att veta mest om sina egna förmågor (Oscarson, 1998, s.147).

Little & Perclová (2001) anser att elever som får arbeta med självbedömning av formativt slag som en integrerad del av språkundervisningen samtidigt kommer att bli bättre också på att korrekt bedöma sig själva i summativt syfte (s. 55).

Nästa avsnitt beskriver kort hur Europarådets arbete har bidragit till att konkretisera begrepp som kommunikativ kompetens, metakognitivitet och självbedömning.

2.2 Europarådets arbete

Europarådet har under de senaste årtiondena varit inflytesrikt i europeiska språkundervisningsfrågor och har i samarbete med universitet runt om i Europa genomfört en lång rad projekt med fokus på olika aspekter av språkinläring.

Europarådets arbete kring språkforskning har sitt upphov i *the Cultural Convention* från 1954. Detta dokument kopplar språkinlärning och förmåga till interkulturell förståelse (Council of Europe, 1954, art. 2) på ett sätt som speglar tankarna i den kommunikativa kunskapssynen hos Dewey och Vygotskij. Målsättningarna för Europarådets arbete kring språkforskning är listade i Council of Europe education policy och lyder: "Plurilingualism, Linguistic diversity, Mutual understanding, Democratic citizenship och Social cohesion" (Council of Europe, u.å.).

Den kommunikativa kompetensen kom att bli en av grundbultarna i Europarådets arbete. I dokument som *The Threshold Level* och *The Common European Framework of Reference* framhävs språkets funktionella aspekter genom att sätta språkets funktion i fokus och beskriva språket som en handling (Tornberg, 2005, s. 41). Europarådet har också gjort mycket för att framhäva språkanvändarnas egen roll i sin språkliga utveckling. Bland annat genom att uppmuntra till användandet av målformuleringar för språkundervisning som eleverna själva kan relatera till (Little & Perclová, 2001, s. 54).

Genom *The Common Framework of Reference* fastställs en Europeisk standard för dokumentation av språkkunskaper. Meningen är att underlätta för jämförelser mellan språkanvändare i olika länder. Detta ses som viktigt för att bidra till en ökad kulturell förståelse och språklig kompetens bland Europas medborgare. Det anses också gynna samarbete och arbetskraftsmobilitet över gränserna (Council of Europe, 2001, ss. 2-4).

2.2.1 The Common European Framework

The Common European Framework of Reference for Languages (förkortat CEF eller CEFR) baseras på ett system av *deskriptorer*. Dessa deskriptorer beskriver språkkunskaper som en kompetensprogression av fem kommunikativa kompetenser: *hörförståelse, läsförståelse, samtal och muntlig interaktion, muntlig produktion* samt *skriftlig färdighet* (Little, 2002, s.183). Inom varje kompetens beskrivs kunskapsnivåer i en sexgradig *CEF-skala* från *grundnivåerna A1 och A2*, över *självständighetsnivåerna B1 och B2* till de *kvalificerade nivåerna C1 och C2* (Kinrade & Stenberg, 2001, s.7).

Deskriptorerna benämns *Common Reference Levels of Language Proficiency*. De beskriver språkkunskaper genom att ge konkreta exempel på vad man som språkanvändare måste kunna prestera för att kvalificera sig på de olika nivåerna. På nivå A1 inom kompetensen läsförståelse måste man till exempel kunna "förstå vanliga namn, ord och mycket enkla meningar, t ex. på anslag och affischer eller i kataloger" (European Council, 2001). Deskriptorerna utarbetades genom att mängder av beskrivningar på språkkompetens samlades in från aktiva lärare, bröts ner i enkla kategorier eller nivåer, och sedan undersöktes empiriskt. De påstående som samtidigt korrekt kunde beskriva en viss nivå och vara praktiskt möjliga att använda för både lärare och språkelever kallade man så deskriptorer (European Council, 2001). De är alltså utformade med tanke på att det ska vara lätt för varje individ att kunna bedöma sina egna språkkunskaper utifrån dem. Detta leder till en rad fördelar:

Man kan uppnå en större transparens i språkinlärningen, då den språkstudierande medvetandegörs om sin egen kompetens på ett konkret sätt, vilket underlättar självständigt arbete och konstruktivt samarbete mellan lärare och elev i planering och bedömning. Med hjälp av CEF-skalorna blir det också möjligt att på ett standardiserat sätt validera språkkunskaper som är inhämtade utanför ett formellt utbildningssystem. Vidare utgör CEFR ett redskap för att beskriva partiella språkkunskaper, det vill säga när man inom ett språk har kunskaper enbart i ett eller ett par kompetenser. Slutligen bildar de ett standardiserat system

för att beskriva språkkunskaper som betyder samma sak och förstås på samma vis över hela Europa (Council of Europe, 2001, kap. 1).

Europeisk språkportfolio lanserades under Europarådets språkår 2001. Europeisk språkportfolio är till för språkanvändare runt om i Europa och är ytterligare en konkretiseringsnivå av de grundläggande tankarna bakom *The Common European Framework of Reference*.

2.2.2 Europeisk språkportfolio

Nationalencyklopediens definition av en portfolio lyder:

Portfolio [pɔrtfuːliu] (engelska, av franska *portefeuille*; jfr [portfölj](#)), mapp med arbeten eller arbetsprover. Som pedagogisk term avses en mapp med en elevs arbeten jämte kommentarer kring dessa i syfte att dokumentera elevens utveckling. Avsikten är att involvera eleven i utvärdering och reflexion av det egna arbetet utifrån vissa givna kriterier enligt den s.k. *portföljmetodiken* (2006).

Europeisk språkportfolio (ESP) är ett material utarbetat av Europarådet som ett steg till deras mål att främja intresset för ett livslångt lärande hos Europas medborgare. Europeisk språkportfolio är menat som ett redskap för att utveckla en förmåga till reflektion och självbedömning samt för att ge insikt i hur språkinläring går till. Elever kan med i arbete med ESP bli inskolade i att ta ansvar för sin egen språkliga utveckling (Little & Perclová, 2001, s. 3).

För att överhuvudtaget kunna planera och utvärdera sitt arbete, en förutsättning för självständig språkinläring, måste man kunna bedöma sina styrkor och svagheter (Boud, 1995, kap.3). Utvecklande arbete med Europeisk språkportfolio förutsätter därför en förmåga till reflektion och självbedömning (Little & Perclová, 2001, s. 27). I *Handledning till Europeisk språkportfolio* som ingår i det svenska ESP-materialet beskrivs språkportfolios kunskapssyn på följande sätt:

Inläring betonas starkare än utläring. Elevens självständighet och egna ansvar betonas starkt med sikte på livslångt lärande. Kommunikativ kompetens betonas i första hand med inriktning på praktisk användning. Det är vad man kan *göra* på det främmande språket som betonas. (Kinrade & Stenberg, 2001, s. 8)

Europeisk språkportfolio bygger på CEF-skalorna för självbedömning av språkkunskaper från *The Common European Framework of Reference*. Den består av tre separata delar: *språkpasset*, *språkbiografen* och *dossierna*. Dessa tillsammans fungerar dels som ett pedagogiskt redskap för språkutveckling, dels som ett standardiserat medel för språkanvändare att redovisa sina språkkunskaper. ESP har alltså två funktioner, en pedagogisk och en rapportrande funktion (Little, 2002, s.182).

Europeisk språkportfolios olika delar:

Språkbiografen används av ESP-användaren som ett hjälpmedel för att bland annat reflektera över sin egen språkanvändning, sina inlärningsstrategier och sin kulturella förförståelse. Användaren kan också bestämma sin egen nivå i de olika språkliga kompetenserna för att utifrån detta kunna planera sin framtida inläring. I språkbiografen kan vidare språkliga erfarenheter dokumenteras likväl som till målspråket kopplade kulturella sådana (Kinrade & Stenberg, 2001, ss.11-12).

Språkanvändaren kan överföra kortfattad information från språkbiografen till *språkpasset* och använda detta som ett referensdokument vid arbetssökande eller för att i en ny lärandemiljö

kunna redovisa sina förkunskaper i målspråket. Som en del i den rapporterande funktionen genomförs självbedömningstest med hjälp av checklistor i språkbiografen. Resultatet av dessa självbedömningstest kan sedan överföras och presenteras i språkpasset (Kinrade & Stenberg, 2001, ss. 9-12). I språkpasset finns även möjlighet för lärare att genom sin signatur intyga användarens givna nivå inom aktuellt språk (Kinrade & Stenberg, 2001, ss. 9-10).

I *dossiern* samlar språkanvändaren relevanta exempel på sina språkliga kunskaper. Dossiern kan fungera som en samlingspärm för att illustrera användarens språkliga utveckling för honom eller henne själv. Men den kan även fylla funktionen av en presentationsportfolio för att visa språkanvändarens aktuella kunskapsnivå inom de olika kompetenserna. Dossiern kommer kanske oftast att bestå av skrivna dokument, men den skulle också till exempel kunna kompletteras med illustrerande ljud- eller videoupptagningar. Dossiern kommer att se olika ut för alla språkanvändare och kan också förändras i relation till den uppgift den ska fylla just för tillfället (Kinrade & Stenberg, 2001, ss.12-13).

Professor David Little (2005) diskuterar i sin artikel *The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process* begreppet "social moderation". Han definierar social moderation som "the process whereby a group of raters establish a common understanding of a set of standards by discussion and training" (Little, 2005, s. 324). Detta är en process som traditionellt har varit den externa bedömarens område. Little menar att den europeiska språkportfolion är Europarådets försök att engagera alla språkanvändare i denna process. Att de genom diskussion kan lära sig att förhålla sig till uppställda kriterier (Little, 2005, s. 325) för att på så vis nå en bättre förståelse för hur språkkursers undervisningsstoff hänger ihop med den slutgiltiga bedömningen (Little, 2005, s. 335).

Många av Europarådets medlemsländer har anpassat Europeisk språkportfolio till nationella behov. Europeisk språkportfolio förekommer därmed på en mängd olika språk och för många olika åldersgrupper inom de olika språken. Alla varianter av Europeisk språkportfolio måste valideras av Europarådet för att få officiell status. För närvarande finns det cirka 80 validerade varianter av Europeisk språkportfolio (Council of Europe, 2006). I Sverige finns hittills tre validerade ESP. Myndigheten för skolutveckling har i samarbete med Göteborgs universitet tagit fram en Europeisk språkportfolio för de lägre åldrarna, *Europeisk språkportfolio 6-16 år* och i samarbete med fortbildningsenheten vid Uppsala universitet tagit fram *Europeisk språkportfolio 16+*, som riktar sig framför allt till gymnasiet och vuxenutbildningen (Kinrade & Stenberg, 2001, förord).

I nästa avsnitt beskrivs först hur de svenska styrdokumentet i engelska speglar begrepp som kommunikativ kompetens, metakognitivitet och självbedömning. Sedan görs en koppling mellan innehållet i de svenska styrdokumentet i engelska och i Europeisk språkportfolio.

2.3 Svenska styrdokument och självbedömning

Ett samhälles kunskapssyn och värderingar speglas i utbildningssystemets styrdokument. Värderingar styr vad som anses viktigt att lära ut och kunskapssynen bestämmer hur undervisningen bäst sker (Tornberg, 2005, ss. 25-26, 54), samt hur den resulterande inläringen bedöms (Selghed, 2006, ss. 9-10).

I läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) kan man se influenser från Dewey och Vygotskijs tankar om utbildningens betydelse i samhället. En av ”skolans huvuduppgifter” är till exempel att ”främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (Skolverket, 1994). Den kommunikativa kunskapssynen speglas i uppgiften att ”utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens” (Skolverket, 1994). Själständigt lärande, elevansvar, metakognitiv förmåga och förmåga till självbedömning betonas genom följande utdrag: ”eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra”, ”krav ställs på medvetenhet om såväl egen som andras kompetens” och ”genom studierna skall eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande” (Skolverket, 1994).

Eleverna måste alltså enligt läroplanen skaffa sig förmågan att utvecklas kunskapsmässigt hela livet, en förmåga som förutsätter en insikt om den egna inlärningens processer samt en förtroenhet med att planera och utvärdera sitt eget kunskapsbyggande (Törnberg, 2005, ss. 25-26).

I kursplanen för engelska på gymnasiet återkommer dessa målsättningar under rubriken *Ämnets syfte*:

Utbildningen i engelska syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga [...]
Utbildningen i engelska skall dessutom leda till att språket blir ett redskap för lärande inom olika kunskapsområden. Alla elever behöver även förmåga att på egen hand bygga vidare på sina kunskaper efter avslutad skolgång. Ämnet syftar därför också till att eleven skall vidmakthålla och utveckla sin lust och förmåga att lära sig engelska (Skolverket, 2000).

2.3.1 Bedömning

Som konstaterades i ovanstående avsnitt om *bedömning och självbedömning* bör all sorts bedömning ske i två steg. Först måste en bedömningsmall upprättas, i vilken det fastställs vad man ska titta på och hur detta skall eller kan se ut. Andra steget består av att man jämför det material man ska bedöma mot dessa uppställda kriterier (Boud, 1995, s.11).

Kriterierna för kunskapsbedömning som gäller i den svenska skolan är kursplanens ”mål att uppnå” samt betygskriterierna. Dessa är målrelaterade till skillnad från det tidigare systemets normrelaterade betygssystem. Elevernas kunskaper ska inte längre jämföras med klasskamraternas kunskaper utan enbart med uppställda kriterier (Selghed, 2006, ss. 52-53). Dessutom ska också kunskap som inhämtats utanför skolan tas med i bedömningen. Detta ställer krav på varierade och flexibla bedömningsformer som tar stor hänsyn till kunskapens art och kvalitet (Selghed, 2006, ss. 28, 203, 206).

2.3.2 Eget ansvar, metakognitivitet och självbedömning

I ämnet engelska ska undervisningen i gymnasieklassrummet ”sträva efter att eleven tar allt större ansvar för att utveckla sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2000). Det ingår vidare i *ämnets syfte* att ”utbildningen i engelska skall [...] leda till att språket blir ett redskap för lärande inom olika kunskapsområden. Alla elever behöver även förmåga att på egen hand bygga vidare på sina kunskaper efter avslutad skolgång” (Skolverket, 2000). Vidare nämns i *ämnets karaktär och uppbyggnad* hur det ingår ”medvetenhet om hur språkinläring går till” (Skolverket, 2000), det vill säga en metakognitiv förmåga.

Oscarson (1998) menar också att det är självklart att ett system som begär att en elev ska ta ansvar för sina egna studier, som det svenska skolsystemet tydligt gör, också måste lägga vikt

vid den förmåga till självbedömning som krävs för att kunna göra just detta (ss.136-137). Självbedömning ingår också som ett strävansmål i läroplanen för de fria skolformerna under rubriken *Bedömning och Betyg*: ”Kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanen” (Skolverket, 1994).

Skolverket har dessutom gett ut ett självbedömningsmaterial till den gymnasiala kursen Engelska A. De säger i introduktionen till detta material:

Möjligheten att ta ett verkligt ansvar för det egna lärandet är beroende av i vilken mån den studerande kan utveckla förmågan att fortlöpande reflektera över och bedöma sin egen inläring och dess resultat (Skolverket, 2005).

Det spelar stor roll hur eleven introduceras till bedömningsuppgifter. Eleverna behöver i början mycket stöd för att själva inse nyttan med sin nya uppgift, uppmuntran för att inse att de faktiskt kan klara det, samt en aktiv kommunikation med läraren för att få konstruktiv feedback som diskuterar elevens kunskapsnivå i prestationsförbättrande syfte (Selghed, 2006, s. 206).

2.3.3 Koppling mellan Europeisk språkportfolio och svenska styrdokument i engelska

De svenska styrdokumenterna har till stor del influerats av Europarådets utvecklingsarbete (Andered, 2001, s. 26). Kursplanerna för språk har till exempel inspirerats av de sex språkfärdighetsnivåerna A1 till C2 från *The Common Framework of Reference*. De svenska kursplanerna innefattar sju på varandra följande steg, som är uppbyggda som beskrivningar av gradvis språkutveckling (Oscarson, 2002, s. 2). Steg 6, som i engelska motsvaras av gymnasiekursen Engelska B, ligger enligt Oscarson (2002) ungefär i linje med nivå B2 (ss.11-19).

Enligt Kinrade et al (2001) är det också samma pedagogiska grundtanke i de svenska kursplanerna som i Europeisk språkportfolio (s. 8). June Miliander (2001) som har arbetat med portfolio på högskolenivå tror att det är ett utmärkt sätt att leva upp till de svenska styrdokumentens mål om elevens eget ansvar, självständigt arbete och utvärdering (s. 238). Andra fördelar med portfolioarbete kan vara att de ”kan ge det underlag för *den allsidiga bedömning* av eleven som det talas om i riktlinjerna i läroplanen”, att det bidrar ”till *bättre målformuleringar* och *ökad medvetenhet* om inläring”, samt ”till att eleven *lär sig att lära*” (Miliander, 2001, s. 240) som också det är huvuduppgifter för skolan.

Olga Dysthe (2002) menar att ”den största vinsten vid användning av portföljer ligger troligen i den nära kopplingen mellan lärande och bedömning” (s. 93). Självbedömning är, som beskrivet ovan, en mycket viktig aspekt likväl av arbetet med Europeisk språkportfolio som i målet med den svenska engelskundervisningen. Såväl Dysthe (2002, s. 100), som Håkan Johansson (2002, s. 239) och Miliander (2001, s. 239) poängterar vikten av att låta eleverna i samtal med sina kamrater själva formulera mål och kriterier. Dysthe (2002) menar, med koppling till språkets centrala funktion i det sociokulturella perspektivet, att det är viktigt främst för att eleverna i diskussion definierar centrala begrepp inom bedömning som i sin tur möjliggör förståelsen för bedömningsprocessen (s.100). Eleverna måste sedan tränas i att kontinuerligt utvärdera sitt eget arbete, vilket kräver att de vet hur de ska gå tillväga för att göra det (Miliander, 2001, s.239).

Johansson (2002) anser dessutom att en förtrogenhet med läroplanens och kursplanens mål är en förutsättning för att eleven ska kunna ta ansvar för sin inläring. De måste förstå vad dessa konkret innebär för deras egen kunskapsutveckling vad gäller arbetsmetoder och utvärdering

(s. 141): ”Först när eleven förstår målet kan arbetet med att göra upp planer för hur målet ska uppnås formuleras och först då kan ansvar utkrävas av eleven” (Johansson, 2002, s. 145).

Genom att arbeta med portfolio motverkas, enligt Dysthe (2002) ”en ensidig fokusering på betyg som mått på kvalitet”. Eleverna kunde se sin egen utveckling även när den inte gav utslag i betygsändring (s. 101).

3. Syfte och problemformulering

Enligt ovanstående resonemang ligger kunskapssynen i Europeisk språkportfolio nära den i de svenska styrdokumenterna för språkundervisning. Metakognitiv förmåga och självbedömning är till exempel båda viktiga aspekter av svensk språkundervisning och Europeisk språkportfolio. Med detta som utgångspunkt kan man fråga sig om Europeisk språkportfolio är ett lämpligt redskap i språkundervisningen för att arbeta mot kursplanens mål; blir elever som arbetar med Europeisk språkportfolio mer medvetna om sin roll i sin egen kunskapsutveckling vad gäller att reflektera över och utvärdera sitt eget arbete? Ökar elevernas förmåga till självbedömning? Syftet med denna studie var att undersöka just detta. Den första frågan bedömdes handla om elevers *attityd* till självbedömning, den andra frågan om deras *förmåga* till självbedömning. Studiens syfte fastställdes till:

- ☞ Att undersöka om arbetet med Europeisk språkportfolio (ESP) påverkar elevers självbedömning

Problemformuleringen konkretiserades i följande frågeställningar:

- ☞ Påverkas några elevers *förmåga* till självbedömning i engelska efter arbete med Europeisk språkportfolio?
- ☞ Påverkas några elevers *attityd* till självbedömning i engelska efter arbete med Europeisk språkportfolio?

Begreppet *förmåga* har när det kopplas till begreppet *bedömning* tre essentiella beståndsdelar. Först och främst kräver förmåga till bedömning en kännedom om den egna kunskapsnivån. För det andra kräver förmåga till bedömning kännedom och förståelse för relevanta bedömningskriterier. För det tredje kräver förmåga till bedömning en korrekt jämförelse mellan den egna kunskapsnivån och de relevanta kriterierna.

I begreppet *attityd* ingår två komponenter. Den första är åsikt: vad tycker eleven om självbedömning. Den andra komponenten är hur denna åsikt speglar sig i elevens uppförande: hur utför eleven självbedömning och hur ofta?

4. Metod

I följande avsnitt beskrivs och motiveras först studiens val av metod, material samt undersökningsgrupp. Sedan beskrivs hur undersökningsproceduren gick till och hur materialet analyserades. Slutligen diskuteras studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

4.1 Val och motivering av metod och design

En undersökning kan vara antingen av kvantitativ eller kvalitativ natur. Den kvantitativa undersökningen har i regel som syfte att i ett större material av variabler finna generaliserbara mönster. Det kan dock vara svårt att få något djup i de kvantitativa resultaten. Den kvalitativa undersökningen söker istället ge en bild av en viss undersökningsgrupp ur ett speciellt perspektiv vid en speciell tidpunkt. Kvalitativa data blir inte generaliserbara, men kan med fördel jämföras med och relateras till liknande situationer. I den kvalitativa undersökningen finns möjlighet till fördjupning. En nackdel kan dock vara att forskaren i den kvalitativa undersökningen i hög grad medverkar som uttolkare och blir med sin förförståelse på så vis en del av resultaten (Stukát, 2005, ss. 31-32).

Denna undersökning använder sig av en blandning av kvalitativa och kvantitativa metoder, vilket enligt Stukát ibland kan vara en fördel: ”Att använda olika angreppssätt och olika typer av analyser kan vara fruktbart för att erhålla mer giltiga forskningsresultat och mer realistiska tolkningar” (Stukát, 2005, s. 34).

En enkätundersökning består av ett dokument med frågor som undersökningspersonerna ska svara på enskilt och i egen takt. Enkäten kan antingen bestå av öppna frågor som ger den tillfrågade möjligheten att själv formulera sitt svar eller av frågor med fastställda svarsalternativ där den tillfrågade får välja ett av flera alternativ i en lista eller skala. En möjlighet är, enligt Stukát (2005) att i sin enkät blanda öppna frågor och frågor med fastställda svarsalternativ (ss. 43-44).

En fördel med enkätundersökningar är att man i en sådan lättare kan hantera stora undersökningsgrupper, vilket ger ett större material att arbeta med i analysen. Eftersom alla medverkande svarar på samma frågor blir analysen också mindre komplicerad. Att alla frågor är från början fastställda minimerar dessutom risken av omedveten styrning från enkätförfattarens sida. En nackdel med enkätundersökningar är att det inte finns möjlighet att be om förtydliganden av de medverkandes svar. Möjligheten att ställa följdfrågor finns heller inte, vilket gör att man kan gå miste om djup i undersökningen (Stukát, 2005, ss. 42-43).

Om man jämför med en enkätundersökning ger intervjuundersökningar en större möjlighet till fördjupning av undersökningens frågeställningar när en eller flera undersökningspersoner kan samverka i mer eller mindre styrda samtal. Det är lättare i en intervju att fånga upp undersökningsgruppens känslor och fråga efter motiv och förtydliganden. Ju mindre strukturerad en intervju är desto större chans ges till upptäckten av nya infallsvinklar av aktuell problemställning som intervjuaren inte tänkt på vid utformandet av sina frågor. Desto svårare blir det emellertid att tolka flera intervjuer i jämförande syfte (Stukát, 2005, ss.37-38).

I en semistrukturerad intervju utgår intervjuaren från ett antal huvudfrågor som alltid ställs, samtidigt som han/hon kan vara flexibel i förhållande till i vilken ordning dessa frågor

kommer, allt efter hur intervjun utvecklar sig mest naturligt. Intervjuaren kan därutöver tillåta intervjun att täcka oförutsedda områden på initiativ av intervjuaren själv, i form av följdfrågor, eller av den intervjuade själv (Stukát, 2005, ss 39-40).

En nackdel med intervjuundersökningar är att de är tidskrävande, så antalet personer i undersökningen begränsas på grund av att det tar för lång tid att intervjua och bearbeta material från allt för många intervjuer. En annan nackdel är att en oerfaren intervjuare lätt styr intervjun omedvetet genom sin attityd eller genom ledande frågor (Stukát, 2005, ss.39-40)

I denna undersökning användes flera olika undersökningsmetoder i vad Stukát (2005) kallar en *metodtriangulering*: ”Genom att använda flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra och ibland vara ett tänkbart och lämpligt tillvägagångssätt för att få ett område belyst på ett mer allsidigt sätt” (s.36). Studien inleddes med en enkätundersökning med både öppna frågor och frågor med fastställda svarsalternativ kopplat till att undersökningsgruppen fått genomföra ett interaktivt datorstest. Den avslutades med en semistrukturerad intervju med utvalda personer ur samma undersökningsgrupp.

Fördelen med metodtriangulering är, som sagt, att de olika undersökningsmetodernas resultat kan komplettera och fördjupa varandra. Nackdelen med att använda flera metoder i en liten undersökning kan emellertid vara att komplexiteten i materialet ökar på ett ohanterligt sätt och med den risken för feltolkningar och en alltför ytlig bearbetning av materialet i analysen.

4.1.1 Material

4.1.1.1 DIALANG

DIALANG är ett interaktivt språkstest som gratis kan laddas ner från Internet och användas av den som vill prova sin förmåga i ett eller flera av följande deltest: läsförståelse, skriftlig färdighet, hörförståelse, grammatik och ordförråd. Programmet är utarbetat med stöd från Europeiska kommissionen och i samarbete mellan 25 olika institutioner som ett Socrates/LINGUA-projekt. Instruktioner tillhandahålls på 14 olika europeiska språk (danska, engelska, finska, franska, grekiska, holländska, isländska, iriska, italienska, norska, portugisiska, spanska, svenska och tyska). Alla språkstesten finns också på dessa språk (Alderson & Huhta, 2005, ss. 301-302).

DIALANG är ett formativt snarare än ett summativt redskap som ger språkanvändaren makten över sin egen bedömning. I och med att användaren får chansen att kontrastera sin egen självbedömning mot ett objektiva bedömningsinstrument ger testet stöd till utvecklingen av den egna självbedömningsförmågan och därmed underlättas vägen till en självständig språkutveckling (Alderson & Huhta, 2005, s. 302). Just denna möjlighet att kontrastera sin egen interna bedömning av en språklig kompetens med en extern bedömning av samma kompetens avgjorde valet av DIALANG som material i undersökningen. I anslutning till en av frågorna i enkäten avsåg genomförandet av ett deltest i DIALANG ge svar på frågan om elevens förmåga till självbedömning. Enligt en studie redovisad i artikeln *The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework* bedömdes reliabiliteten för de engelska deltesten i DIALANG som hög (Alderson & Huhta, 2005, ss. 317, 320), vilket styrker testets användbarhet i att indikera förmåga till självbedömning hos undersökningsgruppen.

DIALANG består av tre delar, ett placeringstest, ett självbedömningstest och ett diagnostiskt test. Allra först görs ett placeringstest för att ge en indikation på ungefärlig språklig nivå, så att det diagnostiska testet i slutet av processen inte blir för lätt eller för svårt. Nästa fas består

av en självbedömning av den valda kompetensen. Den görs genom att användaren tar ställning för eller emot påståenden av samma typ som återfinns i den Europeiska språkbiografins checklistor. Den avslutande delen av språketestet är sedan av diagnostisk typ där användaren ska svara på frågor inom den aktuella kompetensen genom att välja alternativ i en multiple-choicelista (flervalislista) eller genom skrivna eller så kallat öppna svar. Resultatet på självbedömningen och på det diagnostiska testet ges på slutet i CEF-skalorna A1 till C2, som beskrivna i avsnitt 2.2.1. Användaren får då chansen att bedöma hur realistisk hans/hennes egen bedömning av sin förmåga i den aktuella språkliga kompetensen varit. I anslutning till testresultaten ges också information om självbedömning och inlärningsstrategier. Möjlighet finns då också att gå tillbaka och kontrollera sina felaktiga svar (Alderson & Huhta, 2005, ss. 304-306). På så vis kombineras intern och extern bedömning (Luoma & Tarnanen, 2003, ss. 441-442) och användaren får information om sin egen nivå som kan vara behjälplig i hans/hennes vidare språkutveckling (Alderson & Huhta, 2005, s. 306).

Eleverna fick göra deltestet *läsförståelse* i DIALANG. Läsförståelsetestet valdes främst ut på grund av det är en språklig kompetens som eleverna ansågs vara vana att bli testade på i provsituationer. Eleverna förmodades därmed känna sig tillräckligt bekväma i undersökningssituationen för att inte störas av onödig osäkerhet angående vad som förväntades av dem. Till skillnad från om *hörförståelse* hade valts, krävdes dessutom ingen ytterligare utrustning, förutom datorer. Tidsaspekten togs också hänsyn till i valet av läsförståelsetestet. Flertalet frågor i det diagnostiska testet var antingen av multiple-choice-karaktär eller krävde enbart mycket korta öppna svar, vilket ansågs ta kortare tid för eleverna än svaren till exempel i testet *skriftlig färdighet* i form av långa texter.

Idealt hade varit att iscensätta en pilotstudie för att kontrollera hur elever reagerade på DIALANG och de instruktioner som skrivits som stöd för genomförandet. Dock hade uppsatsförfattarna inte tillgång till datorer med DIALANG-programmet installerat förrän dagen för genomförandet, vilket gjorde det omöjligt att genomföra en pilotstudie.

4.1.1.2 Enkät

Enkäten utformades med en blandning av kvantitativa flervalisfrågor med fastställda svarsalternativ och kvalitativa frågor där eleverna fick ge öppna svar. Frågorna utformades för att matcha undersökningens frågeställningar om förmåga och attityd till bedömning och självbedömning i engelska. I syfte att få svar på elevernas förmåga till realistisk självbedömning ombads eleverna dels ge sina resultatet på läsförståelsetestet i DIALANG, dels ombads de ange sin egen förmodade betygsnivå och motivera sin bedömning. Denna interna betygsbedömning matchades sedan mot lärarens externa bedömning av eleven ifråga. Eleverna ombads också att redogöra för sin kunskapsnivå genom en fråga som handlade om vad de tyckte att de behövde göra för att förbättra sin nivå. I syfte att få en bild av elevernas attityd till självbedömning ombads eleverna svara på hur viktigt de tyckte det var med självbedömning och reflektion samt motivera sina svar. De tillfrågades också om hur ofta de reflekterade över sitt arbete i engelska. Totalt sett fick eleverna besvara 8 stycken frågor. För fullständig redogörelse av enkätens frågor se Bilaga 1.

Inför undersökningstillfället fick fyra elever, två flickor och två pojkar i samma åldersgrupp som eleverna i undersökningsgruppen, pilotundersöka enkäten. De gav några förslag på ändringar för att förtydliga vissa frågor, vilket medförde en justering av enkätens slutliga utformande. Det var emellertid inte idealiskt att dessa elever inte hade genomfört testet i

DIALANG innan de svarade på enkäten, då vissa av enkätens frågor direkt eller indirekt relaterar till detta test.

4.1.1.3 Intervju

I studien ingick också en semistrukturerad intervju med ett urval av undersökningsgruppens elever. En intervjumall utformades för att ge möjlighet till eleverna att bredda och fördjupa de svar de gett i enkätundersökningen samt för att i analysen kunna kontrastera elevernas svar i enkät- och intervjuundersökningarna mot varandra. Frågorna skrevs därmed med utgångspunkt från enkätens frågor. För översikt av intervjumallen se Bilaga 2.

Intervjufrågorna pilottestades inte innan intervjuerna genomfördes på grund av svårigheter att hitta en grupp som ville ställa upp på en pilotintervju.

4.2 Val av undersökningsgrupp

Studiens natur begränsade fritt val av undersökningsgrupp. Syftet var att jämföra förmåga och attityd hos elever som hade arbetat med Europeisk språkportfolio med elever som inte hade arbetat med Europeisk språkportfolio. Eleverna som arbetade med Europeisk språkportfolio, benämnd *skola ESP*, hittades med hjälp från Eric Kinrade vid Uppsala universitet. Den andra elevgruppen, benämnd *skola T (traditionell)*, hittades genom författarnas personliga kontakter. Det fanns varken tid eller möjlighet att träffa mer än en klass på vardera skola. Klasserna från de båda skolorna tillhörde samma program och läste båda kursen Engelska B vid undersökningens genomförande.

4.2.1 Deltagare

I *Tabell 4.1* nedan kan man utläsa antalet elever i undersökningen. Då genusaspekten inte ansågs relevant för undersökningen registrerades inte könstillhörighet på de enskilda enkäterna. Könstillhörighet har heller inte tagits upp i förhållande till intervjuresultaten.

<i>Enkät</i>	<i>Antal medverkande elever</i>	<i>Intervju</i>	<i>Antal medverkande elever</i>
Skola T	17	Skola T	5
Skola ESP	13	Skola ESP	5
Totalt	30	Totalt	10

Tabell 4.1: Antal medverkande elever i enkät- och intervjuundersökningen.

Ett stort bortfall på både skola ESP och skola T (14 elever totalt) vid tidpunkten för genomförandet bidrog till att starkt begränsa antalet medverkande elever i undersökningen. Dessa elever medverkade inte i undersökningen och är därför inte medräknade i tabell 4.1. Bortfallet härrörde på båda skolorna från elever som på grund av sjukdom, tandläkarbesök eller av okänd anledning inte kom till lektionen.

4.3 Undersökningsprocedur

Undersökningen genomfördes på samma sätt på båda skolorna enligt följande procedur:

DIALANG installerades på datorer i en av skolans datasalar en dag i förväg. Detta var en nödvändig förberedelse eftersom det behövdes hjälp av en datoransvarig på skolan för att kunna spara programvaran på skolornas datorer.

Undersökningen inleddes sedan genom att eleverna informerades om att undersökningen var på frivillig basis, att de kunde avbryta sin medverkan närhelst de önskade, samt att allt material avidentifierades för att uppnå total anonymitet i undersökningen. Vidare beskrevs studiens syfte och genomförande. Eleverna fick sedan ett häfte med instruktioner till DIALANG och en enkät.

Omedelbart därefter fick eleverna starta upp DIALANG på sina datorer och genomföra det av författarna utvalda diagnostestet i sin egen takt. Varken eleverna på skola ESP eller skola T hade tidigare kommit i kontakt med DIALANG. Allt eftersom eleverna blev klara med läsförståelsetestet i DIALANG fyllde de i varsin enkät och lämnade in den till författarna.

Fem elever från var skola tillfrågades i förväg att medverka i den avslutande intervjudelen av undersökningen. Intervjuerna gjordes i grupper och båda författarna deltog i intervjuerna. Eleverna informerades återigen om frivillighet och anonymitet innan intervjuerna började. Dessa videofilmades för att vid senare tillfälle transkriberas och avidentifieras.

4.4 Redogörelse av analysmetod

Först gjordes en statistisk analys av det kvantitativa materialet från enkätundersökningen med hjälp av flertalet envägs-ANOVA i Excel. Detta för att kontrollera om det fanns någon signifikant skillnad mellan de båda gruppernas svar. Materialet bearbetades sedan för att kunna illustreras i åskådlig form i stapeldiagram. Kvalitativt material från enkäter och intervjuer bearbetades enligt Stukát (2006). Svaren på frågorna från de individuella enkäterna och intervjuerna sammanställdes och lästes noggrant igenom, varefter det delades in i avgränsade kategorier. Slutligen gick det bearbetade materialet av både kvalitativt och kvantitativt slag igenom och kontrasterades mot vartannat för att för undersökningen intressanta mönster och samband skulle kunna urskiljas.

4.5 Diskussion av studiens tillförlitlighet

Studiens tillförlitlighet diskuteras enligt Esaiasson et al (2006) uppdelning i *intern validitet*: begreppsvaliditet och resultatvaliditet, och *extern validitet*: generaliserbarhet.

4.5.1 Intern validitet

4.5.1.1 Begreppsvaliditet

Begreppsvaliditeten handlar om den valda metodens lämplighet att undersöka det den säger sig undersöka (Esaiasson et al, 2006, kapitel 4). I denna undersöknings fall är den första frågan om det går att svara på syftet, dvs. *att undersöka om arbetet med Europeisk språkportfolio (ESP) påverkar elevers självbedömning* med hjälp av frågeställningarna *Påverkas några*

elevers förmåga till självbedömning i engelska efter arbete med Europeisk språkportfolio? samt Påverkas några elevers attityd till självbedömning i engelska efter arbete med Europeisk språkportfolio? Författarna anser att dessa överlappar varandra väl i syfte. Sedan måste man fråga sig om den kombination av metoder som studien använder sig av är lämplig för att ge svar på ovanstående frågeställningar. Författarnas åsikt, åskådliggjord i förklaringarna i avsnitt 4.1.1. *Material*, är att enkätsvaren (inklusive DIALANG-testet) samt svaren från intervjun har möjlighet att spegla attityd och förmåga hos undersökningsgruppen på det vis som begreppsdefinitionerna i avsnitt 3 (*Syfte och problemformulering*) gör gällande.

4.5.1.2 Resultatvaliditet

För en hög resultatvaliditeten måste undersökningen först och främst i praktiken verkligen ha visat sig undersöka det den åsyftade att undersöka, vilket har kopplingar till begreppsvaliditeten. Undersökningen måste vidare vara genomförd på ett sätt som utesluter *slumpmässiga* eller *osystematiska* fel, vilket kan undvikas med en noggrann och konsekvent datainsamling som inte skiljer sig mellan undersökningsgrupperna (Esaiasson et al, 2006, kapitel 4). Förutsatt att undersökningen har en god begreppsvaliditet beror alltså resultatvaliditeten i detta fall på om eleverna uppfattade dess frågor på det sätt som enkätsvaren analyserades utifrån. Eftersom intervjufrågorna var baserade på enkätfrågorna fick eleverna tillfälle att uttrycka sina åsikter på två olika sätt vilket minimerade risken för feltolkningar både från elevernas och författarnas sida. Resultatvaliditeten beror vidare på ärligheten hos undersökningsgrupperna. Eftersom läraren i båda fall var helt frikopplad från undersökningen och eleverna informerades om att alla resultat var anonyma ser författarna ingen speciell anledning till varför eleverna skulle vara oärliga.

Undersökningarna genomfördes med samma procedur på båda skolorna, vilket minimerar risken för slumpmässiga eller osystematiska fel. En möjlig felkälla är dock att eleverna på de två skolorna fick göra testet på olika tidpunkter under dagen. Eleverna på skola T fick göra läsförståelsetestet på förmiddagen innan lunch och eleverna på skola ESP fick göra testet på eftermiddagen. Eleverna i ESP skolan påpekade att de var trötta. Detta kan ha påverkat deras prestationer negativt i förhållande till eleverna på skola T.

4.5.2 Extern validitet

Då undersökningen genomfördes i ett litet format kan inga generaliseringar göras. För att möjliggöra en generalisering av resultatet skulle en betydligt större undersökning krävas. För att ha kunnat få ett betydligt säkrare resultat, så hade det varit önskvärt att undersökningen genomförts i ett större antal klasser från flera skolor. Det var dock inte möjligt i denna undersökning på grund av tidsbrist.

4.6 Etiska överväganden

De etiska principerna beskrivna i *Examensarbetet i lärarutbildningen* (Johansson & Svedner, 2006, ss. 29-30) samt *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukát, 2005, ss. 130-134) har tagits hänsyn till vid genomförandet av undersökningen. Författarna har i enlighet med dessa informerat elevernas målsmän om undersökningen, samt frågat efter medgivande till elevernas medverkan (se Bilaga 3). Eleverna har på liknande sätt informerats både muntligt och skriftligt (se Bilaga 4). I intervju och enkäter har enbart frågor relevanta för undersökningen ställts.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras det bearbetade materialet från enkäter och intervjuer. För att resultaten ska framstå så tydligt som möjligt redogörs de för under rubrikerna *förmåga* och *attityd*, i enlighet med inriktningen av studiens två frågeställningar.

5.1 Förmåga

5.1.1 Elevers kännedom om egen kunskapsnivå

I enkätundersökningen ombads eleverna beskriva vad de behövde göra för att förbättra sin nivå på engelska. De svarade på tre olika vis: genom att besvara frågans 'vad'-aspekt, genom att besvara frågans 'hur'-aspekt eller genom att i sitt svar beröra båda dessa aspekter.

Majoriteten av eleverna från skola T besvarade frågans 'vad'-aspekt. De listade i sina svar generella kompetenser som de tyckte att de behövde bli bättre på, som till exempel stavning och uttal. Nästan alla elever nämnde att de behövde förbättra sitt ordförråd. Några typiska öppna enkätsvar såg ut så här:

Bli bättre på att använda rätt prepositioner och jag behöver också få större ordförråd (Elev 7, skola T).

Öka mitt ordförråd (Elev 14, skola T).

Majoriteten av eleverna på skola ESP samt några elever från skola T närmade sig istället frågans 'hur'- aspekt i sina svar. De konstaterade att det kunde vara bra att till exempel läsa eller prata mer. Några typiska öppna enkätsvar såg ut så här:

Tala mer engelska och läsa mer (Elev 6, skola ESP).

Åka till USA och tvinga mig att prata engelska (Elev 12, skola ESP).

För att förbättra mig skulle jag kunna läsa mer avancerade texter t.ex. tidningsartiklar m.m (Elev 1, skola T).

Det fanns också ett par elever från varje skola som i sina svar tog hänsyn till både 'vad'- och 'hur'-aspekten av frågan. Några typiska öppna enkätsvar såg ut så här:

Jobba med mitt ordförråd genom att kanske läsa mer engelska böcker (Elev 8, skola ESP).

Läsa mer engelska böcker! På så sätt utveckla mitt ordförråd och utveckla språket (Elev 17, skola T).

Frågan togs upp på nytt i intervjuundersökningen. Eleverna på skola ESP ansåg allihop att de behövde träna på sin muntliga kompetens. De tyckte det var svårt att hitta tillfälle att träna sig på att prata engelska och att för lite utrymme avsattes till detta i klassrummet. Två elever uttryckte det så här:

Man är för lat, för bekväm. Man kan ju lika bra prata svenska. I andra fall är det ju att man tvingas in i det. Om man skulle resa utomlands. Då måste man ju (Elev E, skola ESP).

Vi skulle ju kunna ha fler övningar på engelskan där vi pratar med varandra. Det har vi ju nästan inga, faktiskt (Elev C, skola ESP).

Eleverna på skola T sa att de visste 'på ett ungefär' vad de behövde förbättra sig på. Denna information fick de från lärarens kommentarer på inlämningsuppgifter och på vad läraren sagt till dem på betygsamtal. De tyckte alla att lärarens kommentarer var av så generell karaktär att det var svårt att veta precis vad de behövde förbättra. En elev uttryckte det så här:

Man vet inte riktigt vad man behöver förbättra för att få just det betyget, utan det är mera att [läraren] säger samma saker till alla, det är det som är så svårt (Elev C, skola T).

5.1.2 Elevers kännedom om kriterier för bedömning

Det fanns ingen skillnad mellan eleverna på skola T och ESP i hur eleverna motiverade sin skattning av sin egen betygsnivå. Fem olika kategorier av motiveringar kom upp. En stor majoritet av svaren hamnade under kategori ett. Kategori två och fem förekom också ganska frekvent. Betygsuppskattningen motiverades med:

1. Tidigare resultat: det vill säga det ungefärliga genomsnittsbetyget av hela terminens inlämningsuppgifter och prov, till exempel:

Jag har fått väldigt bra betyg på mina inlämningar, uppsatser, redovisningar m.m. Allt från MVG- till MVG (Elev 4, skola ESP).

Provresultat (Elev 5, skola ESP).

Jag har fått MVG på allt jag gjort hittills (Elev 1, skola T).

Jag sätter inte full pott på allt utan jag ligger på gränsen, därför får jag inget MVG (Elev 9, skola T).

2. Tidigare betyg: det vill säga det föregående årets betyg, till exempel:

Läraren gav mig VG i 1:an och sa att jobbar jag lika bra är chansen stor för MVG i tvåan. (Elev 4, skola T).

Jag har alltid haft MVG innan. Men jag skulle inte bli jätteförvånad om jag fick ett starkt VG heller. Jag tror mest att jag skulle få MVG eftersom jag alltid haft det (Elev 7, skola T).

3. Närvaro: det vill säga god närvaro och aktivitet på lektionerna, till exempel:

Att jag är närvarande vid alla lektionerna, jobbar och lär mig, ger mitt bästa... (Elev 14, skola T).

4. Lärarens uppfattning av eleven: det vill säga personlig kemi, till exempel:

...hur jag tror att min lärare uppfattar mig som person (Elev 10, skola T).

5. Kunskapsnivå: till exempel:

Vad jag kan och vad jag kan åstadkomma på lektionerna (Elev 11, skola ESP).

...om jag jämför mig med mina klasskompisar känns det som att jag borde kunna få ett MVG (Elev 17, skola T).

Några elever angav motiveringar som innefattade flera av ovanstående kategorier. En elev motiverade till exempel sitt betyg såväl med förra terminens betyg som med nuvarande termins prestationer och sin egen kunskapsnivå:

Vad jag fick i betyg förra terminen och mina resultat i uppgifter och vad jag tycker att jag kan (Elev 6, skola ESP).

Elevernas förhållningssätt till kursmål och betygskriterier togs vidare upp i de påföljande intervjuerna. Det framkom att eleverna inte riktigt verkade inse betydelsen av dessa som grund för bedömning och betygsättning. Eleverna på skola ESP verkade dock stöta på dessa kriterier oftare än eleverna på skola T. De pratade mer om hur de tyckte att man använde kriterierna fel än, som eleverna på skola T, hur man inte använde dem alls.

Skola T

Läraren hade gått igenom kursmål och betygskriterier i början av kursen. Eleverna hade dock inte vidare funderat över deras betydelse eller relaterat dem till den fortlöpande undervisningen. Kursmål och betygskriterier ansågs vara något man fick på ett papper som antingen slängdes direkt i papperskorgen eller lades in i skåpet och glömdes bort.

Dom [kursmål och betygskriterier] kommer i början och sen hamnar dom i papperskorgen (Elev A, skola T)

Det känns som om de är lite halvrelevanta i alla fall, för det [betyget] bygger på hur man gör ifrån sig på uppgifterna och på proven och sånt i alla fall. Så betygskriterierna spelar inte så himla stor roll egentligen (Elev D, skola T).

Jag har ingen aning om hur [läraren] tänker när [han/hon] ska bedöma mig (Elev A, skola T).

Skola ESP

Målsättningar anpassade till kursmålen gick igenom för varje delmoment (ett så kallat 'paket') i engelskursen, och efter varje avslutat moment blev eleverna uppmuntrade av läraren att gå igenom självbedömningschecklistor som var utformade speciellt efter dessa mål. Eleverna visste därmed vad som förväntades av dem inför varje moment. De tycktes ändå inte riktigt ha förstått kopplingen mellan skolverkets kriterier och bedömning. De uttryckte frustration över att läraren enligt dem skrev av skolverkets mål istället för att utforma egna mål.

I början står det vad meningen är med det här paketet [momentet]. Vad det är vi ska lära oss, vad vi ska kunna. Om det betygsätts G-VG-MVG så vet man att det står vad man ska kunna (Elev B, skola ESP).

...läraren tar väl dom direkt från skolverkets papper, gör hon inte det? Det är jättesvårt (Elev D, skola ESP).

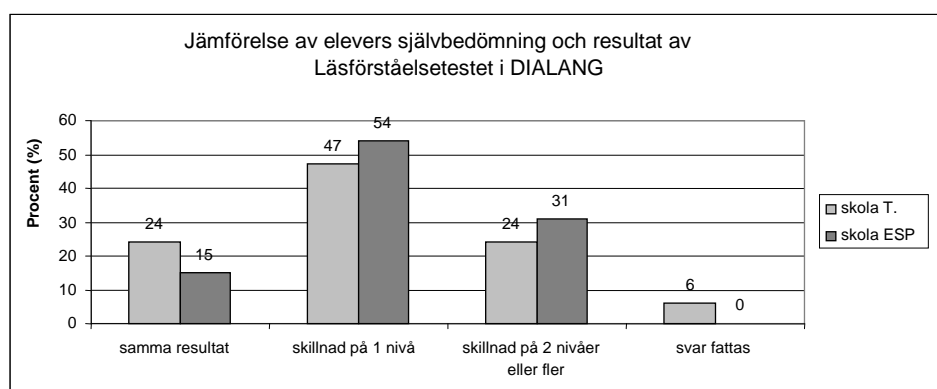
I intervjun frågades eleverna om de tyckte att bedömningen i skolan tog hänsyn till kunskap som de inhämtat utanför skolans domäner. Eleverna på båda skolorna tyckte att det självklart visades sig i hur man presterade på alla uppgifter i skolan, eftersom kunskapen inte var uppdelad mellan engelskan de lärde sig i skolan och den de lärde sig på annat vis. De trodde vidare att deras lärare säkert skulle acceptera att titta på och hjälpa dem med arbeten de hade gjort utanför skolarbetet, men de var inte säkra på om det skulle påverka deras betyg. Eleverna på skola ESP påminde sig vidare om att en annan språklärare på skolan hade uppmanat dem att ta med saker de gjort hemma i sin språkportfolio, men inte någon av dem hade tänkt på att göra det.

5.1.3 Elevers förmåga att jämföra sin kunskapsnivå mot kriterier för bedömning

5.1.3.1 Självbedömning av engelsk läsförståelse

Elevernas resultat på läsförståelsetestet och resultatet av deras självbedömning i DIALANG gavs båda i CEF-skalan A1 till C2 och kunde därför jämföras. För att kunna bedöma om eleverna på de båda skolorna skilde sig åt i självbedömningsförmåga delades de in i fyra olika grupper, efter hur väl de hade lyckats pricka in rätt nivå i självbedömningsmomentet: *samma resultat* (samma nivå på självbedömningen som på läsförståelsetestet), *skillnad på 1 nivå* (resultat på självbedömning en nivå högre eller lägre än resultat på läsförståelsetest), *skillnad på 2 nivåer eller fler* (resultat på självbedömning minst två nivåer högre eller lägre än resultat på läsförståelsetest) eller *svar fattas* (Inga resultat alls).

I förmågan till självbedömning fanns ingen signifikant skillnad mellan eleverna på skola T och eleverna på skola ESP. För illustration av resultaten, se *figur 5.1*.

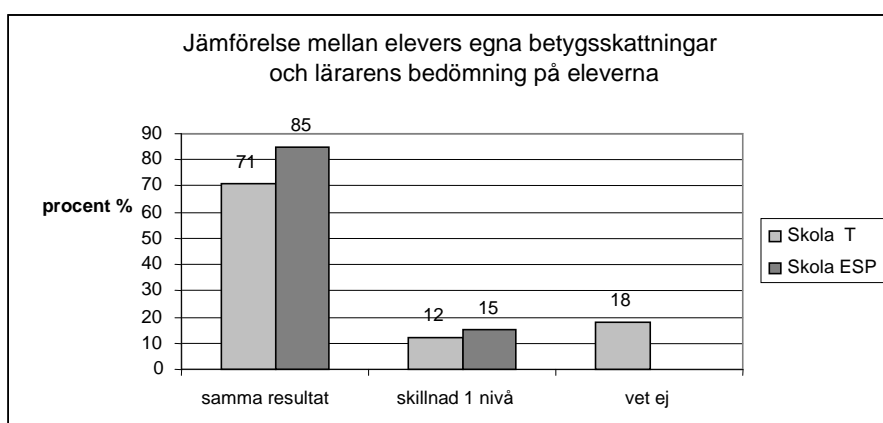


Figur 5.1 Elevers självbedömning jämfört med deras resultat i läsförståelsetestet i DIALANG.

Av de elever som missat i självbedömningen med en nivå hade en fjärdedel underskattat sin egen förmåga och tre fjärdedelar hade överskattat sin egen förmåga. Denna proportion gällde för både skola T och för skola ESP.

5.1.3.2 Bedömning av betygsnivå

Det fanns ingen signifikant skillnad mellan de båda skolorna på hur väl eleverna lyckades med sina betygsskattningar jämfört med hur läraren bedömde deras betygsnivå, se figur 5.2.



Figur 5.2 Elevers egna betygsskattningar och lärarens betygsbedömning av samma elever

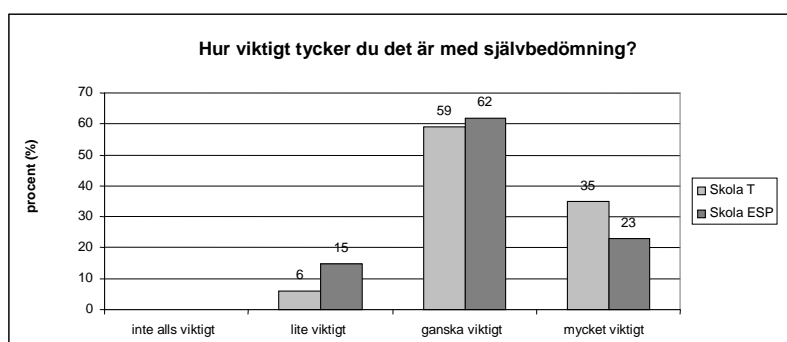
Enligt figur 5.2 ovan kan man även utläsa att det på skola T fanns några elever som sa sig inte veta vilken betygsnivå de låg på, medan alla elever på skola ESP angav en betygsskattning.

5.2 Attityd

5.2.1 Elevers åsikter om självbedömning

5.2.1.1 Enkät

Eleverna på både skola T och skola ESP tyckte, enligt enkätsvaren, i stort att det var 'ganska viktigt' eller 'mycket viktigt' med självbedömning, se figur 5.3 Det fanns ingen signifikant skillnad mellan grupperna.



Figur 5.3 Hur viktigt elever i skola T och skola ESP anser att det är med självbedömning

Sex kategorier av motiveringar till varför självbedömning skulle vara viktigt hittades bland enkätsvaren på båda skolorna:

1) Kunskapsnivå

Eleven tyckte det var viktigt med självbedömning för att få reda på sin kunskapsnivå. Denna motivering var mycket vanligt förekommande i enkätsvaren.

Exempel på enkätsvar:

Det är viktigt att veta vad man själv kan och går för (Elev 10, skola T).

Precis som i testet så kan man då se om det stämmer överens med vad man egentligen kan, genom läraren, provresultat osv (Elev 6, skola ESP).

2) Kunskapsutveckling

Eleven tyckte det var viktigt med självbedömning för att få reda på sin egen kunskapsutveckling.

Exempel på enkätsvar:

Kan man bedöma sin egen nivå kan man även förbättra den (Elev 11, skola T).

Jag tycker det är viktigt för att då går man igenom vad man kan och inte kan på ett annat sätt och därefter kan man bearbeta det man behöver träna mer på (Elev 8, skola ESP).

3) Motivation

Eleven tyckte det var viktigt med självbedömning för att bli motiverad till fortsatt arbete.

Exempel på enkätsvar:

Visar det sig att man tror att man kan mer än vad man kunde blir man taggad att lära sig mer (Elev 7, skola ESP)

Det är bra för självkänslan att veta att man kan bedöma sig själv på ett realistiskt sätt (Elev 2, skola T).

4) Förståelse

Eleven tyckte det var viktigt med självbedömning för att få förståelse för betygssättning eller undervisning.

Exempel på enkätsvar;

... man förstår varför man gör det man gör (Elev 9, skola T).

... varför läraren ger en det betyg man får (Elev 5, skola ESP).

5) Planering och betygssättning

Eleven tyckte det var viktigt med självbedömning för lärarens skull (i relation till planering och betygssättning).

Exempel på enkätsvar:

Man måste kolla var man ligger så läraren vet var hon/han skall kunna utforma prov och hur hon/han skall lägga upp lektionerna (Elev 11, skola ESP).

6) Osäkerhet

En elev tyckte det var viktigt med självbedömning men visste inte riktigt varför.

Jag tror det är viktigt men jag vet inte på vilket sätt (Elev 12, skola ESP).

Det fanns också några elever som inte tyckte det var särskilt viktigt med självbedömning. De såg antingen ingen nytta med självbedömning eller tyckte de att det var för ”jobbigt” att hålla på med.

Exempel på enkätsvar:

Tycker inte det är så viktigt att själv bedöma hur duktig man är
(Elev 1, skola T).

5.2.1.2 Intervju

Eleverna ombads i intervjuerna berätta hur de såg på självbedömning i engelska. På båda skolorna fastställde eleverna i samtal tillsammans det viktiga i självbedömning som att man är medveten om sin egen kunskapsnivå och att man vet vad man behöver träna mer på. En av eleverna sammanfattade diskussionen så här: *Att man själv ska bedöma sina egna grejer, man ska inte jämföra, utan själv förbättra* (Elev D, skola T).

Nedan redogörs för den skillnad på entusiasm till självbedömning som koncept som märktes mellan de båda skolorna i intervjuerna.

Skola T

Från skola T, som nästan inte alls kommit i kontakt med självbedömning, var eleverna generellt positiva till konceptet. De sa sig tycka det var mycket viktigt med självbedömning för att kunna få en mer individualiserad undervisning, samt en möjlighet att få mer att säga till om i betygsättningen. En elev kom med följande förslag på hur man skulle kunna arbeta med självbedömning:

Man skulle ju kunna få ut en mall eller någonting för att se i början vad man själv tror att man kan, och sen efter kursen likadant. Så ser man vad man förbättrat eller vad man måste jobba mer på, när [...] själva den här ”delen” av kursen är avslutad, typ, ordkunskap (Elev B, skola T).

Skola ESP

Eleverna från skola ESP förknippade självbedömning främst med arbete med olika slags checklistor. Checklistor var en självbedömningsform som de hade arbetat mycket med, men som de inte riktigt såg poängen med och som de sa sig vara ganska trötta på. Checklistorna var av läraren fritt utformade efter kurskriterierna och formulerade så att de matchade en grupp målsättningar som gicks igenom i början av engelskkursens varje delmoment. Läraren uppmuntrade eleverna att arbeta med checklistorna, men enligt eleverna som var det inte så många som tog sig tid till att göra det, eller som såg meningen med arbetet om de gjorde det:

[läraren] brukar säga till oss att vi ska göra dem själva, men jag vet inte många som gör det (Elev C, skola ESP).

Det känns inte som det kommer till någon användning till just det vi håller på med, utan vi håller på med någonting och sen kommer checklistorna [...] Så gör man checklistorna utan att liksom tänka på vad man behöver det till. Det är liksom det, de finns bara där (Elev E, skola ESP).

Eleverna uttryckte en frustration över svårigheten att tolka checklistornas självbedömningspåståenden, som de tyckte var ”lite väl luddiga” (Elev C, skola ESP).

Eleverna hade vidare svårt att ta arbetet med checklistor på allvar eftersom de menade att sannolikheten att de skulle bedöma sin förmåga på samma vis som den som skrivit checklistan inte var särskilt stor:

[...] ifall det står 'jag kan förstå en kort text inom mina intresseområden' – vad menar dom med kort? Jag menar, jag kanske tycker att jag kan det, men så tycker de som har skrivit checklistorna att 'nej, det kan hon inte'. Så då får man ju definiera det mer (Elev A, skola ESP).

Checklistorna var elevernas eget ansvar och de hade heller aldrig gått igenom dem tillsammans med läraren och därmed inte fått någon extern feedback på sin självbedömning. På frågan hur de ville att man skulle arbeta svarade en elev: *kanske att läraren gör det efter sina uppgifter, ungefär som att 'ja, nu har vi hållit redovisningar – hur tyckte du att du gjorde detta och detta och detta'* (Elev A, skola ESP). En åsikt som framfördes var att testet i DIALANG [...] *var bra för man fick bedöma sig själv och sen få reda på om det var så som man trodde att det var* (Elev A, skola ESP).

5.2.2 Elevers åsikter om reflektion

Eleverna på skola T och på skola ESP var överens om att det var viktigt att reflektera över genomförda uppgifter med motiveringen att man på det viset skulle kunna förbättra sina kunskaper i engelska. Exempel på enkätsvar:

Om man inte tänker över vad man kan göra bättre så lär man ju aldrig bli bättre eftersom man då inte lägger vikt vid det som är dåligt (Elev 7, skola T).

Jag ogillar verkligen då mitt betyg påverkas av samma misstag om och om igen i uppsatser (Elev 9, skola ESP).

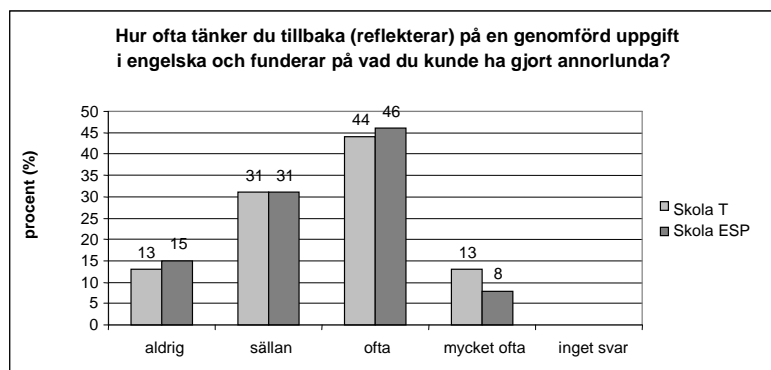
Många elever påpekade dock att de inte hann reflektera så mycket som de skulle ha velat göra eftersom arbetsbelastningen från andra ämnen var för hög.

Exempel på enkätsvar:

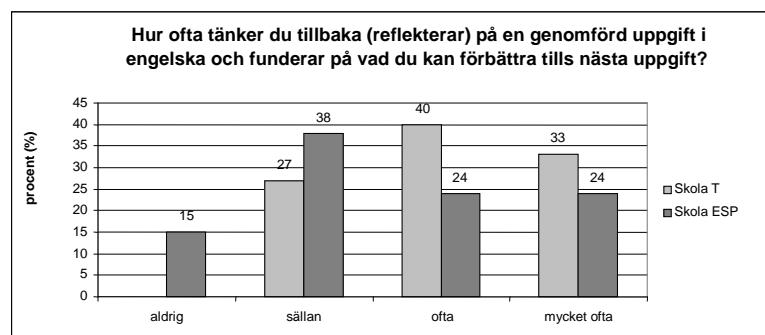
Det är viktigt men det är inget man hinner när man går på mitt program (Elev 12, skola T).

5.2.3 Reflektion – hur ofta?

Det fanns ingen signifikant skillnad mellan skolorna på hur mycket eleverna i enkäten sa sig reflektera över uppgifter de genomfört i engelska, varken i syfte att förbättra genomförd uppgift eller i syfte att fundera över vad de kunde göra bättre till nästa gång. De allra flesta eleverna sa sig reflektera 'någon gång' över sitt arbete, oftare med tanken att förbättra nästkommande uppgift än med tanken att omarbete genomfört arbete, se *figurer 5.4 och 5.5*.



Figur 5.4: Hur ofta eleverna reflekterar över sitt arbete i engelska i syfte att se om de kunde ha gjort något annorlunda



Figur 5.5: Hur ofta eleverna reflekterar över sitt arbete i engelska i förbättrande syfte.

Eleverna tillfrågades i intervjun om vad de gjorde med arbeten som de lämnat in och fick tillbaka. Svaren skiljde sig inte nämnvärt mellan skolorna i fråga. Lärarna på båda skolorna kommenterade alltid alla inlämningsuppgifter. Eleverna brukade titta på kommentarerna när de fick tillbaka uppgifterna och eventuellt fråga läraren om det var något de inte förstod:

Jag brukar kolla igenom in och ha i baktanken om jag gjort fel och så, så tänker jag på det tills nästa gång. Fast jag tänker inte lika mycket som jag skulle vilja. Man glömmet det (Elev B, skola ESP).

Vissa grejer förstår man ju inte och då måste man kolla upp. Fast frågan är om alla vågar göra det, eller orkar ta sig tiden och gå och fråga (Elev A, skola T).

Ingen elev sa sig korrigerade sina arbeten efter kommentarerna eftersom uppgifterna redan var betygsatta och de behövde inte lämna in dem igen. Tidspress gjorde också i detta fall att de direkt lade arbetet bakom sig och gick vidare till nästa uppgift som väntade:

Jag orkar inte lägga den energin på det (Elev C, skola T).

För man har ändå ett annat arbete som kommer sen, så då känns det som om det är redan över (Elev A, skola T).

De betygsatta uppgifterna hamnade i skåpet, hemma eller i papperskorgen, men användes inte igen på någon av skolorna. Eleverna som arbetade med ESP var uppmuntrade av läraren att spara sina alster i sin dossier i språkportfolion, men det var det inte många som gjorde. Eleverna tyckte inte det kändes motiverat, eftersom dossiererna ändå inte användes till något. En

lärare i ett annat ämne än engelska hade förvisso sagt att de kunde ta med sig sin dossier till betygssamtal som underlag för diskussion, men det var det ingen som hittills hade gjort.

Jag gjorde det i början [sparade arbeten i dossiern], bara för att det var så mycket tal om det 'portfolio – spara det och det'. Men nu känns det inte så viktigt (Elev E, skola ESP).

Dom [uppgifterna] kanske är kvar hemma, men jag brukar inte bry mig om dom (Elev D, skola ESP).

Eleverna frågade gärna den som satt bredvid på lektionerna om det var något ord de inte kom på eller om någon grammatisk konstruktion de var osäkra på. Däremot var det ingen av eleverna på de båda skolorna som brukade fråga sina kamrater om hjälp för att läsa igenom och ge kritik på deras arbeten. Eleverna på båda skolorna hade i något ämne haft som uppgift att ge kritik på varandras arbete och tyckte att det var bra. Det var emellertid inget de tyckte man kunde begära att ens kamrater skulle göra utanför lektionstid.

6. Diskussion och slutsatser

6.1 Diskussion av resultat i förhållande till tidigare forskning och problemformulering

För att diskussionen skall bli så tydlig som möjligt presenteras den under rubrikerna *förmåga* och *attityd*, i enlighet med de båda frågeställningarnas inriktning och i samstämmighet med resultatdelens disposition.

6.1.1 Elevers förmåga till självbedömning

Den första delen av undersökningens syfte var att mäta elevers förmåga till självbedömning. Elevernas kunskap om sin betygsnivå kontrasterades i undersökningen mot deras insikt i kursmål och betygskriteriers betydelse för bedömning samt deras insikt i hur de skulle kunna förbättra sin kunskapsnivå. Dessutom testades deras förmåga till självbedömning efter uppställda kriterier.

På frågan om vad eleverna kunde göra för att förbättra sin nivå i engelska svarade eleverna från skola T företrädesvis på frågans 'vad'-aspekt, medan majoriteten av eleverna från skola ESP svarade på frågans 'hur'-aspekt. Syftet med denna fråga var att se på vilket sätt eleverna hade kännedom om sin kunskapsnivå, en kännedom som enligt Boud (1995) är en förutsättning för en korrekt bedömning. Att eleverna på de båda skolorna uppfattade frågan på olika vis tolkar vi, i relation till Dysthes (2002) teori om hur elever utvecklar ett bedömningspråk tillsammans i klassrummet, som att de är vana att prata om sin egen kunskap på olika sätt.

Ett svar på 'vad'-aspekten av frågan ger enbart en kunskapsbestämning; eleven konstaterar till exempel att han/hon inte är så bra på ordkunskap eller läsförståelse. 'Hur'-aspekten är mer framåtblickande och utvecklingsrelaterad; eleven svarar till exempel att han/hon måste läsa eller prata mer. I relation till Bouds (1995) teorier om att man måste vara medveten om sin

kunskapsnivå för att kunna säga något om hur den kan förbättras (Boud, 1995) kan man se det som att eleven måste vara medveten om 'vad'-aspekten för att kunna svara på 'hur'-aspekten. Svaren från de elever som tagit upp båda aspekter visar också denna inbördes ordning, till exempel: *Jobba med mitt ordförråd genom att kanske läsa mer engelska böcker* (Elev 8, skola ESP) (se 5.1.1).

De elever som enbart svarat på 'hur'-aspekten, som majoriteten av eleverna från ESP-skolan, uttalar sig därmed indirekt också om frågans 'vad'-aspekt och kan anses ha kommit längre i medvetenhet om sin egen språkinläring än eleverna som enbart svarade på frågans 'hur'-aspekt, som de flesta eleverna från skola T gjorde.

Elevernas svar från båda skolorna är emellertid lika på det viset att de är formulerade i mycket generella termer. 'Vad'-aspekten besvarades med icke specifika konstateranden som ordförråd eller grammatik, medan 'hur'-aspekten besvarades med vaga planer på att läsa mer böcker och tidningar eller prata mer. Vi tolkar detta som att eleverna från båda skolorna i liten utsträckning ser sin egen roll i sin språkutveckling, utan att de förlitar sig på att läraren sköter hela processen från planering till bedömning.

Att eleverna på skola ESP på det vis som beskrivits ovan i större utsträckning än eleverna på skola T besvarade frågan i utvecklande syfte tolkar vi som en indikation på att deras sätt att tänka på förbättring av kunskapsnivå är mer aktiv än eleverna på skola T. Men inte så pass aktiv att de specifikt kan redogöra för hur de ska gå tillväga. I samband med detta kan det vara intressant att begrunda hur långt eleverna från skolorna T och ESP kommit i arbetet mot strävansmålet för engelska *att eleven tar allt större ansvar för att utveckla sin språkliga förmåga* (Skolverket, 2000).

Elevernas förmåga att bedöma sin egen förmåga i engelsk läsförståelse var ungefär lika stor. De allra flesta eleverna missade sin nivå med minst ett steg, och andelen elever som underskattade sin förmåga (likaså självklart de som överskattade sin förmåga) var lika stor på båda skolorna. Med tanke på att skola ESP använder sig av Europeisk språkportfolio i språkundervisningen och att eleverna från denna skola därmed borde vara mer vana vid att göra självbedömningar än eleverna från skola T är det ett resultat som är relevant att tas upp till diskussion.

Självbedömning är enligt Little et al (2001) en mycket viktig del i det pedagogiska arbetet med Europeisk språkportfolio. Engelskundervisningen i skola ESP var i enlighet med detta upplagd så att eleverna i varje moment av kursen kunde bedöma sin utveckling med hjälp av checklistor. Alla elever hade tillgång till språkbiografidelen av den Europeiska språkportfolio, och som de av läraren dessutom uppmanades att arbeta med. Eleverna i skola T hade däremot inte arbetat med självbedömning i engelskundervisningen.

Enligt Miliander (2001) måste man träna för att utveckla sin förmåga till självbedömning. Little (2005) anser vidare att elever som arbetat med ESP blir bättre på att förhålla sig till uppställda kriterier. En åsikt som återkommer i teorin är att elever blir bättre på summativ självbedömning när de får träna på självbedömning av formativt slag (Little et al, 2001). Eleverna från skola ESP borde i enlighet med dessa teorier ha presterat bättre på självbedömningen, dvs. deras självbedömningar borde ha kommit närmre deras kunskapsresultat i form av betyg, än eleverna från skola T.

Att eleverna från skola ESP trots övning inte presterade bättre i självbedömningen tänker vi oss bero på att eleverna enligt egen utsago inte arbetade med kursens checklistor eller Europeisk språkportfolios språkbiografi varken på egen hand eller i skolan. Intervjun med eleverna från skola ESP tyder på att eleverna inte insåg vitsen med någon av dessa eftersom de inte användes i undervisningen. Det kan därför inte sägas att eleverna på skola ESP i praktiken hade arbetat nämnvärt mycket mer med självbedömning än eleverna på skola T. Eleverna i skola ESP hade kommit i kontakt med självbedömningsmaterial på ett annat sätt än eleverna på skola T, men inte på det sättet som ovanstående teorier menar att de bör göra.

Eleverna på skola ESP fick till exempel arbeta med sina checklistor på eget initiativ. De fick inte heller någon feedback på sina egenbedömningar. Enligt Selghed (2006) är det viktigt att eleverna får mycket stöd från läraren i form av konstruktiv feedback för att förstå meningen med uppgifterna. I enlighet med detta resonemang förstår vi bristen på feedback som en viktig del av förklaringen till att eleverna från skola ESP inte arbetade med självbedömningsmaterialet från den Europeiska språkportfolion på egen hand, även om den tillhandahölls av läraren. I ljuset av detta resonemang förstås också följande uttalande från en ESP-elev (se avsnitt 5.2.1) som spontant kommenterade hur bra det var med självbedömningstestet i DIALANG därför att där kan man *få reda på om det var så som man trodde det var* (Elev A, skola ESP) underförstått att det fick de inte annars.

Eleverna i skola ESP ansåg dessutom att självbedömningspåståendena i ESP checklistorna var alltför generella. De tyckte att det var svårt att veta om de tolkade dem så som det var menat att de skulle tolkas. Dysthe (2002), Johansson (2002) och Miliander (2001) framhåller vikten av att eleverna genom diskussion lär sig förstå mål- och bedömningskriterier så att de kan tillämpa dem i konkreta fall. Denna teori stödjer tolkningen att elevernas osäkerhet över hur de skulle tolka kriterierna i sina checklistor också kan ha bidragit till att de inte arbetade med detta.

När eleverna ombads att bedöma sin egen betygssnivå gjordes detta med syftet att se om det fanns någon skillnad mellan eleverna på de båda skolorna i medvetenhet om kunskapsnivå. Ytterligare ett syfte var att se elevernas förståelse av kursmål och betygskriterier, vilket kunde tolkas genom deras egna betygsmotiveringar.

Resultaten tyder på att elever är mycket väl medvetna om sin betygssnivå och att det inte skiljer sig mellan de båda skolorna i det fallet. Den enda skillnaden som möjligtvis skulle kunna nämnas är att det fanns elever på skola T som uppgav att de ”inte hade en aning om sin betygssnivå”, ett svar som inte överhuvudtaget uppkom på skola ESP. Man skulle kunna tolka detta som en effekt av att eleverna från skola ESP i sitt arbete med Europeisk språkportfolio oftare kom i kontakt med egna resultat i relation till kursmål och betygskriterier än eleverna från skola T, så att det blev svårare för elever från skola ESP att sväva i okunskap om sin egen reella betygssnivå. Med de små undersökningsgrupper vi har att göra med kan det å andra sidan enbart vara en slumpmässig variation mellan klasserna.

Elevernas olika motivation till betygsbedömningarna skiljer sig i gengäld inte alls mellan skolorna. De allra flesta eleverna vet var de ligger betygmässigt. Detta verkar mest bero på att så många inlämningsuppgifter och prov betygsätts under terminens gång att eleverna förväntar sig att få genomsnittet av dessa bedömningar som slutbetyg, vilket för övrigt är ett bedömningsförfarande som inte har stöd i kursplanerna. Detta knyter an till Little et al (2001) påstående att formen för den summativa bedömningen ofta påverkar den formativa bedömningen. Om eleverna är vana att den fortlöpande, formativa bedömningen av deras

arbete görs i relation till betygskalan IG till MVG är det kanske inte så märkligt att de ser sitt slutbetyg som ett resultat av hela terminens bedömning sammantaget. Än mer angeläget blir i detta perspektiv Selgheds (2006) konstaterande att de målrelaterade betygssystemet ställer krav på nya och flexibla bedömningsformer.

Ett intressant öppet enkätsvar (se avsnitt 5.1.2) är: *...om jag jämför med mina klasskompisar känns det som att jag borde kunna få ett MVG* (Elev 17, skola T). Antingen menar eleven i fråga om han/hon jämför sig med andra elever som han/hon vet ligger på MVG, vilket kan tyda på en viss känsla för kunskapskriteriers betydelse i betygsättningen. Eller så menar eleven att han/hon är så mycket bättre än de andra eleverna i klassen att resultatet måste bli det högsta betyget, vilket i så fall skulle tyda på att eleven i sitt tankesätt är kvar i det relativa betygssystemet, trots att han/hon aldrig borde ha bedömts efter det. Denna elev är dock ensam om detta resonemang som motivering till sin betygsbedömning.

Svaren som helhet tyder inte på att eleverna i stort är särskilt medvetna om betygskriteriernas roll i kunskapsbedömningen. Inte heller på att de förstår kursmålens betydelse för undervisningen. Eleverna på skola ESP tycker till och med att det är märkligt att läraren går så mycket på skolverkets kriterier utan att hitta på mål själv. Det kan tyckas förvånande att eleverna inte gör kopplingen trots att de själva berättar att mål och kriterier gått igenom i början av kursen för skola T och ännu mer frekvent i skola ESP – i samband med kursavsnitt och checklistor.

Att eleverna på skola T så bestämt avfärdar kursmål och betygskriterier som irrelevanta är dessutom oroväckande. Det tyder på att det inte räcker att gå igenom kursmål och betygskriterier på en overhead i början av kursen för att elever ska förstå dess relevans. Elever som inte är medvetna om betydelsen av kursmål och betygskriterier är per definition långt från att uppnå läroplanens (Lpf) strävansmål att *eleven kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanen*. Enligt Johanssons (2002) teori att eleven kan avkrävas ansvar för sina studier först när han/hon förstår studiernas mål blir resultatet dessutom relevant för målet i den engelska kursplanen att *eleven tar allt större ansvar för att utveckla sin språkliga förmåga* (Skolverket, 2000). Eftersom eleverna i vår studie inte hade förstått studiernas mål skulle det enligt denna teori vara svårt att avkräva dem ansvar för sina studier.

6.1.2 Elevers attityd till självbedömning

Den följande delen av undersökningens syfte handlade om elevers attityd till bedömning och självbedömning. För det första undersöktes elevernas åsikter om självbedömning och reflektion, för det andra undersöktes hur eleverna konkret använde sig av reflektion och självbedömning i sitt skolarbete.

I undersökningen överlappade frågorna om reflektion och självbedömning, och de behandlas därför tillsammans här. Syftet med dessa frågor var att få en bild av elevernas attityd till självbedömning. Det fanns ingen skillnad i elevernas åsikt mellan skolorna på hur viktigt de tyckte det var med reflektion och självbedömning. Både självbedömning och reflektion ansåg eleverna vara viktiga aktiviteter för att veta var man ligger kunskapsmässigt och för att kunna bli bättre i engelska.

I intervjuerna framgick det dock att eleverna på skola ESP var mer tveksamma till självbedömning än eleverna på skola T. Det kan synas något märkligt eftersom eleverna på skola ESP samtidigt tyckte självbedömning och reflektion var betydande och de motiverade

denna åsikt på samma vis som eleverna på skola T. Det skulle kunna bero på elevernas skilda erfarenhet av självbedömning i undervisningssammanhang, en tolkning som styrks av det faktum att eleverna på skola ESP verkade göra en skillnad mellan självbedömning i teorin och den självbedömning som de stött på. Om man jämför med ovanstående resonemang om hur eleverna från skola ESP förhåller sig till sitt självbedömningsarbete ser man att de inte var så negativa till all självbedömning. Detta framgick förutom i enkätsvaren också i intervjuerna där de kom med exempel på hur de ville arbeta med självbedömning.

Slutligen tycker vi att det är värt att kommentera hur upplevd tidsbrist gjorde att även elever som tyckte det var mycket viktigt att reflektera över sitt arbete inte gjorde det i särskilt hög utsträckning. De verkade inte heller hjälpa varandra i kamratgruppen med varandras arbeten eller lägga särskilt mycket tid på att reflektera över kommentarerna på de arbeten de fått tillbaka från läraren. Detta tolkar vi som att arbete med att utveckla självbedömningsförmåga måste prioriteras och integreras i undervisningen för att elever ska utveckla den.

6.2 Slutsatser och relevans för läraryrket

Denna studie har stor relevans för läraryrket, eftersom språklärare bör vara intresserade av att följa läroplanens strävansmål att utveckla elevers bedömningsförmåga och självständiga lärande, bland annat genom att använda Europeisk språkportfolio som ett redskap i engelskundervisningen.

Vi anser att studiens resultat tyder på att även begränsat arbete med självbedömning i engelskundervisningen kan ge viss positiv effekt i elevernas förtrogenhet med sin egen kunskapsutveckling.

Ytterligare resultat visar att det är viktigt att läraren ger kontinuerlig konstruktiv feedback på elevernas självbedömning av eget arbete och egna resultat för att eleverna ska förstå vad de gör, och på så sätt inte tycka att arbetet är meningslöst.

Vidare är det intressant att se att många av eleverna i undersökningen förstod vikten av reflektion och självbedömning i engelska, men att de uttryckte att de på grund av tidsbrist inte fick möjlighet att prioritera reflektion och självbedömningsuppgifter. Dessa bör med andra ord integreras i den vanliga undervisningen.

Slutligen illustrerar studiens resultat att det inte räcker att gå igenom kursmål och betygskriterier vid kursstart, utan att det krävs kontinuerligt arbete med dessa för att eleverna skall förstå dess betydelse för undervisning, bedömning och slutligen betygsättning.

6.3 Förslag till vidare forskning

Denna studie har ägnat sig åt några begränsade aspekter inom området självbedömning. Som tidigare nämnts finns det många andra intressanta områden att undersöka. Om vi hade haft möjlighet, skulle vi utifrån vår studie, vilja undersöka följande:

I resultatdelen (5.2.1) kan man bland annat läsa om hur några elever på skola ESP inte ansåg att det var värt att ägna sig åt den självbedömning som läraren uppmuntrade dem att göra. Hur kan det komma sig? Vidare, hur kommer det sig att eleverna på skola ESP var, i den mån det

gick att urskilja en skillnad mellan eleverna på de båda skolorna, något mer negativ till självbedömning än eleverna på skola T?

Eleverna verkade ha svårt att se sin egen roll i sin språkinläring och språkutveckling, utan förlitade sig istället på att läraren, från planering till bedömning. Kan det vara så att eleverna ser undervisning och bedömning som lärarens domän helt och hållet? Kan det vara så att undervisningsmetoderna i engelska bidrar till detta?

Vidare fann vi att eleverna inte hade funderat över betydelsen av kursmål och betygskriterier. Det skulle vara intressant att forska vidare om vad det är som gör att elever kan uttrycka sig om kursmål och betygskriterier som "halvrelevanta" och slänga dem i papperskorgen.

Referenslista

- Alderson, C.J. & Huhta, A. (2005). The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*. 22(3), 301-320.
- Andered, B. (2001). Europarådets Framework – en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I Ferm, R. och Malmberg, P. (red.) *Språkboken* (s 26-36). Stockholm: Liber distribution.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page Limited
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and teaching*. (4:e uppl.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Council of Europe. (1954). *European Cultural Convention*. European Treaty Series, No. 18. Paris.
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2006). *About the Council of Europe*. Hämtad 15 december 2006 från http://www.coe.int/T/e/Com/about_coe/
- Council of Europe. (u.å.). *Council of Europe language education policy*. Hämtad den 15 december 2006 från http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp
- Council of Europe. (2006). *European Language Portfolio. Language Policy Division*. Hämtad den 19 december 2006 från http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- DIALANG. www.dialang.org
- Dysthe, O. (2002). Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen. I Skolverkets *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. (91-108). Stockholm: Liber distribution.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wägnerud, L. (2006) *Metodpraktikan* (2:a uppl). Stockholm: Norstedts juridik AB.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Johansson, H. (2002). Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier. I Skolverkets *Att Bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. (141-152). Stockholm: Liber distribution.

- Kinrade, E. & Stenberg, K. (2001). *Handledning till Europeisk språkportfolio*. Fortbildningsavdelningen, Uppsala universitet.
- Kinrade, E. Univ.adj. Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet. Personlig kommunikation 2006-11-15
- Little, D & Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Hämtad den 4 december, 2006 från www.coe.int/portfolio
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Lang. Teach.* (35), 182-189.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*. 22(3), 321-336.
- Louma, S. & Tarnanen, M. (2003). Creating a self-rating instrument for second language writing: from idea to implementation. *Language Testing*. 20(4), 440-465.
- Miliander, J. (2001). Användning av portfolio i språkundervisningen. I Ferm, R. & Malmberg, P. (red.) *Språkboken* (s 235-241). Stockholm: Liber distribution.
- Nationalencyklopedin*. Hämtad den 19 december, 2006 från http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=492451
- Oscarson, M. (1998). Om självbedömning av språkfärdighet – empiri och reflektioner. I Ljung, B. & Pettersson, A. (Red.), *Perspektiv på bedömning av kunskap* (s.133-156). Stockholm: Erlanders Gotab.
- Oscarson, M. (2002). En Steg/Framework-jämförelse Version 5. Opublicerad rapport. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Oscarson, M. (2006). Intern och extern bedömning av elevers kunskaper i engelska. I Einarsson, J., Larsson Ringqvist, E. & Lindgren, M. (Red.) *Språkforskning på didaktisk grund, Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 10-11 november 2005* (s.192-206). Göteborg: ASLA.
- Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber AB.
- Skolverket (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. [Lpf 94].
- Skolverket (2000). Gymnasial utbildning. *Kursinfo för engelska*. Hämtad 20 november, 2006 från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx> .
- Skolverket (2005). *Självbedömningsmaterial för Engelska A* . Hämtad 2 december, 2006 från <http://www.skolverket.se/sb/d/289>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I Forsell, A (red). *Boken om pedagogerna* (ss. 109-132). Stockholm: Liber AB.

Tornberg, U. (2005). *Språkdiraktik*. (3:e uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*. 19(4), 515-537.

Bilaga 1: Enkät

1) **Vad fick du för resultat på det engelska läsförståelsetestet i DIALANG?**

a) **Vilken nivå gav din självbedömning?**

Ringa in din nivå: A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2

b) **Vilken nivå gav läsförståelsetestet?**

Ringa in din nivå: A1 A2 B1 B2 C1 C2

2) **Hur ofta har ni arbetat med självbedömning i engelskundervisningen?**

Ringa in ditt svar: aldrig - någon gång - ofta - mycket ofta

3) **Hur viktigt tycker du det är med självbedömning?**

Ringa in ditt svar: inte alls viktigt - lite viktigt - ganska viktigt - mycket viktigt

Motivera ditt svar!

4) **Var tror du att du skulle få för betyg i engelska om du skulle bli betygsatt just nu?**

Ringa in ditt betyg: IG G VG MVG Inget betyg alls

5) **Vad grundar du din bedömning på?**

6) **Vad behöver du göra för att höja ditt betyg / förbättra din nivå i engelska?**

7) **Hur ofta tänker du tillbaka (reflekterar) på en genomförd uppgift i engelska och funderar på...**

a) **...vad du kunde ha gjort annorlunda?**

Ringa in ditt svar: aldrig - sällan - ofta - mycket ofta

b) **...vad du kan förbättra tills nästa uppgift?**

Ringa in ditt svar: aldrig - sällan - ofta - mycket ofta

8) **Hur viktigt tycker du att det är att reflektera över ditt arbete i engelska? D.v.s. fundera på vad du kunde ha gjort annorlunda samt vad du kan förbättra tills nästa gång.**

Ringa in ditt svar: inte alls viktigt - lite viktigt - ganska viktigt - mycket viktigt

Motivera!

Övriga kommentarer:

Bilaga 2: Intervjumall

Bakomliggande syfte:

Påverkar arbetet med Europeisk Språkportfolio (ESP) elevers självbedömning (i engelska)?

Bakomliggande frågeställningar:

- 1) Hur påverkas elevers förmåga till självbedömning efter arbete med ESP?*
- 2) Hur påverkas elevers attityd till bedömningen i engelskundervisningen efter arbete med ESP?*

- Hur upplevde du självbedömningstestet? (Var det lätt/svårt? På vilket vis?)
- Vad tänker du på när jag säger ordet självbedömning? Vad är självbedömning för dig?
- Vad kan man lära sig av självbedömning, tror du?
- Ska man ha självbedömning i engelskundervisningen? (Varför/varför inte?)
- Vet du vad du behöver förbättra i engelska?
(Om ja: Vet du hur du ska göra för att förbättra dig?
Om nej: Vet du hur du ska ta reda på vad du behöver förbättra dig i?)
- Vad gör du med inlämningsuppgifter som du fått tillbaka?
- Kommenterar läraren inlämningsuppgifter?
(Om ja: läser du kommentarerna? Varför/Varför inte?
Om nej, skulle du vilja att han/hon kommenterade? Varför/ varför inte?)
- Brukar du och dina klasskamrater hjälpa varandra att läsa igenom och kommentera varandras texter? (Varför/varför inte?)
- Varför skulle man reflektera över sitt arbete? (Vad är det bra för?)
- Känns det som om betygsättningen i engelska tar hänsyn till det du lärt dig utanför skolan?
- Vad känner ni till om kursmålen/betygskriterierna i Engelska B?
Diskuterar ni kursmål/betygskriterier i klassen?

Bilaga 3: Elev- och föräldrainformation

Examensarbete

Vi håller på med vårt examensarbete och behöver hjälp med den undersökning som vi avser göra. Undersökningen går ut på att eleverna i en klass skall få göra ett självbedömningstest samt svara på en enkät om bedömning och självbedömning. Några kommer även att tillfrågas om de kan vara med och besvara ytterligare frågor. Vår handledare heter Anne Dragemark Oscarson och hon arbetar på Pedagogien/Göteborgs universitet anne.dragemark@ped.gu.se.

Vi garanterar att alla eleverna och deras svar kommer att vara anonyma. I vårt resultat kommer det inte att vara möjligt att identifiera vare sig elev, lärare eller skola. Eleverna får närhelst under undersökningens gång avbryta sin medverkan om de så önskar.

Då några av eleverna är under 18 år krävs det att vi har målsmans medgivande. Fyll i nedan om ni godkänner eller inte godkänner elevens medverkan.

Vi godkänner härmed att _____ (namn) får medverka i undersökningen.

Vi godkänner inte att _____ (namn) medverkar i undersökningen.

Ort och datum

Målsmans underskrift

Med vänliga hälsningar,

Eva Jullia & Susanne Cox
Lärarstuderande vid Göteborgs universitet.

Ni får gärna kontakta oss om ni har några frågor eller synpunkter
evajullia@yahoo.se eller scox@telia.com

Bilaga 4: Information till elever

Den första delen av vår undersökning går ut på att ni gör ett läsförståelsetest på engelska i ett program som heter DIALANG. Man skall först göra ett placeringstest, sedan en självbedömning och sist ett test i läsförståelse. Detaljerade instruktioner hittar du längre ner på sidan.

Självbedömningsskalan består av A1, A2, B1, B2, C1, C2. Denna skala är utarbetad av Europarådet och är gemensam över hela Europa. Ni kommer att bli inplacerad i en av dessa nivåer efter självbedömningen och läsförståelsetestet.

Efter du är färdig med DIALANG vill vi att ni besvarar en enkät för att få en lite mer allmän kunskap om hur ni ser på bedömning och självbedömning. Det är enbart 9 frågor, vi ber er att svara så ärligt som möjligt. Er engelsklärare kommer inte att få ta del av era enkätsvar.

Slutligen behöver vi hjälp från ca 10-12 personer uppdelat i två grupper för en ca 30 minuter lång diskussion om bedömning och självbedömning.

Medverkan är frivillig. Ni kan avbryta er medverkan närhelst ni önskar. Vi garanterar att all information som vi får in kommer att behandlas konfidentiellt och att er anonymitet garanteras. Informationen som vi får in kommer enbart att användas av oss och enbart i detta arbete.

Vi vill tacka Er för Er medverkan! Utan Er hjälp så hade vår undersökning inte varit möjlig att genomföra.

Ni får jättegärna kontakta oss om ni i framtiden har några frågor.

Vänliga hälsningar,

Eva Jullia (evajullia@yahoo.se) och Susanne Cox (scox@telia.com)