



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Självbedömning av produktiva färdigheter i
engelska i årskurs 4-5**
med hjälp av den Europeiska språkportfolions checklistor

Christina Andersson

Examensarbete i ämnesdidaktik/PDA462
Handledare: Anne Dragemark Oscarson
Examinator: Mats Oscarson
Rapportnummer: IDPP 2014 MG 01

Examensarbete i ämnesdidaktik/PDA462

Titel: Självbedömning av produktiva färdigheter i engelska i årskurs 4-5 med hjälp av den Europeiska språkportfolions checklistor

Författare: Christina Andersson

Termin och år: HT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession vid Göteborgs universitet

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Mats Oscarson

Rapportnummer: IDPP 2014 MG 01

Nyckelord: Formativ bedömning, självbedömning, engelska, yngre elever, europeisk språkportfolio

Abstract

The aim of this study is to investigate the use of self-assessment of the productive skills in English with younger students by using the European Language Portfolio material. It also aims to see how the students' self-assessment looks relatively the teacher's assessment of the students' skills as well as students' opinions about self-assessment. Furthermore the study attempts to highlight possible gender differences.

The study has both a quantitative and a qualitative approach. Fifty-five students in grade 4 and 5 participated and assessed their skills in English by taking a position on the various "can-do" statements from the checklists in a Swedish version of the European Language Portfolio. The students, as well as the teacher, assessed the students' productive skills, i.e. speaking and writing, three times during two years. In addition to the students' self-assessments and the teacher assessments, 8 interviews were conducted with gender homogeneous groups.

The results of the study indicate that a majority of students assessed their skills relatively high in relation to the three levels of the checklists, and differences on a group level were small. The same pattern was seen in the teacher's assessments of the students' knowledge. There seemed to be a slight trend that weak students assessed their skills higher than the teacher did. Furthermore the results indicate relatively small or no differences between boys and girls. Students in the study were generally positive about using self-assessment, and they alleged that it affected their self-confidence positively and helped them to highlight their learning skills and progress.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

	sida
1. Inledning	5
2. Bakgrund	7
3. Syfte och frågeställningar	10
4. Policydokument	11
4.1 Gemensam referensram för språk	11
4.2 Lgr 11	13
5. Teoretisk förankring	15
6. Litteraturbakgrund/forskningsöversikt	17
6.1 Formativa bedömning	17
6.2 Självmbedömning	19
6.2.1 Självmbedömning och yngre elever	21
6.2.2 Självmbedömning i engelska	23
6.2.3 Självmbedömning i engelska med yngre elever	24
6.2.4 Elevuppfattningar om självmbedömning	25
7. Metod	27
7.1 Val av metod	27
7.2 Urval	28
7.3 Material	28
7.4 Tillvägagångssätt	29
7.5 Analysmetod	31
7.6 Reliabilitet och validitet	31
7.7 Etiska överväganden	33
7.8 Metoddiskussion	34
8. Resultat	36
8.1 Elevers självmbedömningar	36
8.1.1 Tala	36
8.1.2 Skriva	39
8.2 Lärarbedömningar	41
8.2.1 Tala	41
8.2.2 Skriva	44
8.3 Elevuppfattningar	47
8.3.1 "Självmbedömning är till för att man ska veta vad man ska lära sig"	47
8.3.2 "Man ser sin egen utveckling"	48
8.3.3 "Roligt och ibland svårt att skatta sina egna kunskaper"	48
8.3.4 Att lära sig arbeta med självmbedömning tar tid	49
8.3.5 "Man är mer självsäker"	49

9. Diskussion	51
9.1 Elevers självbedömningar	51
9.2 Lärarbedömningar	52
9.3 Elevuppfattningar	53
10. Slutsatser	56
Referenser	57
Bilagor	
Bilaga A	Tala, nivå A1
Bilaga B	Skriva nivå A1
Bilaga C	Tala nivå A2
Bilaga D	Skriva nivå A2
Bilaga E	Föräldramail maj 2011
Bilaga F	Föräldramail maj 2012
Bilaga G	Intervjufrågor våren 2011
Bilaga H	Intervjufrågor våren 2012

1. Inledning

Sverige befinner sig idag i en alltmer globaliserad värld där språk, framförallt engelskan, har kommit att inta en särställning. Då internationaliseringen är omfattande kommer förmågan att kommunicera på främmande språk att bli allt viktigare (Tornberg, 2012, s 32) och Skolverket (2011b, s 8) menar att elevers kunskaper och intresse för språk och andra kulturer kan komma att påverka Sveriges framtida konkurrenskraft.

Det är inte bara vikten av att kommunicera på främmande språk som betonas idag utan också att elever tillägnar sig förmågan att lära sig lära. Att intresse för denna förmåga ökat beror delvis på ökade kunskaper inom området lärande, men det är samtidigt ett uttryck för att samhället behöver människor som vet hur de själva lär. De elever som idag går i skolan och kommer att vara verksamma under 2000-talet kommer sannolikt att behöva ha en beredskap för ständiga och snabba förändringar. För att klara av dessa snabba förändringar blir en viktig ingrediens att vara medveten om det egna lärandet och hur man som elev och så småningom vuxen kan utveckla sin förmåga att lära nytt och reflektera över sitt eget lärande (Tornberg, 2012, s 32).

I arbetet med att skapa medvetenhet hos elever om det egna lärandet har tydliga mål, planeringar och bedömningar alltmer kommit att utgöra verktyg för lärare. Att dessa verktyg kommit i fokus märks i den pedagogiska diskussionen i såväl populärvetenskapliga och vetenskapliga artiklar, avhandlingar och facklitteratur som i diskussioner med skolledare och lärare. Exempel på frågor som kommit i fokus är, var befinner sig eleven i förhållande till uppsatta mål? vilka steg behöver eleven ta för att komma vidare i sin läroprocess? och hur dokumenteras och bedöms elevernas kunskaper och framsteg? På många skolor har dessa frågor lett till en fördjupad diskussion kring mål, undervisning, dokumentation och bedömning och forskare som Pihlgren (2012, s 102) menar att det krävs ett nytt förhållningssätt till bedömning än vad som hittills varit vanligt i den svenska skolan.

Om lärarna förändrar sitt förhållningssätt menar forskare som Black och Wiliam (1998, s 140) att det kan leda till att elever utvecklar sitt lärande och sina kunskaper, men också att kvaliteten på arbetena höjs. Andra forskare skriver att elever som lär sig reflektera över sina kunskaper och hur de lär även får lättare för att systematisera vad som ska läras, se eventuella brister i sitt lärande samt se nästa steg i den egna lärandeprocessen. Det kan helt enkelt leda till att eleverna får ökad kontroll över det egna lärandet (Dragemark Oscarson, 2009, s 248; Lundahl, 2011, s 152). Vad man bör vara medveten om är att det tar tid och kräver återkommande träning för att elever ska lära sig bedöma sina egna insatser och kunskaper (Jönsson, 2010, s 84).

För att skolors bedömningskultur, vilken innefattar alternativa bedömningsformer som självbedömning, ska kunna utvecklas så krävs det att skolors arbete organiseras och ges förutsättningar som gynnar och uppmuntrar till förändring menar Black (2003, s 107). Ett eventuellt hinder i utvecklandet av bedömningskulturen på skolor skulle kunna vara att bedömning ibland inte ses som något helt igenom positivt. Kanske gäller detta särskilt skolor som arbetar med yngre elever. Lärare vill inte agera domare och stämpla elever som "bra" eller "dåliga". Att detta synsätt existerar beror delvis på att den svenska skolan under de senaste decennierna genomsyrats av tanken att man ska avvakta med krav tills dess att barnet är moget för nästa steg (Lindberg, 2012, s 259).

Flera av de studier som hittills är genomförda och har haft fokus på självbedömning är genomförda med äldre elever, vilket förmodligen är en av anledningarna till att Skolverket (2010, s 62) skriver att det finns behov av fler studier kring bedömning och yngre barn. Detta är något som även Butler och Lee (2006, s 515) påpekar då de skriver att det finns en rad frågor kring självbedömning, yngre elever och främmande språk som är obesvarade. Det är inom detta område som denna studie förhoppningsvis kan bidra med kunskaper genom att undersöka om det fungerar att arbeta med självbedömning av de produktiva färdigheterna i engelska med yngre elever genom att använda det europeiska språkportfoliomaterialet och hur lärarens bedömning av elevernas färdigheter ser ut relativt elevernas självbedömning. Syftet är också att undersöka elevernas uppfattningar om självbedömning och att synliggöra eventuella könsskillnader.

2. Bakgrund

Begreppet bedömning är ett mångfacetterat begrepp som enligt Skolverket (2010, s 8) innebär att något värderas eller granskas. Det kan också innebära att någon uppskattar och gör avvägningar av olika slag eller att någon ger omdömen, utvärderar eller betygsätter någon. I ett skolsammanhang kan det förstås som en produktion av ett vetande om en elev och dennes relation till sina kunskaper. När en elev bedöms finns det flera aspekter att ta hänsyn till som till exempel vilka områden som blir föremål för bedömning. Ur ett historiskt perspektiv är bedömningspraxis något som har förändrats över tid och kommit att fylla olika funktioner i samhället vid olika tidpunkter. Traditionellt har kunskapsbedömningar av elever bidragit till en differentiering i samhället genom sin funktion som urvals- och sorteringsinstrument (Forsberg & Lundahl, 2006, s 12; Gipps, 1999, s 358).

De förändringar som ägde rum i utbildningssystemet under 1900-talet när en allt större andel av befolkningen blev mer välutbildade kom att påverka kunskapsbedömningens roll. Genom att alla fick tillgång till skola och utbildning var det inte längre bara en selekterad grupp elever som kom till skolan. Korp (2003, s 44) menar att det är denna förändrade roll för skolan som bland annat bidragit till att forskare i västvärlden under framförallt 1980 och 1990-talen alltmer har fokuserat på frågor om kunskapsbedömningens påverkan. En ny bedömningskultur har successivt växt fram och i forskningslitteraturen kan man se ett tydligt skifte från provkultur till bedömningskultur där forskare talar om att ett paradigmskifte har ägt rum. Bedömningarna har alltmer kommit att syfta till att främja lärandet och inte endast mäta det (Gipps, 1994; Gipps, 1999, s 367; Lundahl, 2011, s 51). Något enhetligt och tydligt perspektiv på bedömning som har ersatt det gamla finns inte utan nya och gamla perspektiv existerar parallellt där det idag finns fler och andra syften än tidigare (Giota, 2006, s 96; Korp, 2003, s 55).

De nya tankar som finns om bedömning hänger ihop med tankar och idéer om lärande. Shepard (2000, s 66) lyfter fram ett par av de parametrar som ligger till grund för den nya synen för lärande och han menar att de inte kan realiseras om inte klassrumskulturen samtidigt förändras. Det handlar då till exempel om att tro på att alla elever kan lära sig, att innehållet ska vara utmanande och inriktat mot komplext tänkande och problemlösning samt att elever behöver utveckla strategier för tänkande och reflektion.

Parallellt med att synen på bedömning har förändrats har även inriktningen i västvärldens läroplaner förändrats under de senaste tio åren. De har gått mot en ökad fokusering på djupstrukturell kunskap, kognitiva färdigheter, reflektion, metakognition (se kap 5), etik och social kompetens. Läroplanernas nya inriktning visar en förändrad syn på vad kunskap är där det inte längre handlar om att endast återge faktakunskaper. Skolverket (2011a, s 18) skriver att skolan, enligt läroplanen, har i uppdrag att även träna elever i olika färdigheter. En av färdigheterna handlar om förmågan att själv kunna bedöma sina resultat. Det som ofta kallas för självbedömning, självskattning, självvärdering med mera. Termerna är likvärdiga och i denna uppsats används framförallt termen självbedömning.

I samband med att begreppet bedömning beskrivs kan även könsperspektiv vara relevant att lyfta fram. Idag talas och skrivs det om ”pojkkrisen” i utbildningssystemet där tydliga mönster kan ses, vilka består i att pojkar som grupp bedöms prestera sämre på flera nivåer. Det bör dock påpekas att detta inte gäller alla pojkar och att det även finns flickor som har svårigheter i skolan (Wernerson, 2010, s 8). Orsakerna till varför pojkar som grupp tenderar att prestera sämre än flickor är flera. En av orsakerna tyder på att lärares förväntningar på hur flickor och

pojkar ska bete sig kan ha betydelse, en annan att flickor och pojkar i dagens skola tycks ställas inför olika prestationskrav samt att skolan har blivit mer individualiserad och bygger på mer eget ansvar (SOU 2010:99, s 61; Wernerson, 2010, s 59). Wernerson påpekar också att många pojkar inte anser det "coolt" att plugga och att de tycker att framgång ska uppnås utan ansträngning.

Inställningen till ämnet har också visat sig påverka och Molloy (2007, s 37) pekar på att många pojkar uppvisar motstånd till skolämnet svenska men inte till skolämnena som teknik och data. När Skolverket (2004, s 46 och 131) i NU-03, den nationella utvärderingen av grundskolan 2003, tittade på flickors och pojkars attityder till engelska kunde de konstatera att båda könen i årskurs 5 upplevde att engelska var relativt enkelt, intressant och nyttigt. Skolverket skriver ingenting om att pojkar skulle ha ett mindre intresse för engelska än flickor däremot konstaterar de att flickor och pojkar kommer i kontakt med engelska på olika sätt på sin fritid.

Språksyn

Synen på språkinläring har precis som synen på bedömning förändrats över tid. För ca 500 år sedan förespråkade många av de då mest framstående pedagogerna, som till exempel Comenius, Locke och Montaigne, att språkundervisningen skulle utgå från språkets användning och funktionella egenskaper. 200-300 år senare i slutet av 1700-talet lades istället fokus på språkets formella system, vilket är en syn på språk som har kommit att påverka språkundervisningen ända fram till våra dagar (Tornberg, 2012, s 33). Så småningom, under 1980-talet, började denna syn på språkinläring där det formella lärandet stod i centrum att ifrågasättas. Man vände sig mot en undervisning där endast grammatiken var i fokus och istället menade forskare att det inte behövde finnas någon motsättning mellan kunskaper om hur språket fungerar och förmågan att använda språket. En av de forskare som framförallt kom att kritisera det formella lärandet var Stephen Krashen (Lundahl, 2012, s 41). I samband med att kommunikationen åter blev allt viktigare började forskare bland annat att studera på vilket sätt grammatik bäst kunde läras ut för att gynna språkinläringen på ett mer kommunikativt vis (Levin, 1972, s 187). Idag menar forskare att det inte behöver finnas någon motsättning mellan språkkunskaper om hur språket fungerar och förmågan att använda språket, utan att det istället är varandras förutsättningar (Lundahl, 2012, s 41).

Denna ”nya” språksyn fick sitt stora genomslag under 1980-talet (Lundahl, 2012, s 41 och 492) och det är en språksyn som återfinns i dagens styrdokument vilket syns i följande formuleringar; ”genom undervisningen i ämnet engelska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att... formulera sig i tal och skrift, använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda,...” (Skolverket, 2011a, s 30). Fokus i dessa formuleringar ligger på att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera. Det begrepp som vanligtvis används idag är ”kommunikativ kompetens” och det är ett begrepp som har haft stort inflytande på modern språkundervisning (Tornberg, 2012, s 52). Med en kommunikativ språksyn ligger tonvikten på språkets funktioner i kommunikativa sammanhang snarare än på formkunskaper och språkriktighet (Apelgren & Molander, 2009, s 175). Det innebär att eleven stimuleras att kommunicera med andra på olika sätt och i meningsfulla situationer (Dragemark Oscarson, 2009, s 52). För att få till en sådan kommunikation blir klassrumsklimatet där alla tillåts prova sig fram väsentligt (Lightbown & Spada, 1999, s 68).

Parallellt med att den kommunikativa språksynen växte fram utvecklades synen på språkbedömning för att i allt högre utsträckning ta hänsyn till språkinlärarens samtliga förmågor och inte till enskilda språkliga komponenter var för sig. Detta innebär idag att fokus

alltmer ligger på innehåll, användning och mening och det blir sedan lärarens uppgift att kartlägga kunskandet hos eleven. Det handlar om att se det som ska ses, kommunicera vad som ses och därefter hitta lämpliga vägar för eleven att komma vidare (Erickson, 2009, s 162). Läroplanen, Lgr 11, anger att det är en allsidig kommunikativ förmåga som ska bedömas, vilket för den enskilda läraren innebär att han eller hon måste bryta ner språkförmågan i olika färdigheter. Sett ur ett internationellt perspektiv tenderar länder att arbeta olika mycket med olika språkfärdigheter. Ett exempel på detta är att 29 % av svenskundervisningen i årskurs 4 ägnas åt skrivövningar, 34 % åt läsning och 15 % vardera åt rättstavning och grammatik. I EU/OECD-länderna lägger lärarna i genomsnitt mer tid på skrivövningar än i Sverige. Skolverket (2012b, s 58) uppger dock inte hur mycket mer tid som de olika länderna. Att bedöma en elevs muntliga och skriftliga färdigheter i till exempel engelska innebär att läraren måste veta vad dessa språkliga färdigheter innebär och ta hänsyn till var eleven befinner sig (Cushing Weigle, 2002, s 3)

Både tala och skriva är produktiva färdigheter som av lärare kan upplevas som svåra att bedöma (Luoma, 2004, s ix). En orsak till att det talade språket upplevs som svårt att bedöma är att det oftast måste ske i realtid, ansikte mot ansikte, till skillnad från det skrivna språket där läraren kan gå tillbaka och se hur eleven uttryckt sig. Dock tenderar det skrivna språket i jämförelse med det muntliga att innehålla en vidare och större variation på ord och längre meningar (Cushing Weigle, 2002, s 16). Då det gäller bedömning i engelska som främmande språk i Sverige kan man enligt Lundahl (2012, s 486) skönja en utvecklingstendens där bedömningen håller på att bli alltmer deskriptiv, vilket innebär att man erkänner att engelskan har många uttrycksmöjligheter och varianter. Vad som är fel i ett formellt muntligt eller skriftligt sammanhang kan vara väl fungerande i ett informellt sammanhang. En annan viktig utgångspunkt då det gäller språkbedömning är att forskare numera anser att språkfel är en naturlig del av språkutvecklingen, där det för läraren gäller att skilja mellan fel som stör och fel som förstör.

Den nya läroplanen från 2011 har bidragit till ökat fokus på de så kallade alternativa bedömningsformerna då den föreskriver att läraren ska göra en fortlöpande bedömning utifrån kursplanernas krav, utvärdera varje elevs kunskapsutveckling och ha en dialog med elev och hem. Skolans mål är också att varje elev utvecklar sin förmåga att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömningar i relation till egna och andras arbetsprestationer och förutsättningar (Skolverket, 2011a, s 18). Att som elev själv kunna bedöma sina resultat och ställa sina resultat i relation till andras ställer krav på att elever ges förutsättningar och stöd för att utveckla sin förmåga att självständigt reflektera över vad de kan och hur de kan lära på ett effektivt sätt.

För att möta framtida behov där olika former av bedömning verkligen fungerar som ett verktyg för ett effektivt lärande kommer det sannolikt att krävas såväl mer forskning som utbildningsinsatser av aktiva lärare (Lundahl, 2011, s 72). De områden som hittills huvudsakligen beforskats i Sverige har handlat om meritvärden, betyg och nationella prov. Dessa studier har framförallt fokuserat på äldre elever och endast några få studier har studerat det bedömningsarbete som skett bland yngre elever. Skolverket (2010, s 63) skriver att det idag finns ett stort behov av mer forskning om bedömning av yngre elever både i relation till barns lärande och studieresultat och att denna forskning bör belysa eventuella skillnader och likheter mellan flickor och pojkar.

3. Syfte och frågeställningar.

Studiens syfte är att undersöka om det fungerar att arbeta med självbedömning av de produktiva färdigheterna i engelska med yngre elever genom att använda det europeiska språkportfoliomaterialet och hur lärarens bedömning av elevernas färdigheter ser ut relativt elevernas självbedömning. Syftet är också att undersöka elevernas uppfattningar om självbedömning och att synliggöra eventuella könsskillnader. Studien tar sin utgångspunkt i följande frågeställningar:

1. Hur bedömer en grupp elever i årskurs 4 och 5 de produktiva färdigheterna tala och skriva på engelska utifrån några påståenden i den europeiska språkportfolion?
2. Hur bedömer gruppens lärare elevernas produktiva färdigheter tala och skriva på engelska utifrån några påståenden i den europeiska språkportfolion?
3. Hur tänker och resonerar en grupp elever i årskurs 4 och 5 om självbedömning av de produktiva färdigheterna i engelska?

4. Policydokument

De policydokument och styrdokument i Sverige som framförallt har betydelse för undervisning och bedömning i engelska är läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011 (Lgr 11) och den gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR¹). Såväl läroplan som den gemensamma referensramen för språk bygger på en kommunikativ språksyn, vilken fick sitt genombrott i Sverige i samband med att läroplanen Lgr 80 infördes (Lundahl, 2012, s 142).

Då läroplanen, Lgr 11, delvis bygger på de sex nivåerna som finns i den gemensamma referensramen för språk (Lundahl, 2012, s 491) så kommer den att presenteras först i detta kapitel. Den europeiska språkportfolion (ESP), vilken är ett pedagogiskt verktyg som tar sin utgångspunkt i den gemensamma europeiska referensramen för språk, presenteras i samma kapitel. Därefter beskrivs läroplanen och dess intentioner som är styrande för svensk språkundervisning.

4.1 Gemensam referensram för språk

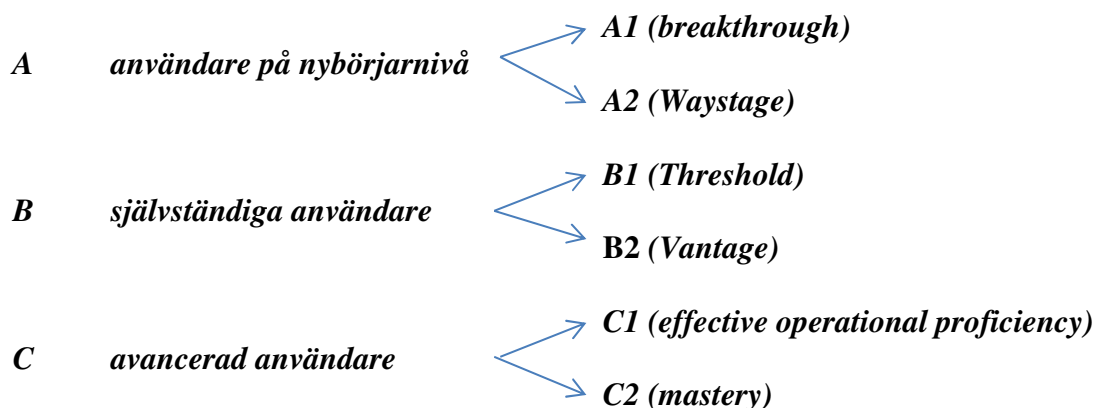
I samband med att den kommunikativa språksynen växte fram i Europa startade en process i Europarådet (Council of Europe) i början av 1970-talet som så småningom ledde fram till framtagande av en gemensam referensram för språk, CEFR (Council of Europe, 2001). Då tankar om undervisning och lärande aldrig sker i ett politiskt eller socialt tomrum kom de politiska tongångarna om demokrati som fanns under denna tid att inspirera och påverka framtagandet av denna gemensamma referensram (Tornberg, 2012, s 31). Europarådet såg till de demokratiska effekterna av språkinläring. Såväl internationella som nationella dokument och projekt, stöttade av Europarådet, lyfte fram vikten av demokrati vid språkinläring. Detta både på individuell- och global nivå. Utvecklingen gick mot alltmer reflekterande undervisnings- och bedömningsformer där man såg att självbedömning kunde vara ett verktyg att involvera eleven i större utsträckning i sitt lärande och därmed mot en alltmer demokratisk form av språkinläring (Dragemark Oscarson, 2009, s 53).

När den gemensamma referensramen för språk väl var framtagen blev den ett policydokument som kunde utgöra en gemensam grund för att länder ska kunna utarbeta kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinläring i hela Europa. Den kom att innehålla omfattande beskrivningar av de kunskaper och färdigheter eleverna behöver ha med sig för att kunna kommunicera på ett visst språk. Det övergripande syftet blev helt enkelt att den skulle bidra till att övervinna kommunikationshinder mellan människor, vilka bland annat uppstår till följd av skillnader mellan de olika utbildningssystem som finns i Europa (Skolverket, 2009a, s 1).

Den gemensamma referensramen för språk har idag en struktur för att försöka hantera den stora komplexiteten som finns i mänsklig språkförmåga. Som ett led i att försöka hantera denna komplexitet har den språkliga kompetensen delats upp i separata komponenter. Den gemensamma referensramen för språk omfattar därmed beskrivningar av ”delfärdigheter”, det vill säga färdigheter som är tillräckliga när det bara krävs begränsade kunskaper i ett språk (till exempel att förstå språk men inte tala ett språk). De olika färdighetsbeskrivningarna är

¹ CEFR står för *Common European Framework of Reference for Language* Den svenska versionen är GERS, *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*

tänkta att hjälpa läraren att veta vad han eller hon kan förvänta sig av sina elever på olika nivåer, samt vad som är lämpligt att bedöma. Det finns tre nivåer för att organisera en elevs språkkunskaper; användare på nybörjarnivå (A), självständiga användare (B) och avancerade användare (C). Dessa nivåer är sedan i sin tur uppdelade i ytterligare nivåer.



(Skolverket, 2009a, s 23)

De olika färdighetsnivåerna blir således en hjälp för att bedöma elevens generella kompetens och att veta vad nästa steg för eleven är (Skolverket, 2009a, s 21). Den gemensamma referensramen för språk är även tänkt att fungera som en referensram för internationella jämförelser av de språkstudierande i olika länder (Tornberg, 2012, s 55).

Sedan den gemensamma referensramen för språk gavs ut 2001 har den kommit att påverka olika policydokument på såväl lokal, nationell som internationell nivå. Att den har påverkat policydokument har också inneburit att den kommit att påverka praktiken, det vill säga inläring, undervisning och bedömning (Erickson, 2010, s 42). Framtagandet har bland annat lett till en ökad kunskap kring bedömning och språkinläring och har även bidragit till att *språkportfolios* utvecklats i många länder, däribland Sverige.

Europeisk språkportfolio

Det var vid ett av Europarådets ministermöte i Krakow år 2000 som utbildningsministrarna enhälligt beslutade att en europeisk språkportfolio skulle tas fram och introduceras i de olika medlemsländerna. Den europeiska språkportfolion (ESP), vilken nu funnits i ca 10 år, är delvis ett självbedömningsmaterial med checklistor för elevbedömning, men innehåller också bland annat en dossier och passport. Den europeiska språkportfolion och de språkskalor och beskrivningar som språkportfolion bygger på har tagits fram genom mycket omfattande utprövningar. Intresset för portfolion har ökat och de allra flesta av Europas länder är med i Europarådets utvecklingsarbete (Myndigheten för skolutveckling, 2005, s 7). Mellan 2001 och 2010 validerades 118 portfolios (Council of Europe, 2014).

Europeisk språkportfolio, ESP, är ett pedagogiskt verktyg som tar sin utgångspunkt i den gemensamma europeiska referensramen för språk. Den är tänkt att bidra till att medvetandegöra eleven om sin egen inläring och språkutveckling och har två övergripande syften, att

- motivera eleven att lära sig språk och göra det möjligt för eleven att på ett enkelt sätt följa den egna språkinläringen och språkutvecklingen

- ge eleven en dokumentation av de språkliga färdigheter de lyckats uppnå och de betydelsefulla kontakter eleven har med andra kulturer (Myndigheten för skolutveckling, 2005, s 11)

Den svenska versionen av den Europeisk språkportfolion finns idag i tre validerade versioner, för elever i åldern 6-11 år, 12-16 år och 16+. Språkportfolion består av två delar, en rapporterande och en pedagogisk del. Språkportfolions rapporterande del dokumenterar en elevs språkkunskaper och kan därmed till exempel underlätta överföring av information kring en elevs kunskaper i samband med ett skolbyte. Språkportfolion kan också fungera som ett komplement till en mer formell examen men den är inte ämnad att ersätta ett omdöme eller betyg.

Den andra delen av språkportfolion, den pedagogiska, kallas för språkpasset och den ger eleven möjlighet att berätta om sina språkkunskaper. I denna del finns även en språkbiografidel där eleven ges möjlighet att planera, bedöma och reflektera över sin inläring av olika språk och egna kulturella erfarenheter. För att underlätta elevernas reflektioner finns det olika checklistor att utgå ifrån. Checklistorna ger läraren en uppfattning om var eleven själv anser befinna sig i sin språkutveckling, vad hon/han tycker sig kunna samt vad han/hon känner att han/hon behöver utveckla vidare. Den pedagogiska delen innehåller även en dossier där eleverna kan samla ett urval av sina arbeten vilka kan bestå av till exempel berättelser, bilder eller projekt som de genomfört.

Språkportfolions pedagogiska funktion, vilken är särskilt viktig för de yngre eleverna, syftar till att öka motivationen hos eleverna att förbättra sin förmåga att kommunicera på olika språk, lära sig flera språk och söka nya interkulturella erfarenheter. Språkportfolions pedagogiska funktion ska även hjälpa eleverna med att reflektera över sina mål och olika sätt att lära sig planera sin språkinläring och bli medveten om sin egen inläring. Därutöver ska den uppmuntra eleverna att utveckla sina flerspråkliga och interkulturella kontakter (Myndigheten för skolutveckling, 2005, s 12).

Sammantaget ska den europeiska språkportfolions olika delar bidra till att ge eleven ett verktyg som kan underlätta vid reflektion kring det egna lärandet och bidra med att öka elevens medvetenhet om de egna kompetenserna och utvecklingsområdena. Den är även tänkt att vara en hjälp för eleven i att ta ett ökat ansvar för det egna lärandet i ett längre perspektiv samt vara ett stöd i det livslånga lärandet.

4.2 Lgr 11

Den svenska läroplanen för grundskolan, Lgr 11, bygger på en funktionell och kommunikativ syn på språkinläring, vilken till sin karaktär är väldigt lik den gemensamma referensramen för språk, CEFR. I den gemensamma referensramen för språk benämns den "an action orienterad approach" och man kan tydligt se att de svenska målen och bedömningskriterierna i läroplanen liknar dem. De är dock inte kopplade till den gemensamma referensramen fullt ut (Erickson, 2010, s 38).

Skolverket (2012a, s 4) skriver att det språkliga perspektivet har stor betydelse i alla skolformer och i alla ämnen och med det menar de att goda språkkunskaper underlättar elevernas lärande, utveckling och deltagande i olika situationer inom skolans ram såväl som genom hela livet. Språket är det instrument vi använder för att kommunicera med andra,

utveckla ny kunskap, visa vad vi lärt oss eller vad vi behöver hjälp med att utveckla. I vilken utsträckning en individ utvecklar sina språkliga förmågor kommer därför med största sannolikhet att påverka hur han eller hon kan anpassa sig till olika situationer samt möta olika krav. Detta kan i sin tur komma att påverka olika individers livsval liksom hur väl han eller hon lyckas med utbildning, arbetsliv och samhällsliv.

I den funktionella och kommunikativa synen för främmande språk som läroplanen grundar sig på ligger fokus på de språkliga förmågorna reception, produktion och interaktion.

Undervisningen i engelska ska således ge eleverna möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga, vilket innefattar såväl sociala som interkulturella som språkliga aspekter. Interkulturella aspekter innebär att eleverna genom undervisningen bland annat ska lära sig att anpassa sitt språk efter olika situationer eller känna till olika kulturella koder. Den nya läroplanen betonar hur viktigt det är att skolan tar vara på språket i vår omvärld ser till likheter och olikheter som finns i olika kulturer (Skolverket, 2011b, s 6).

Ett av huvudsyftena med undervisningen i engelska är att eleverna utvecklar tilltro till den egna förmågan att använda språket i olika situationer och för olika syften. Motivet för detta är att man vet att ett gott självförtroende är grundläggande för att man ska våga delta i olika språkliga situationer och sammanhang (Skolverket, 2011b, s 8). Undervisningen ska också bidra till att ge eleverna överblick och sammanhang samt stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och vilja att pröva nya idéer och lösa problem. Därutöver ska undervisningen bidra till att utveckla elevens förmåga att bedöma sina egna resultat och ställa andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna (Skolverket, 2011a, s 9 och 18).

5. Teoretisk förankring

Det är många forskare som har studerat människans förmåga att tänka och reflektera och vad den förmågan i sin tur kan generera. Dewey (1897/1963, s 142) menade till exempel att reflektion är en meningsskapande process som gör att vår förståelse får en djupare dimension där våra nyvunna erfarenheter sätts samman med tidigare erfarenheter och idéer. Kort uttryckt menade han att reflektion är ett disciplinerat och systematiskt sätt att tänka. Genom att tänka och reflektera kan människan sedan konstruera sin egen kunskap, vilket är utgångspunkten för konstruktivismen (Bryman, 2013, 36; Westlund, 2012, s 18). Dyke (2006, s 105) utvecklar dessa tankar och menar att om människor har ett reflekterande förhållningssätt till det egna lärandet kan det hjälpa dem att reagera och hantera olika situationer i livet på ett bättre sätt.

En av förgrundsgestalterna för konstruktivismen var Vygotsky (1978) och han var också en av förgrundsgestalterna för det sociokulturella perspektivet på lärande. I ett sociokulturellt perspektiv på lärandet uppstår kunskap i ett sammanhang, en social kontext, där språket blir en förutsättning för kunskap och tänkande. Vygotsky menade att lärandet sker interaktivt där språk och kommunikation är en av de viktiga grundstenarna. För en elev innebär lärandet ett samspel med omgivningen där han eller hon lär i samspel med andra individer (Westlund, 2012, s 20).

Att språket är viktigt för lärandet är det fler forskare än Vygotsky som pekat på. En av dem var Bachtin (Westlund, 2012, s 22), vars språk teori byggde på att människan hela tiden var i interaktion med den kultur han eller hon levde i. Han menade att i denna interaktion blev dialogen särskilt viktig och varje individ förde med sig sin sociokulturella bakgrund, sina värderingar och kunskaper in i samtalet. Westlund (2012, s 22) skriver vidare att när man ser Bachtins språk teori i ett lärandeperspektiv blir det mångfalden av olika elevers röster som breddar inlärningsmiljön och skapar kunskap genom dialog. Denna dialog med ett ömsesidigt lärande mellan elever och elevers lärare uppkommer såväl i samtal som i olika skrivna texter.

Dessa båda teorier, konstruktivistisk och sociokulturell teori, kan vi se spår av i den nuvarande läroplanen för grundskolan, Lgr 11. Teorierna kommer till uttryck i såväl de två första kapitlen som behandlar värdegrund och uppdrag som i kursplanerna. I kursplanen för engelska står det till exempel att eleven ska ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ kompetens (Skolverket, 2011a, s 9 och s 30). Den kommunikativa språksynen (se kapitel 2) som präglar vår läroplan är till stor del baserad på socialkonstruktivism. Socialkonstruktivism innebär att individen lär och konstruerar kunskap i samspel med omgivande kultur, samhälle och andra människor. I sin tur innebär detta att information inte blir kunskap hos den enskilda individen förrän den blir individuellt uppfattad och bearbetad. När informationen bearbetas påverkas den av individens känslor, värderingar och synsätt, vilka kan vara gemensamma för en grupp eller kultur (Egidius, 2009, s 163). I ett lärandesammanhang innebär det att när läraren förstår hur individen tänker kan han eller hon utmana eleven på rätt nivå (Westlund, 2012, s 19).

Vygotsky (1978, s 86) utvecklade sina tankar och idéer om lärande där han menade att metakognition hjälper eleven att utveckla sin förmåga att tänka självständigt och strategiskt. Vidare trodde han att denna förmåga hela tiden kunde utvecklas och att den lättare utvecklades tillsammans med andra eller med hjälp av experter. I skolsammanhang utgörs denna expert oftast av läraren. Wenden (1999, s 436) skriver att metakognitiv förmåga, precis som förmågan att socialisera, är en förmåga som utvecklas omedvetet, men den kan också utvecklas om det skapas en medvetenhet kring den.

Begreppet metakognition används ofta i samband med att man pratar om självvärdering, självskattning eller självreflektion. Begreppet innefattar olika former av mentala processer som har med planering av, insikt i och kontroll över lärandet att göra. Det handlar om elevens medvetenhet om de egna sätten att lära kopplat till uppsatta mål (Oscarson, 1998, s 135; Gipps, 1999, s 374). Forskare inom skilda områden menar att metakognition består av två funktioner, dels självbedömning, att kunna bedöma sin egen tankeförmåga och dels förmågan att kunna hantera sin egen tankeutveckling (Dragemark Oscarson, 2009, s 37).

I skolsammanhang kan metakognition innebära att elever utvecklar strategier som hjälper dem att planera och pröva olika sätt att angripa ett problem samt reflektera och utvärdera den process och de metoder som lett fram till ett visst resultat (Korp, 2003, 66). Enligt Phye (1997, s 106) är det framförallt fyra metakognitiva strategier en elev bör utveckla. För det första bör eleven lära sig planera, vilket innebär att hon eller han kan identifiera problemet, vad han eller hon ska ta sig an. Därefter bör eleven kunna göra ett utkast eller en utprovning, som innebär att han eller hon provar ett antal angreppssätt för att försöka lösa problemet eller uppgiften. För det tredje bör eleven kunna använda sig av någon form av kontroll och revision, det vill säga eleven bör kunna kontrollera om de strategier han eller hon använt sig av fungerar på ett önskvärt sätt. Till sist bör eleven kunna utvärdera och reflektera över den genomförda processen och metoderna som ledde fram till resultatet.

Detta innebär att om elever kontinuerligt ska kunna utveckla sin förmåga att tänka och reflektera på ett positivt sätt behöver de befinna sig i en miljö där de tillsammans med sina kamrater och lärare kan ta del av varandras kunnande och erfarenheter i ett samspel. Lärarens huvudsakliga uppgift blir då att identifiera elevens kunskapsmässiga nivå för att utifrån den se hur han eller hon kan utveckla elevens kompetens maximalt (Korp, 2003, s 67). Att använda sig av Phyes fyra strategier för metakognition blir ett verktyg för att utveckla elevens förmåga att tänka och reflektera som i sin tur leder till ökad kunskap.

6. Litteraturbakgrund och forskningsöversikt

I litteraturbakgrund och forskningsöversikt redogörs för formativ bedömning och självbedömning, med särskilt fokus på yngre elever. Därefter redogörs för elevuppfattningar om självbedömning. Uppsatsen har ett språkligt perspektiv genom sitt fokus på engelska som främmande språk.

6.1 Formativ bedömning

Formativ bedömning eller bedömning för lärande, har under de senaste åren kommit att definieras på olika sätt. Wiliam och Black skrev 1998 en definition, vilken sedan har modifierats av flera forskare. De skrev då att formativ bedömning är ett begrepp som omfattar *alla* aktiviteter som lärare och/eller deras elever företar sig och som ger information för anpassning av de undervisnings- och lärarakiviteter de håller på och/eller som kan användas som återkoppling (Wiliam, 2013, s 53).

Skolverket (2009b, s 37) skriver att formativ bedömning ska vara en framåtsyftande bedömning som ska främja och stödja elevens fortsatta lärande och utveckling. Den ska vara en ständigt pågående process där elevens delaktighet är en viktig komponent i själva bedömningsprocessen. De skriver vidare att den formativa bedömningen har två syften, dels att synliggöra vad eleven lärt sig och dels att ge den enskilda eleven vägledning och stöd för fortsatt utveckling. Samtidigt som bedömning alltmer har kommit att handla om bedömning som främjar lärandet kan man idag se en tendens där formativ bedömning allt oftare används för att referera till en viss typ av bedömningsinstrument snarare än till en process genom vilken undervisningen kan förbättras (Wiliam, 2013, s 53).

Några grundläggande studier pekar på att ett ökat lärande endast kan nås genom att läraren angriper lärande på ett mer effektivt sätt och då utgör formativ bedömning en av nycklarna enligt Black och Wiliam (1998, s 140). I korthet menar de att undervisningen bör bygga på tre processer; att ta reda på var eleverna befinner sig i sitt lärande, att ta reda på vart de är på väg och till sist att ta reda på hur de ska komma dit. För att angripa dessa tre processer finns det fem nyckelstrategier lärare kan tillämpa vilka handlar om att klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg samt genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som tar fram belegg för lärande. Det handlar också om att ge återkoppling som för lärandet framåt, aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra och se till att eleverna blir ägare av sitt eget lärande (Wiliam, 2013, s 61).

När det handlar om att klargöra lärandemålen och skapa delaktighet kan elever ofta behöva vägledning av läraren (Dragemark Oscarson, 2011, s 101; Dörnyei & Ushioda, 2011, s 147). Detta gäller särskilt yngre elever som dessutom kan behöva en annan ingång jämfört med äldre elever. Att till exempel använda fraser som "Vi lär oss att..." eller "Vad jag söker..." kan vara ett sätt att närma sig och komma igång med lärandemål för att så småningom kombinera dessa fraser med fraser som "Det är för att..." (Wiliam, 2013, s 84). När läraren tar fram belegg för elevernas kunskaper kan han eller hon bland annat utnyttja olika sätt att ställa frågor. Elevernas svar leder sedan till att läraren får en uppfattning om var och på vilken nivå eleverna befinner sig, vilket i sin tur kommer att utgöra en grund för upplägg av kommande undervisning (Dragemark Oscarson, 2011, s 101).

Återkoppling, vilken är den tredje strategin, kan ses som en av nycklarna i formativ bedömning. Den kan antingen ske individuellt eller i grupp och syftar till att leda eleverna

vidare i deras lärandeprocess (Pihlgren, 2012, s 91; Sadler, 1989, 120). Det har visat sig att om återkoppling ska vara riktigt effektiv behöver läraren klargöra för eleven hur nästa steg ska tas. Det räcker alltså inte med att bara säga vad som är fel (Wiliam, 2013, s 134). Att aktivera eleverna som läranderesurser för varandra, kamratbedömning, vilket är den fjärde strategin är kanske den mest effektiva strategin för att öka lärandet. Att aktivera elever som läranderesurser för varandra handlar om vilken roll eleverna kan spela för att förbättra sina kamraters lärande. När eleverna är läranderesurser för varandra kan det till exempel handla om att förklara något för en kamrat, men också att få förklara och lära ut något till någon annan. Wiliam konstaterade genom en av sina studier att kamrathandledning kan vara nästan lika effektivt som individuell undervisning av läraren. Den visade även att såväl högpresterande som lågpresterande elever verkade gynnas.

Självbedömning, vilken är den femte och sista strategin för formativ bedömning, handlar om att elever lär sig reflektera över sitt lärande i förhållande till uppställda korta eller långsiktiga mål. Reflektionen kan bidra till att medvetandegöra eleven om sina starka respektive svaga sidor. En formativ bedömning som innefattar självbedömning öppnar upp för att fokusera mer på den enskilda eleven och hans eller hennes allsidiga utveckling och lärande i förhållande till läroplanens mål och kunskapskrav. På sikt leder detta också till en mer rättvis och allsidig bedömning av elevens kunskaper och förmågor (Dragemark Oscarson, 2011, s 101). I Sveriges läroplan finns det målformuleringar (se avsnitt 4.2) som tar fasta på att eleverna ska utveckla sin förmåga att bedöma och värdera sina framsteg. Oscarson (1998, s 137) menar att det är naturligt att man i utbildningssystem, som betonar vikten av ansvarstagande och aktivt engagemang i skolan, också fokuserar på självbedömning. Elever som tar ansvar för sitt lärande behöver ha en viss förmåga att självständigt och kontinuerligt bedöma sitt lärande och resultat. Han skriver att ett bredare eget ansvarstagande kräver möjlighet till självstyrd återkoppling till det som ansvarstagandet gäller. Oscarson skriver vidare att med en väl fungerande självstyrd återkoppling blir det mer naturligt att ta brett ansvar för det som återkopplingen signalerar.

Hittills har en rad positiva effekter med formativ bedömning lyfts fram för att skapa effektiv inläring, men det finns också ett antal svårigheter kopplade till en formativ bedömningspraktik. Svårigheterna handlar bland annat om hur man skapar inläring på djupet där eleven utvecklar en förståelse. Black och Wiliam (1998, s 140) menar att det idag finns en tendens att lärare betonar kvantitet istället för kvalitet, vilket medför att lärande på djupet inte alltid kommer till stånd. De lyfter även fram att traditionell kunskapsbedömning som till exempel olika tester kan påverka den formativa bedömningspraktiken negativt om den används för ofta, är för långa eller inte ger utrymme för återkoppling. Många lärare vet ofta för lite om elevernas verkliga behov och de tenderar att fokusera mer på att sammanställa olika elevresultat än att analysera elevernas arbeten för att urskilja deras behov i lärandet.

Ska en skolkultur förändras kommer det enligt Black (2003, s 80) att ta tid och innebära att varje lärare kommer att behöva reflektera över sin syn och sitt förhållningssätt till lärande. Det är sedan denna förändrade syn hos varje enskild lärare som kan antas leda till en förändring av undervisningspraktiken. Enligt Biggs (1998, s 105) måste hänsyn dock tas till att all undervisning och bedömning som sker i ett klassrum påverkas av den kontext och kultur som läraren och eleverna befinner sig i. Det kan handla om en skolkultur, men också om den kultur som finns i landet. För att underlätta förändring menar Black och Wiliam (1998, s 146) att lärare behöver praktiska exempel. Många gånger kan en förändring gynnas av att skolor nätverkar med andra skolor för att hitta lösningar och byta erfarenheter. De påpekar dock att förändring tar tid och att arbetsbördan till en början kan öka för den enskilda läraren.

6.2 Självbedömning

Självbedömning är en del av den formativa bedömningspraktiken och ett begrepp som innebär att eleven uppmuntras att reflektera över sin egen inläring och sina kunskaper (Lundahl, 2012, s 504). Att detta är en viktig förmåga att utveckla hos eleverna är något som framhålls i läroplanen (Skolverket, 2011a, s 18).

Att kunna reflektera över sin egen inläring och sina kunskaper förutsätter att man som elev känner till vad man förväntas lära sig, vilka lärandemålen är. Giota (2006, s 105) skriver att förmågan att kunna reflektera över sina egna förutsättningar eller sitt kognitiva beteende börjar utvecklas när man är mellan 6 och 12 år. Hon skriver vidare att det är en förmåga som tar tid att utveckla och i takt med att ett barns kognitiva förmåga ökar, ökar också deras förmåga att byta perspektiv. Det innebär bland annat att de i allt större utsträckning kan föreställa sig vad andra tycker och tänker liksom bättre förstå andra människors avsikter och intentioner. Idag anser de flera forskare att redan ganska små barn, fem-, sexåringar, kan ha en relativt tydlig bild av sin egen kompetens. Vad man bör vara medveten om är att kognitiva förmågor eller strategier kan vara både medvetna och omedvetna (Lundahl, 2012, s 160).

Förmågan att kunna reflektera över sitt eget tänkande och lärande, det vill säga att ha kunskap om de egna kognitiva processerna, kallas också för metakognition (se avsnitt 5). För en elev innebär det att han eller hon känner till vad han eller hon vet (*metakognitiv kunskap*), vad han eller hon kan göra (*metakognitiva färdigheter*) och vad han eller hon vet om sin egen kognitiva begåvning (*metakognitiv erfarenhet*). Hartman (2001, s 38) skriver att när en elev ska utveckla denna metakognitiva förmåga kan det underlätta om han eller hon samarbetar med andra elever och forskning har visat att elever som får träning i metakognition tenderar att prestera bättre (William, 2013, s 162). Det har också visat sig att denna metakognitiva förmåga är en viktig variabel vid språkinläring och det är en förmåga som spelar roll i många språkliga aktiviteter (Wenden, 1999, s 436). Den metakognitiva förmågan används när en uppgift kräver ökad noggrannhet, om det är något nytt som ska läras in eller om något de tidigare gjort behöver korrigeras.

Enligt Dragemark Oscarson (2009, s 39) bör elever i samband med att de lär sig reflektera över sitt lärande och sina kunskaper även fundera på varför de ska lära sig att reflektera, hur de kan bära sig åt, när och var det ska göras, samt vilken eller vilka strategier de kan använda sig av. Får elever möjlighet att reflektera över dessa faktorer tillsammans med sina kamrater och sina lärare ökar förståelsen och de får sannolikt insikt i att det är en intellektuell process som inte alltid är så lätt även om han eller hon är intresserad och motiverad. Detta är något som Black och William (1998, s 143) uttrycker på följande sätt; "If formative assessment is to be productive, pupils should be trained in self-assessment so that they can understand the main purposes of their learning and thereby grasp what they need to do to achieve".

Det finns flera argument för att elever ska lära sig använda självbedömning som strategi i olika undervisningssammanhang och Oscarson (1998, s 151) lyfter fram fyra argument som talar för ett ökat fokus på självbedömning. Det första argumentet är pedagogiskt och handlar om att förmågan till egen successiv bedömning av att uppnådda resultat kan främja utvecklingen av såväl självständiga arbetssätt som själva inläringen. Det andra argumentet handlar om att självbedömningsmetodik kan förenkla vissa praktiska rutiner i undervisning och administration. Det tredje och näst sista argumentet handlar om att självbedömning kan involvera eleverna och ge en ny en infallsvinkel på det som bedöms, samtidigt som den kan vara motiverande. Till sist har det visat sig att självbedömningar ofta är realistiska och kan ge ett tillskott i information vid annan bedömning.

Utöver de fyra argument som Oscarson (1999, s 164) framhåller har han konstaterat att elever som fått träning i självbedömning tenderar att upptäcka fler av sina förmågor. Självbedömning kan även bidra till att eleverna blir mer målfokuserade och delaktiga i sitt lärande, vilket kan det leda till att de känner ett större ansvar för det egna lärandet (Dragemark Oscarson, 2009, s 39). För elever återkommande träning i självbedömning kan det leda till att elevernas förmåga att granska sina egna arbeten kritiskt ökar. Det tyder Orsmond, Merry och Reilings studie på (2000, s 24) där 84% av eleverna sade sig ha blivit bättre på att granska sina arbeten kritiskt efter att de arbetat med självbedömning. I vilken utsträckning dagens elever kommer att ha nytta av självbedömning i framtiden kan vi inte veta, men Oscarson (1999, s 164) menar att såsom samhället ser ut idag kommer eleverna med största sannolikhet behöva kunna arbeta självständigt och göra bedömningar av sin egen kunskap, då det utgör en del av det livslånga lärandet.

Ytterligare ett argument som talar för användning av självbedömning lyfter Jönsson (2010, s 87) fram. Han menar att den information som läraren får från elevernas självbedömningar kan användas av läraren för att förändra eller förbättra den egna undervisningen. Elevernas självbedömning kan därmed utgöra ett verktyg för läraren för att kontinuerligt förändra och förbättra sin undervisning utifrån var eleverna kunskapsmässigt befinner sig. Detta är något som även Skolverket (2011d, s 11) sett och de menar det är en form av utvärdering som bör ske som en integrerad del i, och tydligt kopplat del till, den ordinarie undervisningen.

Även om självbedömning har visat sig ha många positiva effekter på elevers lärande används den ännu inte i så stor utsträckning i Sverige, något som konstaterades i LUB-projektet² (Oscarson, 2006). Forskarna såg då att de bedömningsformer som var minst vanliga var de som involverade eleverna i bedömningsprocessen, som till exempel självbedömning, kamratbedömning eller bedömning med hjälp av portfolio. När lärare fick ranka i vilken utsträckning de använde olika bedömningsformer hamnade självbedömning på plats 11 av 15. Det kan jämföras med egengjorda test som var den vanligaste bedömningsformen och kom på första plats. Forskarna kunde inte se någon större skillnad mellan lägre och högre årskurser (Oscarson & Apelgren, 2011, s 7).

I intervjuer med lärarna inom LUB-projektet framkom det att många lärare överhuvudtaget inte hade hört talas om till exempel självbedömning eller portfoliobedömning och det var endast ett fåtal lärare som använde självbedömning i sin undervisning. De som använde självbedömning gjorde det inte alltid med någon regelbundenhet och de saknade ofta ett genomtänkt syfte. Orsakerna till varför alternativa bedömningsformer som till exempel självbedömning användes i så låg utsträckning handlade om att lärarna ansåg att de inte passade på det stadium de arbetade, att det var för stora undervisningsgrupper, att de var obekväma i att metoden eller att det inte passade den egna personligheten. Även om det inte var så många lärare som hört talas om alternativa bedömningsformer, som till exempel självbedömning, kunde forskarna ändå konstatera att det fanns ett stort intresse för att lära sig mer (Oscarson & Apelgren, 2011, s 12).

Elevbedömningars reliabilitet

Forskare har försökt fastställa tillförlitligheten av elevers självbedömningar och resultaten från dessa studier är inte helt entydiga, men mycket talar ändå för att självbedömningsdata är

² LUB-projektet, <http://www.idpp.gu.se/english/Research/language-education/>, bestod av en enkätstudie med 800 svenska lärare, 20 djupintervjuer samt empirisk prövning av alternativa bedömningsformer på svenska grund- och gymnasieskolor.

mer tillförlitliga än vad man kanske först trott (Oscarson, 1998, s 140). Det finns flera studier som visar på att elever har förmåga att bedöma sina kunskaper i förhållande till uppsatta mål. Detta såg bland annat Falchikov och Boud (1989, s 419) i sin studie där eleverna fick betygssätta sig själva. I studien jämfördes elevernas betygsättning med lärarnas och forskarna fann då att skillnaderna mellan elevernas respektive lärarnas betygsättning inte var särskilt stora, men att den skillnad som kunde noteras var att eleverna rankade sin egen förmåga något högre än lärarna. Effekten i studien uppmättes 0,47 där 0,2 anses vara en försumbar effekt och större än 0,8 en stor effekt. De kunde samtidigt konstatera att bedömningarna var mer exakta ju bättre mål och kriterier var förstådda av eleverna.

Att elever kan ha realistiska uppfattningar om sina kunskaper och att de kan göra tillförlitliga bedömningar har även andra forskare sett (Dragemark Oscarson & Oscarson, 2010, s 88; Stefani, 1994, s 69). Eleverna har i samband med dessa studier även uttryckt att arbetet med självbedömning medfört att de tänkt och lärt sig mer, men också att det varit tidskrävande och ibland svårt. Dragemark Oscarson och Oscarson (2010, s 88) såg till exempel en tendens, i den empiriska delen av LUB-studien, till att ovana elever överskattade sin förmåga. De såg dock också att övning i självbedömning gjorde att deras bedömningar så småningom blev mer realistiska.

Hur sambanden ser ut mellan hur elever uppfattar sina kunskaper och vad de får för faktiska betyg i olika ämnen kan se olika ut för flickor och pojkar skriver Giota (2006, s 106). Giota hänvisar till Skaalvik och Rankings (1994) studie, vilken bland annat visade att pojkars självuppfattning, framförallt i ämnet matematik, låg högre än flickors. Pojkarnas självuppfattning var högre än flickornas trots att flickor och pojkar presterade likvärdigt. Hon skriver vidare att Skalvik (1990) i en annan studie, som berörde upplevelsen av prestationsförväntningar, noterade att flickor i årskurs sex upplevde högre krav på sig än vad pojkar gjorde. Det finns också studier som visar på att flickor och pojkar bedömde sin kompetens olika beroende på vilken ålder de befann sig i. Ett exempel är Backe-Hansen och Ogden (1998, s 12) studie, vilken pekade på att flickor och pojkar i 10-års ålders bedömde sin kompetens likvärdigt. När eleverna sedan blev äldre, ca 13 år, såg forskare en tendens att flickor i större utsträckning än pojkar underskattade sin förmåga.

6.2.1 Självbedömning och yngre elever

När det gäller självbedömning och yngre elever har det visat sig att elever redan då de är relativt unga kan prata om lärande och förklara hur de tänker om sitt eget lärande (Harrison & Howard, 2012, s14; Hayward, 2011, s 128;). Harrison och Howard menar dock att ska man börja arbeta med självbedömning med yngre elever bör man ha en medvetenhet om att det kan vara en fördel att utveckla ett sådant arbetssätt i små steg. De skriver också att det är en fördel om arbetssättet utvecklas över en längre tidsperiod där det skapas utrymme för samtal om såväl lärande som resultat. I en av sina studier kunde de till exempel se att när de lät eleverna arbeta med självbedömning ökade elevernas förmåga att reflektera över sitt lärande i förhållande till uppsatta mål. Att det tar tid att lära sig bedöma sin egen förmåga är något som även Dragemark Oscarson (2009, s 232) understryker när hon skriver, självbedömning är inte något som kommer av sig själv utan kräver återkommande träning. Får å andra sidan eleverna återkommande träning i att bedöma sin egen förmåga leder det till att eleverna gör mer realistiska bedömningar (Dragemark, 2005, s 84).

För att elever ska bli ägare av den egna självreflekterande processen behöver de, enligt Harrison och Howard (2012, s 16) få tillgång till olika stödstrukturer och tydliga

kvalitetskriterier. Ibland kan eleverna även kompletterande frågor som, ”Var det lätt eller svårt?” eller helt enkelt ges tid till att reflektera över hur säker han eller hon var i olika situationer (Björklund Boistrup, 2012, s 119). En stödstruktur kan bidra till att eleverna lättare ser sina styrkor och svagheter i olika arbeten. Det handlar också om att hitta konkreta sätt att synliggöra elevernas framgångar. Detta eftersom synliggörandet av framgångar kan underlätta självbedömningen för yngre elever (Harrison & Howard, 2012, s 43). Att tillägna sig denna kunskap liknade en elev i Louis och Haradas studie (2012, s 16) vid att lära sig cykla: ”it [self-assessment] is like riding a bike. The teachers show us how with the training wheels and then we do it by ourselves”.

Forskare som Harrison och Howard (2012, s 43) pekar på att det finns olika metoder för att utveckla yngre elevers färdigheter i självbedömning där trafikljusmetoden är en metod. Metoden går i korthet ut på att elever får bedöma sina arbeten med hjälp av färgerna grönt, gult eller rött. Grönt står för att eleverna tycker sig ha god förståelse, rött mindre god förståelse och gult något däremellan. Systemet med färger ger läraren information om hur enskilda elever upplever olika lärandemål och kan samtidigt ge en indikation på vilka arbetsområden som med största sannolikhet behöver ses över och omarbetas för att öka förståelsen. Harrison och Howard menar att detta sätt att arbeta underlättar för läraren att lägga upp undervisningen efter elevernas behov och att det sannolikt kommer att hjälpa eleverna att ta ökat ansvar för sin egen inläring samtidigt som elevernas beroende av läraren minskar.

Andra forskare menar att bedömningsmatriser där de olika kunskapskvaliteterna inom området synliggörs kan vara ytterligare en väg att gå. Med hjälp av bedömningsmatrisens kunskapskvaliteter kan eleverna lättare bedöma sina insatser. Med förskolebarn som ännu inte kan läsa är självbedömningsmallar med glada och ledsna ansikten ett alternativ till den skrivna texten. Ett glatt ansikte uttrycker då att barnet upplever att de klarat av det moment som förväntats av honom eller henne (Louis & Harada, 2012, s 14). Louis och Harada, som provat de båda metoderna, var när de summerade sina resultat övertygade om att även yngre elever och barn har förmåga att bedöma kvaliteten i sina arbeten och att detta är en förmåga som många gånger är underskattad. De menade också att elever som blivit betrodda partners i bedömningsarbetet blir mer motiverade att lära sig, vilket följande kommentar ger uttryck för: ”I like having a say in how my work is assessed. It makes me work harder.”

Reliabilitet i yngre elevers självbedömningar

Som nämnts tidigare talar mycket för att elevers självbedömningar är tillförlitliga. Många av de studier som genomförts har dock tagit sin utgångspunkt i äldre elevers självbedömningar. När det gäller tillförlitligheten i yngre elevers självbedömningar finns det färre studier att utgå ifrån, vilket medför att ett generellt resonemang förs utifrån yngre elevers förmåga att bedöma sina färdigheter att muntligt berätta samt läsa. Ett exempel på detta är den studie som Kaderavek tillsammans med Gillam, Ukrainetz, Justice och Eisenberg genomförde 2004 (s, 37) då de undersökte hur elever i åldern 5 till 12 år bedömde sin förmåga att muntligt berätta ”a good story”. Resultaten pekade på att de äldre eleverna hade lättare för att bedöma sin förmåga jämfört med de yngre eleverna (5-6 år) och att pojkarna och de svaga eleverna tenderade att överskatta sin förmåga. I sin analys framhöll forskarna vikten av lärarnas stöttning genom att bland annat visa eleverna på olika kvalitativa nivåer. De kom också fram till att självbedömning är något som kan börja introduceras när eleverna går i årskurs 3 och framåt.

I motsats till Kaderaveks studie pekar en senare svensk studie på att yngre elever förmår bedöma sina färdigheter bättre än äldre elever (Fredriksson, Villalba & Taube, 2011, s 309). Eleverna som deltog i denna studie gick i årskurs 3 och 8 och hade i uppdrag att bedöma sin läsfärdighetsförmåga i svenska med utgångspunkt i hur de upplevde att de kunde läsa *textremsor* på TV. Forskarna kunde konstatera att eleverna i årskurs 3 hade en bättre uppfattning om sin förmåga jämfört med eleverna i årskurs 8, vilket de trodde kunde hänga ihop med att eleverna i årskurs 3 befann sig i process då de lärde sig läsa och därmed hade en hög medvetenhet om sin förmåga. När forskarna jämförde elevernas bedömning med lärarnas såg de att en majoritet av eleverna hade en tendens att överskatta sin förmåga. Något som gällde såväl elever i årskurs 3 som i eleverna i årskurs 8. Några skillnader med avseende på kön kunde forskarna inte se.

Det finns även andra studier som indikerar att yngre elever förmår bedöma sina färdigheter på ett tillförlitligt sätt. Ett exempel utgörs av Johanssons (2013, s 1) studie vilken precis som Fredriksson, Villalba och Taubes studie fokuserade elever i årskurs 3 och deras upplevda läsförmåga. Elevernas bedömningar jämfördes med lärarnas bedömningar och Johansson kunde konstatera att korrelationen mellan elevernas självbedömning och lärarnas bedömningar var likvärdiga och därmed kunde elevernas självbedömningar anses vara tämligen tillförlitliga.

6.2.2 Självbedömning i engelska

När det gäller elevers bedömningar specifikt i skolämnet engelska har Dragemark (2005, s 84) bland andra tittat närmre på tillförlitligheten av elevernas självbedömningar. Studien genomfördes inom projektet Learning English for Technical Purposes (LENTEC). Dragemark undersökte då i vilken utsträckning europeiska elever förmådde göra reliabla självbedömningar av sin språkinläring när det gällde förmågan att höra och förstå engelska. I studien, vilken genomfördes bland yrkesinriktade gymnasieelever från 6 europeiska länder, bedömde eleverna sin engelska hörförståelse med hjälp av den svenska eller den nederländska europeiska språkportfolien. Studien pekade på, precis som flera andra studier (Fredriksson, Villalba & Taubes, 2011; Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice & Eisenberg, 2004), att eleverna kunde bedöma sina kunskaper men att det fanns en tendens att de lågpresterande eleverna bedömde sina kunskaper något högre än sina lärare. Dragemark såg även en tendens att elever med svaga resultat lättare överskattade sin språkliga förmåga, medan elever med starka resultat oftare var mer realistiska i sina bedömningar, alternativt underskattade sin förmåga. I de intervjuer som genomfördes i samband med studien upplevde en majoritet, 89% av eleverna, att de visste "very well" eller "perfectly" hur bra de var på engelska. Såväl elever som lärare ansåg att eleverna hade förmåga att bedöma sina språkfärdigheter själva. Eleverna upplevde dock att läraren i klassrummet inte alltid hade möjlighet att se hela deras potential på ett tillfredställande sätt.

Att elever kan göra tillförlitliga bedömningar kunde Dragemark Oscarsons (2009, s 243) även konstatera i sin avhandling. Hon undersökte då bland annat hur fyra gymnasieklasser förmådde bedöma sin skriftliga förmåga kopplat till olika skrivuppgifter då de läste Engelska A respektive Engelska B (nuvarande steg 5 och 6). Resultaten visade på att eleverna, på gruppnivå, bedömde sin förmåga att skriva på engelska som relativt god. Detta kan ses som en realistisk bedömning då deras betyg i årskurs 9 var över riksgenomsnittet. Resultaten visade också på att när elevernas bedömningar jämfördes med lärarnas betyg hade de god förmåga att bedöma sin generella kompetens, såväl allmänt som i samband med en särskild uppgift (på gruppnivå).

I sina resultat kunde Dragemark Oscarson även se att det fanns en något större spridning i lärarnas bedömning av elevernas färdigheter att skriva jämfört med elevernas egna bedömningar av sina färdigheter. Hon lyfter fram fem tänkbara orsaker till skillnaderna mellan lärarnas och elevernas bedömningar, där den första orsaken handlar om huruvida eleven får bedöma en skrivuppgift i början eller slutet av en kurs. Därefter belyser hon hur förståelsen av förväntningarna som anges i styrdokumentet eventuellt kan påverka hur eleven bedömer sin förmåga. Som tredje orsak anger hon att lärarna fokuserar mer på formella aspekter av språket i klassrumsuppgiften än vad som egentligen var motiverat av dåvarande kursplaner. Till sist belyser hon hur eleverna kan ha orealistiska förväntningar på sin egen förmåga eller att olikheterna kan bero på att eleverna ser att de har en kompetens som de inte får möjlighet att ge uttryck för under lektionerna i skolan. Dragemark Oscarson konstaterar att elevernas förmåga att bedöma sin skriftliga kompetens i engelska delvis verkar hänga ihop med typen av uppgift och den kontextuella situationen för skrivandet (ibid, s 244).

Att använda självbedömning i språk kan leda till ett mer självständigt förhållningssätt till sitt lärande, enligt Rönn (2011, s 24). Hon genomförde en studie bland marockanska elever i åldern 11-15 om självbedömning och engagemang i klassrummet. Rönn konstaterade att det framförallt var hos pojkarna som en ökad självständighet i förhållande till lärandet kunde ses. En orsak till att inte en liknande självständighet sågs i flickgruppen trodde Rönn kunde bero på de erfarenheter flickorna hade med sig från, en av vad hon ansåg vara, en auktoritär skola. Hon såg även att arbetet med självbedömning ledde till att eleverna förbättrade sina resultat och att det var pojkarna som stod för den största ökningen.

6.2.3 Självbedömning i engelska med yngre elever

Butler och Lee är två forskare som har studerat hur självbedömning i engelska med yngre barn har utvecklats. De har kunnat konstatera att intresset för självbedömning i främmande språk ökat i Syd Korea på grund av ett mer elevcentrerat arbetssätt i språkundervisningen. Det finns få forskningsstudier som berör hur självbedömning påverkar inläringen hos yngre elever, men däremot många metodböcker för hur man kan arbeta med självbedömning. Butler och Lee (2006, s 506) menar att många av dessa metodböcker som finns för lärare i hur självbedömning kan användas inte kopplas till någon särskild kontext utan är allmänt hållna. Detta kan enligt dem komma utgöra en svårighet för yngre elever då de befinner sig i ett skede då de fortfarande håller på att utveckla sin kognitiva och metakognitiva förmåga och endast studerat främmande språk en kortare tid. Kopplas självbedömningen istället till en kontext kan arbetet för eleverna underlättas och elevernas bedömningar komma att bättre stämma överens med lärarens bedömningar.

Resultaten från Butler och Lees studie visade också på att elever i årskurs 6 var något bättre på att bedöma sina färdigheter jämfört med eleverna som gick i årskurs 4. Detta menar de skulle kunna hänga ihop med deras ålder, då självbedömning är en komplex kognitiv och metakognitiv process. Vidare kunde de se ett samband mellan självförtroende och hur eleverna bedömde sina allmänna färdigheter i engelska. Sambandet mellan självförtroende och personliga faktorer var högre vid den självbedömning som kunde kopplas till elevens allmänna färdigheter jämfört med den självbedömning som kunde kopplas till en särskild kontext i engelskan. Butler och Lee skriver att det kanske kan vara svårt att använda självbedömning i årskurser lägre än årskurs 4.

Även Wagner (2011, s 110) har kunnat konstatera att checklistor som kopplades till en kontext underlättar för eleverna då de arbetar med självbedömning. Hon kunde i sin studie se att det framförallt var de svagpresterande eleverna som gynnades. Hennes resultat, vilka fokuserade på elever som lärde sig engelska på A1- och B1-nivån (se avsnitt 6.1), visade också på att självbedömning med hjälp av checklistor synliggjorde lärandeprogressionen för eleverna själva. Forskare har även sett att självbedömning kan bidra till att synliggöra och öka medvetenhet om lärandemålen i engelska (Butler & Lee, 2010, s 25; Yilmaz & Akcan, 2012, s 167). Yilmaz och Akcan (2012, s 167) såg dessutom att arbetet med självbedömning ledde till att eleverna blev mer motiverade att ta reda på vilka strategier som krävdes för att nå målen. I sin summering konstaterar de dock att självbedömning är något som eleverna återkommande, det vill säga mer än en gång per termin, behöver arbeta med för att den ska få önskad effekt. Samtidigt kunde Yilmaz och Akcan konstatera att blev eleverna tränade i att använda självbedömning kunde dessa färdigheter även leda till effekter utanför klassrummet när de till exempel skulle läsa eller lyssna. Butler och Lee (2010, s 5) menar dock att hur elever och lärare upplever effektiviteten av självbedömningen är nära kopplad till undervisningen, lärandet och lärarens syn på bedömning.

6.2.3 Elevuppfattningar om självbedömning

Det har visat sig att elever funderar en hel del över sin språkliga förmåga och att det är något som man kanske inte tidigare trott (Dragemark, 2005, s 84). I Dragemark Oscarsons ämnesdidaktiska avhandling (2009, s 180) redovisas elevers tankar kring självbedömning och språk och där berättade eleverna i intervjuer att de inledningsvis upplevde att betygskriterierna som självbedömningen utgick ifrån var svåra att förstå. Att de var svåra att förstå berodde bland annat på att de upplevdes som alltför abstrakta. För att öka elevernas förståelse av betygskriterierna, vad de innebar och vilka förväntningar som låg i dem, valde lärarna att dels diskutera betygskriterierna tillsammans med eleverna och dels att arbeta med så kallade *benchmarks*, det vill säga förebilder och exempel. Detta sätt att arbeta upplevdes av eleverna som mycket positivt och ledde till ökad förståelse av mål och förväntningar. Eleverna påtalade vikten av att varje elev verkligen förstod innebörden av betygskriterierna och att det är oerhört viktigt att läraren tillsammans med eleverna skapar tid för denna förståelse.

Överlag visade studien att eleverna var mycket positiva till självbedömning, vilket även andra studier pekar på (Dragemark Oscarson, 2009; Yilmaz & Akcan, 2012). Dock upplevde eleverna att självbedömning bitvis var ganska svårt och att det var något som behövde göras vid upprepade tillfällen för att ge den övning och förståelse som krävdes för att lära sig självbedömning. De flesta eleverna ansåg att självbedömning var något av det viktigaste man kunde lära sig, vilken en elev gav uttryck för genom följande citat: ”Jo, det är bland det viktigaste grejerna för att själv, bedöma sig själv. För att om man själv kan bedöma sig själv på ett riktigt sätt- [...] då är man ju öppen - [för] inläring också- då utvecklas man snabbare och bättre” (Dragemark Oscarson, 2009, 183). Eleverna upplevde också att självbedömning bidragit till att synliggöra deras olika språkliga färdigheter i engelska samt gjort de egna framstegen tydligare, detta då de ofta upplevde att framstegen i engelska var svåra att se. De påpekade även att självbedömning och samtal med läraren gjorde att de fick en bättre bild av sina egna framsteg samt sina starka respektive svaga sidor. Det var ett flertal elever som framhöll att samtalen med läraren om den egna kunskapsutvecklingen var värdefull för att få tillfälle att diskutera den egna lärsituationen.

Eleverna i Dragemark Oscarsons studie ansåg också att självbedömningen bidragit till att de lättare kunde sätta ord på kunskaper och tankar om sitt lärande, något som även eleverna i Yilmaz och Akcans studie (2012, s 169) gett uttryck för. Vidare ansåg gymnasieeleverna i Dragemark Oscarsons studie att självbedömning var något man borde få lära sig mycket tidigare än först på gymnasiet, helst redan i grundskolan. Dock, som de uttryckte det, ”bättre sent än aldrig”. De var övertygade om att om man som elev fick möjlighet att lära sig självbedömning tidigare så skulle förmågan att bedöma sig själv utvecklas så att man kunde ha nytta av det även i andra ämnen och också senare i livet. Eleverna var tydliga med uttrycka att arbetet med självbedömning kräver träning för att man på sikt ska kunna utföra detta på egen hand och helt automatiskt.

Alla elever i Dragemark Oscarsons studie var dock inte lika positiva till självbedömning. De mindre positiva eleverna menade att självbedömning var svårt, att de inte förstod syftet samt att det tog tid från undervisningen. Det fanns också de elever som erkände att de inte tagit uppgiften med självbedömning på särskilt stort allvar. När Lew, Alwis och Schmidt (2010, s 150) undersökte huruvida det fanns samband mellan elevers föreställningar om nyttan med självbedömning och självbedömningsförmågan kunde de inte se några samband. Forskarna menade därför att elevernas föreställningar inte är relevant för elevernas utveckling av självbedömningsförmågan. De säger dock att mer forskning på området behövs.

Litteraturbakgrund och forskningsöversikt visar att det fortfarande finns relativt lite empirisk forskning kring självbedömning i engelska, speciellt riktat mot de yngre åldrarna. Det är också få studier som belyser eventuella skillnader och likheter mellan flickor och pojkar. Därmed kan denna studie som fokuserar självbedömning i engelska för en grupp elever som följdes i årskurs 4 och 5 bidra med ytterligare kunskap inom området.

7. Metod

I följande kapitel redogörs för de metoder som används i studien, hur de elever som medverkat valts ut, vilket material som används samt hur själva studien genomförts och analyserats. Därefter diskuteras studiens reliabilitet och validitet samt de etiska överväganden som gjorts.

7.1 Val av metod

Utifrån studiens syfte valdes både en kvantitativ och en kvalitativ ansats. Den kvantitativa ansatsen beskriver hur en grupp elever och deras lärare bedömer de produktiva färdigheter, tala och skriva, på engelska. Den utgår därmed från insamling av numerisk data där en grupp elever och deras lärare bedömt de produktiva färdigheterna tala och skriva. Datan har sedan analyserats i syfte att finna mönster eller lagbundenheter som kan antas gälla generellt. Man bör dock vara medveten om att i en föränderlig organisation som skolan är förhållanden inte direkt jämförbara med vad som sker på andra skolor (Wallén, 2011, s 118).

För att begränsa studiens omfattning valdes de produktiva färdigheterna tala och skriva. Detta då dessa båda färdigheter är redskap för eleverna att uttrycka sig och sina tankar (Lundahl, 2012, s 283). Eftersom det ibland har riktats kritik mot att kvantitativa studier visserligen får breda resultat, men att de kan ha svårt för att fånga interaktionen i mänskliga relationer valdes även en kvalitativ ansats (Alvesson & Sköldberg, 2013, s 130). Kvalitativa studier försöker förstå och tolka de resultat som kommer fram istället för att generalisera, förklara och förutsäga. Den kvalitativa forskningen har dock kritiserats för att vara alltför subjektiv, då resultaten i hög grad beror på vem som genomför tolkning och analys (Alvesson & Sköldberg, 2013, s 492). Ytterligare kritik som riktats mot den kvalitativa forskningen handlar om att reliabiliteten ibland är osäker. Därtill kommer att denna typ av studie ofta utgår från ett begränsat antal undersökningsspersoner, vilket begränsar och ibland till och med omöjliggör generaliseringar (Stukat, 2005, s 32). Genom att ha både en kvantitativ och en kvalitativ ansats är förhoppningen att studien ska ge en mer mångfacetterad förståelse för hur elever tänker och resonerar kring självbedömning.

De båda inriktningarna kvantitativ och kvalitativ forskning sägs ofta vara oförenliga, dock är det inte fallet i praktiskt forskningsarbete. Majoriteten av den forskning som bedrivs inom samhälls- och beteendevetenskaperna idag befinner sig någonstans mellan dessa ändpunkter (Patel & Davidson, 2011, s 14). Nyberg (2000, s 101) menar att det till och med kan vara mycket fördelaktigt att kombinera kvalitativa och kvantitativa element i samma undersökning, då resultaten kan stödja varandra, vilket är orsaken till att denna studie har både kvantitativ och en kvalitativ ansats. Det är i detta sammanhang, när man kombinerar en kvantitativ och en kvalitativ metod, som talar man om att begreppet triangulering kan förekomma. Triangulering innebär att flera olika datainsamlingsmetoder kan användas parallellt för att säkrare kunna bestämma ett visst fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2013, s 179; Bengtsson, 2012, s 38; Patel & Davidson, 2011, s 104). Bryman (2013, s 563) menar dock att man aldrig kan vara säker på att resultaten inte motsäger varandra.

7.2 Urval

Eleverna som medverkade i studien gick på en tvåparallellig F-5 skola. På skolan fanns det vid studiens genomförande 357 elever. Skolan ligger ett par mil utanför en svensk storstad och har ett upptagningsområde som innefattar villa- och radhusbebyggelse. Det fanns ett fåtal elever med annat modersmål än svenska på skolan.

När studien genomfördes användes ett så kallat bekvämlighetsurval, det vill säga två för författaren tillgängliga grupper användes. 55 elever deltog i studien, 28 flickor och 27 pojkar och det var samma elever som deltog under årskurs 4 som under årskurs 5. Eleverna som medverkade gick under läsåret 2010/11 i årskurs 4 och under läsåret 2011/12 i årskurs 5.

Då intervjuer är tidskrävande begränsades de till 8 gruppintervjuer. Författaren valde att intervjua eleverna i grupper om 4 elever, vilket medförde att sammanlagt 32 elever kom att intervjuas. Grupperna var könshomogena med 4 flickor respektive 4 pojkar i varje grupp. Urvalet till intervjugrupperna skedde slumpvis genom lottning. Lottningen skedde inom ramen för pojkggruppen respektive flickgruppen. Varje elev hade möjlighet att tacka nej till att delta. Patel och Davidson (2011, s 56) skriver att förutsatt att urvalet sker på ett korrekt sätt kan resultaten gälla för alla elever, det vill säga en generalisering från stickprovet kan ske. Ett stort stickprov kan dock inte garantera en hög grad av precision (Bryman, 2013, s 191). Alla tillfrågade elever valde att delta i gruppintervjun.

7.3 Material

För att genomföra studien användes checklistor från de två första nivåerna, A1 och A2, ur den svenska versionen av den europeiska språkportfolion (ESP) samt av författaren framtagna intervjufrågor.

Checklistor

Det material som användes för att eleverna skulle kunna bedöma sina färdigheter var fyra checklistor ur den svenska versionen av den europeiska språkportfolion 6-11 år (Myndigheten för skolutveckling, 2005). De checklistor som användes var A1 för färdigheterna tala och skriva samt A2 för färdigheterna tala och skriva, (se bilaga A-D). Den europeiska språkportfolion är ett validerat material som har tagits fram efter omfattande utprövningar ägt rum. De språkskalor och beskrivningar som språkportfolion bygger på tar sin utgångspunkt i *the Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). En anpassning har skett till våra svenska förhållanden, så även för den svenska versionen för år 6-11 år, då de ursprungliga skalorna utgick från vuxna inlärare (Myndigheten för skolutveckling, 2005, s 9).

För att begränsa mängden data valdes några påståenden inom den europeiska språkportfolions checklistor för *tala* respektive *skriva* ut. Påståendena valdes så att eventuella jämförelser lättare skulle kunna göras mellan de båda nivåerna A1 och A2. Följande påståenden ingick i studien, se figurer 1-3:

Tala A1, tillfälle 1	Skriva A1, tillfälle 1
<ul style="list-style-type: none"> - Jag kan säga vem jag är och var jag bor. - Jag kan säga hur gammal jag är. - Jag kan säga något om min familj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jag kan skriva korta enkla meddelanden. - Jag kan skriva några enkla meningar om mig själv. - Jag kan skriva en kort dialog. - Jag kan skriva mycket enkla frågor.

Figur 1. Tabell över utvalda påståenden från ESP A1-nivån, tillfälle 1

Tala A1, tillfälle 2	Skriva A1, tillfälle 2
<ul style="list-style-type: none"> - Jag kan säga vem jag är och var jag bor. - Jag kan säga hur gammal jag är. - Jag kan säga något om min familj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jag kan skriva korta enkla meddelanden. - Jag kan skriva några enkla meningar om mig själv. - Jag kan skriva en kort dialog. - Jag kan skriva mycket enkla frågor

Figur 2. Tabell över utvalda påståenden från ESP A1-nivå, tillfälle 2

Tala A2, tillfälle 3	Skriva A2, tillfälle 3
<ul style="list-style-type: none"> - Jag kan berätta något om min familj. - Jag kan berätta om mina intressen. - Jag kan berätta något om mig själv. - Jag kan berätta om och beskriva platsen där jag bor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jag kan skriva korta meddelanden och enkla brev. - Jag kan skriva mycket enkla berättelser med stöd av bilder. - Jag kan skriva och berätta om mig själv och mina intressen. - Jag kan skriva enkla frågor om välkända saker.

Figur 3. Tabell över utvalda påståenden från ESP A2-nivån, tillfälle 3

Intervjuer

Intervjufrågorna (se bilaga G och H) som användes vid gruppintervjuerna togs fram av författaren i anslutning till studien. De hade en viss grad av standardisering då de togs fram i förväg och följde en viss ordning vid varje intervjutillfälle. Samtidigt lämnade intervjuerna utrymme för ett samtal och resonemang utifrån de givna frågorna, vilket talar för lägre grad av strukturering. Graden av strukturering anger vilket "svarsutrymme" som intervjupersonerna ges. En rakt igenom strukturerad intervju lämnar ett mycket litet utrymme för intervjupersonen att svara inom, vilket kan jämföras med en ostrukturerad intervju då intervjupersonerna får ett stort utrymme att svara inom (Patel & Davidson, 2011, s 76 och 121).

Frågorna, vilka var 6 respektive 7 till antalet, tog sin utgångspunkt i elevernas tankar om och erfarenheter av självbedömning. Eleverna fick fundera över och i fokusgruppen resonera kring syftet med självbedömning samt hur de upplever arbetet med självbedömning. Erfarenheter från självbedömning har eleverna bland annat fått genom arbetet med checklistorna i den europeiska språkportfolion samt genom olika självbedömningsmatriser kopplade till aktuella arbetsområden.

7.4 Tillvägagångssätt

Insamlandet av data, vilken bestod av elevernas bedömningar, lärarens bedömningar och gruppintervjuerna, påbörjades under höstterminen 2010 och avslutades under vårterminen 2012. Eleverna fick bedöma sina färdigheter att tala och skriva med hjälp av den europeiska

språkportfolions checklistor vid tre tillfällen (se bilaga A-D). Vid de två första tillfällena bedömde eleverna sina färdigheter med hjälp av den europeiska språkportfolions checklistor för A1-nivån (se bilaga A-B). När eleverna bedömde sina färdigheter vid tredje tillfället användes den europeiska språkportfolions checklistor för A2-nivån (se bilaga C-D). De tre bedömningstillfällena skedde över ca 3 terminer.

Eleverna genomförde självbedömning av sina färdigheter med hjälp av den europeiska språkportfolions checklistor på lektionstid och som en del i ordinarie undervisning. I samband med att eleverna genomförde självbedömningen informerades de om att deras bedömning skulle utgöra underlag för en mindre studie. De elever som av någon anledning inte var närvarande fick möjlighet att genomföra sin bedömning vid ett senare tillfälle. I nära anslutning till elevernas självbedömningar gjorde även läraren en bedömning av elevernas kunskaper utifrån samma checklistor som eleverna. Någon kontrollgrupp användes inte då det inte fanns någon mer grupp på skolan att tillgå.

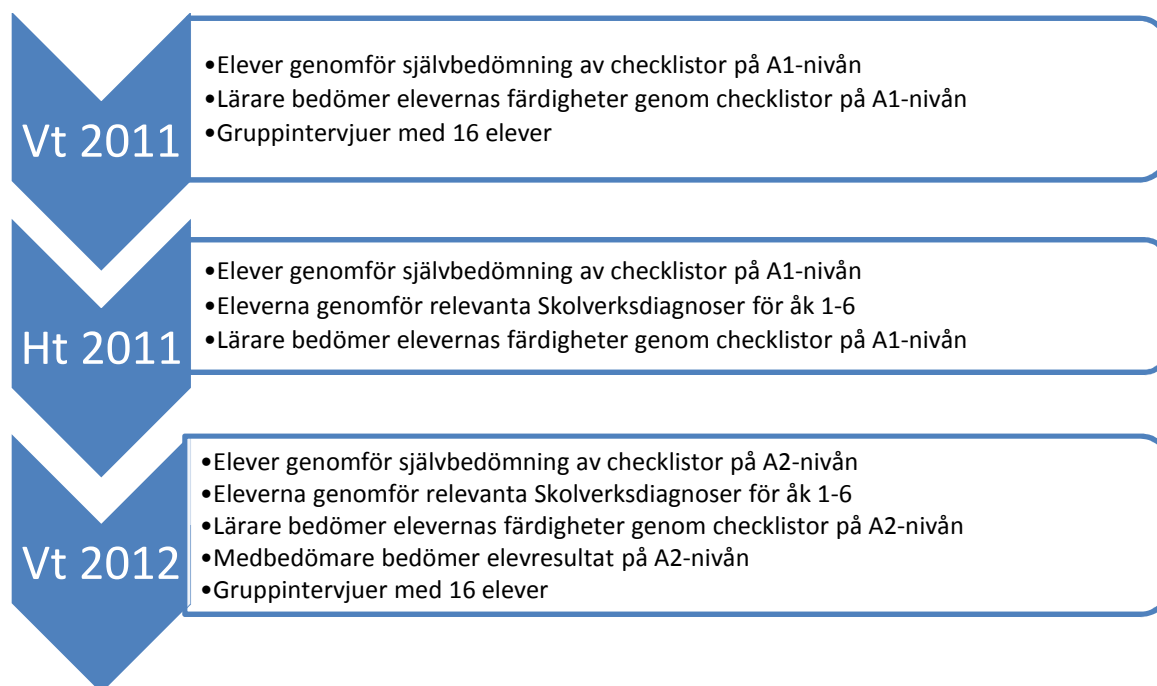
Eleverna fick bedöma sina färdigheter med hjälp av olika färger, trafikljusmetoden (se kap 5.4.1). Färgerna symboliserades enligt följande:

- Röd: *Jag kan det lite,*
- Blå: *Jag kan det ganska bra*
- Grön: *Jag kan det bra.*

Även lärarens bedömningar genomfördes på basis av samma färgkodningssystem. Lärarens bedömningsunderlag utgjordes av en samlad bild av det eleverna producerat skriftligt och muntlig i det vardagliga arbetet, men också av relevanta skolverksdiagnoser för årskurs 1-6. Syftet med att genomföra skolverksdiagnoserna var att med hjälp av ett validerat diagnosmaterial låta eleverna visa sina starka och svaga sidor. Diagnosmaterialet gav också läraren ett stöd vid bedömningen genom Skolverkets bedömningsanvisningar. Elevernas liksom lärarens bedömningar kodades om från färger till siffror för att kunna systematiseras.

Gruppintervjuerna (se bilaga G-H), vilka var åtta till antalet genomfördes av författaren vid två tillfällen. Fyra av intervjuerna genomfördes i maj 2011 och resterande genomfördes i maj året därpå, 2012. Grupperna var könshomogena med syfte att jämföra hur flickor och pojkar resonerade runt självbedömning. Intervjuerna genomfördes på skolan i ett mindre gruppum i nära anslutning till elevernas klassrum. De genomfördes under skoltid och varade i 10-20 minuter. De fyra första intervjuerna dokumenterades genom att anteckningar togs. De resterande intervjuerna fyra dokumenterades dels genom att anteckningar togs, men också med en parallell ljudupptagning. Ljudupptagningen gjordes först vid andra tillfället efter att författaren insett att ljudupptagning skulle kunna underlätta analysen av elevernas svar och resonemang genom att på ett mer precist sätt få med vad och hur eleverna resonerade.

I flödesschemat enligt figur 4 ges en bild av studiens datainsamling.



Figur 4. Flödesschema över datainsamling

7.5 Analysmetod

Studiens data bearbetades och systematiserades delvis i Excel för att kunna utläsa resultat på gruppnivå. För att underlätta analysen av data som matades in i Excel gjordes en körning i SPSS, vilket möjliggjorde att flera variabler såsom elevernas självbedömning på gruppnivå och per kön kunde kartläggas. Resultaten redovisas sedan grafiskt för att underlätta förståelsen av resultaten (Byström, 2011, s 137)

För att bearbeta och analysera den tredje frågan, hur tänker och resonerar elever i årskurs 4 och 5 om självbedömning i engelska, sammanställdes elevernas svar från anteckningar och ljudupptagning i kortare noteringar för att sedan sammanställas till en sammanhängande text. Att man gör kortare anteckningar och löpande analyser kan enligt Patel och Davidson (2011, s 121) vara praktiskt för att underlätta den samlade analysen. Det är också en aspekt som skiljer den kvalitativa undersökningen från den kvantitativa.

7.6 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet och validitet är två begrepp som används för att beskriva kvaliteten i den information och de slutsatser som dras i studien.

Reliabilitet

Reliabilitet handlar om tillförlitlighet och generaliserbarhet. Om en mätning har hög reliabilitet är den stabil med lite inslag av slumpmässig påverkan, det vill säga om mätningen upprepas får man ungefär samma resultat. (Eriksson & Henriksson, 2010, 318; Korp, 2003, s 120; Wallén, 2011, s 66). Maximal reliabilitet kan endast nås när ett instrument används som

mäter varje individ med hjälp av en poäng, till exempel en attitydskala. I de fall man inte kan få ett mått på reliabiliteten får man försöka skapa tillförlitlighet på andra sätt (Patel & Davidson, 2011, s 104). I en undervisningspraktik innebär det till exempel att elever ska ges lika villkor vid bedömning, att slumpinflytande minimeras och att man som lärare är konsekvent i sitt förhållningssätt vid utprovning.

För att nå en hög reliabilitet i denna studie har elever och lärare fått bedöma de produktiva färdigheterna tala och skriva utifrån utvalda påståenden i den europeiska språkportfolion. Ytterligare en aspekt att ta hänsyn till för att skapa hög reliabilitet handlade om att minimera bortfallet. I denna studie förekom endast ett bortfall vid enkäterna, vilket berodde på att elev flyttade från klassen. Att bortfallet var så lågt torde bland annat ha sin förklaring i att enkäterna, checklistorna, var en del av ordinarie undervisning. Denna elevs resultat finns inte med i underlaget. Inte heller vid intervjuerna var det någon elev som valde att tacka nej till att medverka.

När man pratar om reliabilitet i bedömningssammanhang av mer subjektiva bedömningar, av till exempel uppsatser, kan man ta upp begreppet interbedömarreliabilitet, eller bedömaröverensstämmelse. Den handlar om graden av samstämmighet mellan olika bedömare (Skolverket, 2011c, s 34). Överensstämmelsen mellan lärarens och medbedömarens kategoriseringar kan beräknas (Stukát, 2005, s 130). För att få ett mått på en möjlig interbedömarreliabilitet i denna studie fick en annan lärare bedöma 10 elever, 5 flickor och 5 pojkar, på A2-nivån. Läraren valdes på grundval av att hon/han arbetade på skolan där studien genomfördes och var en av två lärare på skolan med ämnesbehörighet i engelska, vilket underlättade genomförandet av bedömningen. Läraren var en medbedömare, men ingick inte i studien. Eleverna valdes ut på grundval av deras kunskaper, två kunskapsstarka (en flicka och en pojke), två kunskapssvaga (en flicka och en pojke) och sex elever däremellan, detta för att säkerställa att elever som uppskattades ha olika kunskapsnivåer blev föremål för den jämförande bedömningen.

Medbedömaren fick bedöma elevernas muntliga produktion genom att lyssna på inspelningar av Skolverksdiagnosen *Ask me! – Tell me!* samt ta del av elevernas skriftliga produktion genom diagnosen *Who are you?* Med detta elevunderlag och Skolverkets bedömningsanvisningar gjorde medbedömaren bedömningar med samma färgkodningssystem som eleverna och läraren använt (Skolverket, 2011e). Resultaten visade att medbedömaren var överens med författarens bedömning vid en majoritet av påståendena. Vid påståendena som handlade om att skriva, var de överens om bedömningen vid alla påståenden utom 4 av 26 och vid de påståenden som handlade om att tala var de överens vid alla 35 påståenden utom ett.

Vad gäller reliabiliteten i intervjuerna handlar den delvis om huruvida intervjupersonerna kom att förändra sina svar under intervjun, något som kan ha skett med tanke på att intervjuerna skedde i fokusgrupper. Ett syfte med användandet av fokusgrupper var ju just att eleverna skulle få möjlighet att tänka och resonera tillsammans. Reliabiliteten i intervjuerna handlar också om i vilken utsträckning intervjuaren, i denna studie författaren, kan ha ställt ledande frågor som då oavsiktligt kan ha påverkat svaren (Kvale & Brinkman, 2013, s 263). Även om det är önskvärt att skapa så hög reliabilitet som möjlighet i intervjuresultaten menar Kvale och Brinkman att en för stark tonvikt på reliabiliteten kan motverka kreativitet och variationsrikedom.

Validitet

Validitet är ett relativt svårt och mångtydigt begrepp, vilket försöker beskriva hur bra ett mätinstrument mäter det som avses att mätas (Stukát, 2005, s 126; Wallén, 2011, s 67). Validitet är särskilt viktigt vid undersökningar som handlar om människors inställningar, upplevelser eller kunskaper, då de är mer abstrakta jämfört med om man undersöker till exempel längd eller vikt (Patel & Davidson, 2011, s 102). En hög validitet förutsätter en hög reliabilitet och det är av stor vikt att en skattning av undersökningens validitet görs (Stukát, 2005, s 126). Att reliabiliteten är hög, det vill säga att mätinstrumentet ger konstanta resultat, är dock ingen garanti för att validiteten blir hög. Risken finns hela tiden att undersökningen mäter fel saker. Därför måste frågan, *mäts det som avses att mätas?* kontinuerligt ställas.

Korp (2003) skriver om det kvantitativa forskningsparadigmet där bland annat validitetsbegreppet har sitt ursprung. Hon skriver då bland annat om den innehållsrelaterade validiteten som refererar antingen till kursplanemål, andra typer av utbildningsmål eller till den genomförda kursen. Den innehållsrelaterade validiteten i denna studie refererar till den europeiska språkportfolion och de frågor som används i gruppintervjuerna med eleverna. Vidare skriver Korp att den kriterierelaterade validiteten refererar till bedömningskriteriernas relevans i förhållande till undervisningsmålen. De kriterier eller variabler som är relevanta i denna studie ingår i den svenska versionen av europeiska språkportfolion, vilken validerades år 2004 (Myndigheten för skolutveckling, 2005, s 7)

Då det gäller frågorna som användes vid gruppintervjuerna var de inte framtagna efter någon standard, men genomarbetade i flera omgångar för att säkerställa att de verkligen frågade efter och mätte det som skulle mätas.

7.7 Etiska överväganden

Studien tar hänsyn till de forskningsetiska aspekter Vetenskapsrådet (HSFR Etikregler) har formulerat. Det är fyra övergripande etikregler, där den första regeln tar upp informationskravet. Informationskravet handlar om att forskare skall informera de som är berörda av forskningen samt även informera om den aktuella forskningsuppgiftens syfte (Patel & Davidson, 2011, s 62). I denna studie hölls elever och föräldrar kontinuerligt informerade om syftet och arbetet med den europeiska språkportfolion. Föräldrarna hölls informerade via mail och föräldramöten och elevernas via undervisningen. Särskilda mail skickades till föräldrarna i samband med genomförandet av gruppintervjuerna (se bilaga H och I).

Den andra övergripande etikregeln som Vetenskapsrådet har formulerat handlar om samtycke. Den innebär att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. När det gäller denna studie hade eleverna ingen möjlighet styra över sin medverkan i att bedöma sina färdigheter med hjälp av den europeiska språkportfolions checklistor då det var ett arbete som ingick i den ordinarie undervisningen och samtidigt utgör ett mål i läroplanen (Skolverket, 2011a, s 18). Däremot hade eleverna möjlighet att avböja medverkan i gruppintervjun. Samtliga elever och föräldrar informerades om intervjun med möjlighet att tacka nej. Eleverna tillfrågades muntlig i klassrummet och föräldrarna tillfrågades via mail (se bilaga E och F).

Den tredje etikregeln tar upp konfidentialitet, det vill säga att uppgifter om alla personer som ingår i en undersökning skall ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifterna

skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Med utgångspunkt i denna regel behandlades alla uppgifter om medverkande elever konfidentiellt, vilket innebär att inga uppgifter har lämnats ut till utomstående, det går heller inte att identifiera någon av de medverkande eleverna i materialet. Till sist lyfter vetenskapsrådet fram regeln som handlar om nyttjandet av data som tagits fram. Regeln föreskriver att uppgifter som samlats in om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Data som tagits fram i samband med denna studie används enbart för att belysa de forskningsfrågor som författaren ställt.

7.8 Metoddiskussion

När bedömningar av elevers kunskaper görs finns det en aspekt som det bör tas särskild hänsyn till, den så kallade halo-effekten. Halo-effekten innebär att de bedömningar som gjorts av individernas kunskaper kan ha präglats av vem individen är. I en gränsdragningsituation skulle det kunna innebära att läraren tagit mer hänsyn till vilken individ det är snarare än ser till elevens faktiska kunskaper (Lindberg, 2012, s 260). Detta skulle kunna vara problematiskt i denna studie då författaren även är den lärare som undervisat eleverna och genomfört studien. Då författaren haft en medvetenhet om halo-effekten samt att en kollega kontrollbedömt 10 elever kan man utgå från att effekten minimerats. Generellt kan sägas att det alltid finns en inbyggd svårighet med att beforska den egna undervisningsgruppen där konsten och utmaningen blir att som forskare/författare förhålla sig objektiv och kritisk till data som samlas in. Hade en medbedömare ingått i studien hade haloeffekten kunna minimeras ytterligare.

Vid analysen av elevernas självbedömningar och lärarens bedömningar visade det sig att både elever och lärare bedömde flera av elevernas färdigheter till ”*Jag kan det bra*”. De variationer som sågs i materialet var relativt små, vilket kan bero på att A1-nivåns beskrivningar är för snäva för dessa elever. Det är sannolikt att verkliga skillnader inte gavs utrymme att framträda. Om A2-nivån istället valts vid samtliga tre tillfällen hade med största sannolikhet en större variation i datamaterialet setts och elevernas lärandeprogression hade eventuellt synliggjorts. Hade andra aspekter av färdigheterna tala och skriva valts, hade kanske utfallet sett annorlunda ut.

Hur elever i årskurs 4 och 5 upplevde att bedöma sina färdigheter, var en fråga som undersöktes genom gruppintervjuer. Kvalitativa intervjuer kan innebära vissa risker där interaktionen mellan den som frågar och de som svarar kan färgas av den som intervjuar. Risken fanns i denna studie att frågorna inte blev neutrala eftersom det var elevernas lärare som intervjuade. Intervjuerna kan även ha begränsats genom att frågorna inte förstods av alla, förstods på olika sätt eller var ledande. Det finns också frekvensord som till exempel ibland, ofta, vanligen eller brukar, vilka kan förstås på olika sätt av elever (Kvale & Brinkman, 2013, s 91; Stukat, 2005, s 38). Eftersom läraren kände eleverna som intervjuades fanns det god anledning att utgå från att detta i så fall skulle ha upptäckts.

Gruppintervjuformen valdes framför enkät och enskilda intervjuer för att eleverna skulle ges möjlighet att föra resonemang och dialog sinsemellan om sina upplevelser. Genom att intervjuerna genomfördes i grupp kunde eleverna inspirera varandra med sina tankar och tillsammans föra ett samtal kring sina upplevelser. En forskningsintervju kan dock aldrig bli en helt öppen dialog mellan jämlika parter (Kvale & Brinkman, 2013, s 48). Det fanns funderingar kring om intervjuerna skulle ha genomförts med enskilda elever för att påverkan från kamrater skulle ha minimerats. Fördelarna med att låta eleverna inspireras varandra

övervägde dock. Orsaken till att gruppintervju valdes framför enkät var att elever i 10-12 årsåldern ofta har lättare för att uttrycka sig muntligt än skriftligt.

Det kan vara en fördel och ett sätt att öka validiteten på, att göra en pilotundersökning för att se att intervjufrågorna fungerar för de individer frågorna är avsedda (Patel & Davidson, 2011, s 86 och s 103). I denna studie genomfördes dock ingen pilotundersökning på grund av att författaren inte kände till några andra klasser/elever som arbetat med självbedömning med hjälp av den europeiska språkportfolions checklistor. Hade en utprovning skett skulle intervjufrågorna eventuellt ha sett något annorlunda ut. Erfarenheterna från första gruppintervjuomgången medförde en viss revidering av frågorna, det vill säga en fråga lades till.

Vid de fyra sista gruppintervjuerna gjordes ljudupptagningar, vilket med fördel hade kunnat användas vid samtliga gruppintervjuer. Orsaken till att ljudupptagning inte användes vid de fyra första gruppintervjuerna var att tekniska hjälpmedel saknades. Samtidigt som en ljudupptagning kan underlätta analysen kan den även medföra risker som att eleverna påverkas av att de blir inspelade och därmed inte blir lika spontana i sina uttalanden (Wallace, 1998, s 106). För att ge ytterligare djup i resultatdelen kring elevernas hade det kanske varit fördelaktigt om eleverna getts tillfälle att ta del av intervjuresultaten och därefter gett återkoppling på författarens tolkningar. Detta moment valdes dock bort på grund av att eleverna strax efter de sista intervjutillfällena bytte skola.

8. Resultat

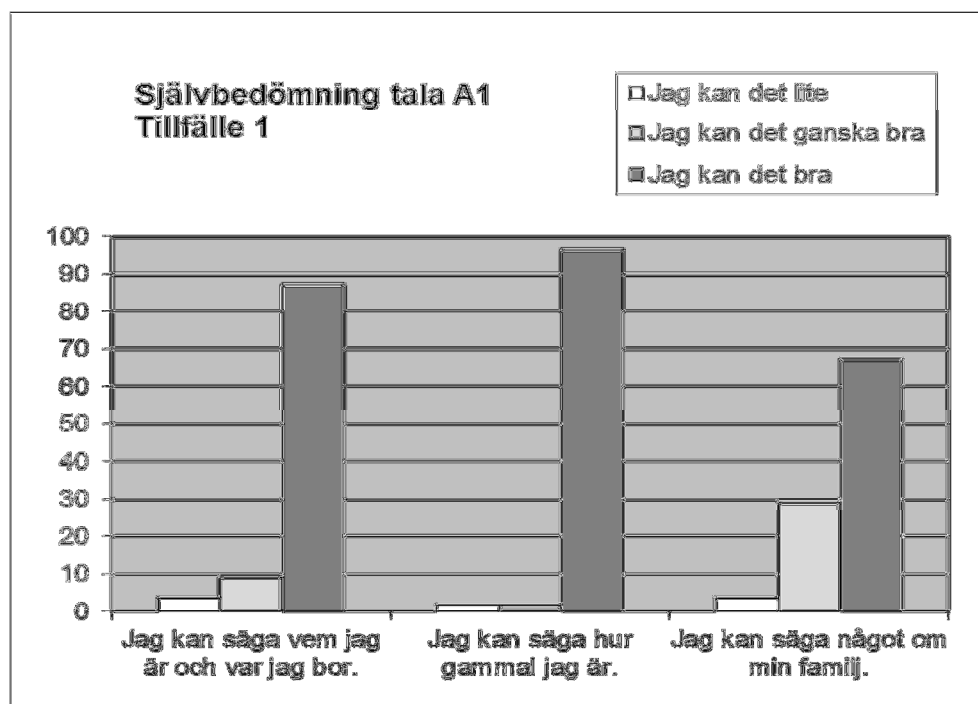
I följande avsnitt redovisas studiens resultat utifrån syftet och de tre forskningsfrågorna. Elever och gruppens lärare bedömde elevernas färdigheter *tala* och *skriva* vid tre tillfällen. Dessa tre tillfällen redovisas i kronologisk ordning inom ramen för varje forskningsfråga och färdighet. Färdigheten tala redovisas först och därefter färdigheten skriva. Vid första och andra tillfället bedömde eleverna sina färdigheter med hjälp av den europeiska språkportfolions checklistor, enligt A1-nivån och vid tredje tillfället bedömde de sina färdigheter med hjälp av den europeiska språkportfolions checklistor, enligt A2-nivån. Figurerna redovisas i procent trots att endast 55 elever utgör underlag. Detta för att skapa tydlighet.

8.1 Elevers självbedömningar

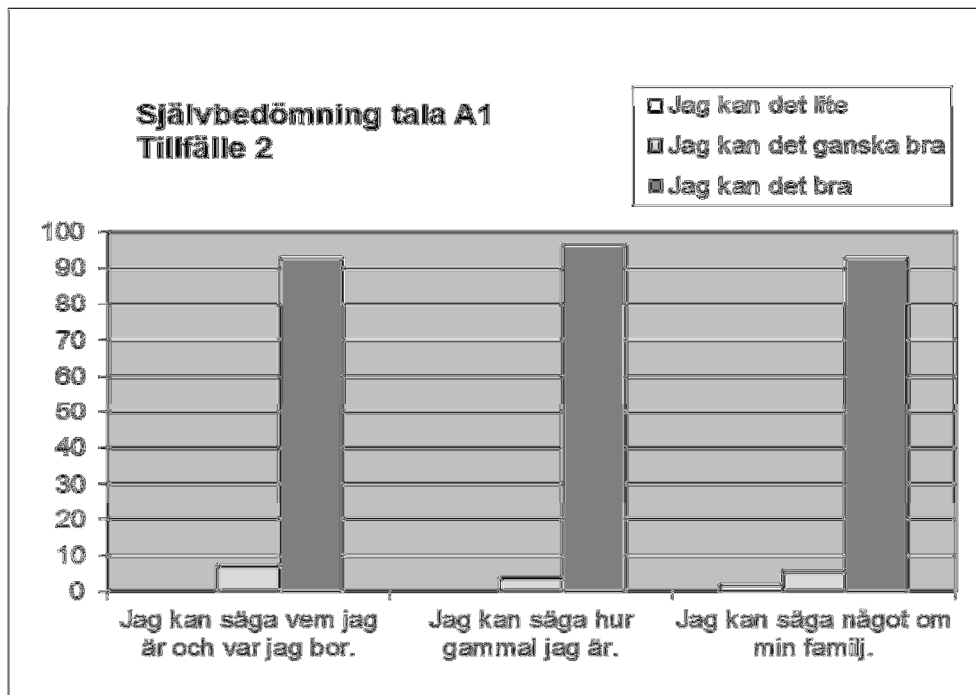
I den första delen av resultatredovisningen presenteras hur en grupp elever i årskurs 4 och 5 bedömer sina produktiva färdigheter, tala och skriva, på engelska. Varje färdighet redovisas för sig i kronologisk ordning, tillfälle 1 och 2 enligt A1-nivån och därefter redogörs för tillfälle 3 enligt A2-nivån. Se figur 5-13.

8.1.1 Tala

Eleverna bedömde sina färdigheter att tala med hjälp av den europeiska språkportfolions checklistor för A1 och A2-nivån (se bilaga A och C). På A1-nivån fick de ta ställning till påståenden som handlade om att säga vem de var, var de bodde, hur gamla de var samt något om sin familj. I figurerna 5-6 redogörs för elevernas självbedömningar för tala enligt A1-nivån (se bilaga A).



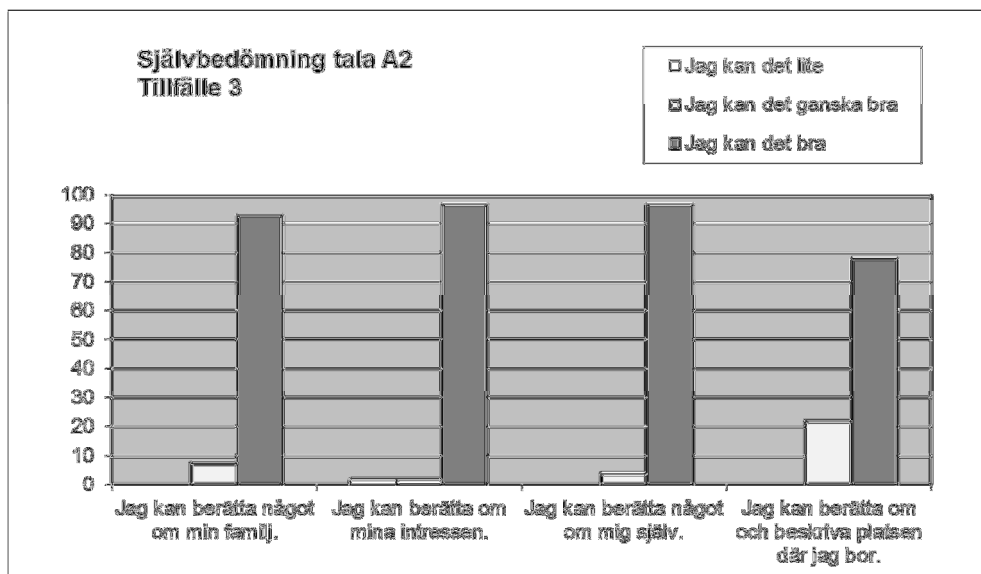
Figur 5. Elevers självbedömning enligt A1-nivån. Tillfälle 1 - tala. Andel svar per påstående i procent av 55 elever.



Figur 6. Elevers självbedömning enligt A1-nivån. Tillfälle 2 - tala. Andel svar per påstående i procent av 55 elever.

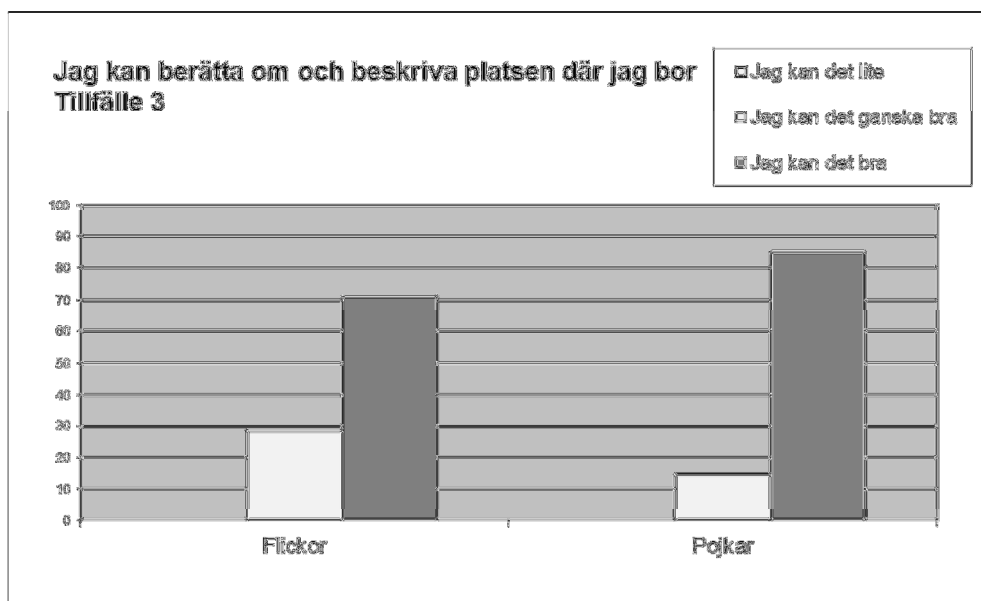
En majoritet av eleverna, 67-96 %, upplevde redan vid första bedömningstillfället att de kände sig bra på att tala utifrån givna påståenden. Endast en elev uppgav att han/hon kunde det lite. När eleverna fick skatta sin färdigheter utifrån samma skalor ett par månader senare, tillfälle 2, visade det sig att fler elever skattade sina färdigheter till *Jag kan det bra*. Ökning var som störst kring påståendet att säga något om sin familj. Vid första tillfället uttryckte 67 %, 37 av 55 elever, att de kunde det bra för att till andra tillfället ha ökat till 93%. Såväl flickor som pojkar upplevde att de var bättre på att berätta om sin familj vid andra tillfället.

Vid tredje bedömningstillfället, då eleverna fick bedöma sina färdigheter med hjälp av checklistorna för A2-nivån (bilaga C), gick eleverna i årskurs 5. När eleverna bedömde sina färdigheter på A2-nivån fick de ta ställning till påståenden som att *berätta* något om sig själva, sin familj, sina intressen samt att *berätta* och *beskriva* den plats där de bor. Detta kan jämföras med A1-nivån då eleverna istället skulle *säga* vem de var, var de bodde, hur gamla de var och något om sin familj. Att som på A2-nivån berätta och beskriva något uttrycks därmed på en "högre" nivå än att som på A1-nivån säga något. Figur 7 redovisar elevernas självbedömning enligt A2-nivån.



Figur 7. Elevers självbedömning enligt A2-nivån. Tillfälle 3 – tala. Andel svar per påstående i procent av 55 elever.

Vid tillfälle 3 uppgav en majoritet av eleverna 93-96% att de kunde berätta något om sig själva, sin familj och sina intressen bra. Det påstående som stack ut var det där eleverna skulle ta ställning till *Jag kan berätta om och beskriva platsen där jag bor*. Drygt en femtedel, 23% eller 12 av de 55 eleverna, uppgav här att det kunde det ganska bra. Av dessa 12 elever var 4 pojkar och 8 flickor. I figur 8 visas skillnaden mellan pojkars och flickors svar gällande påståendet, *Jag kan berätta om och beskriva platsen där jag bor*.

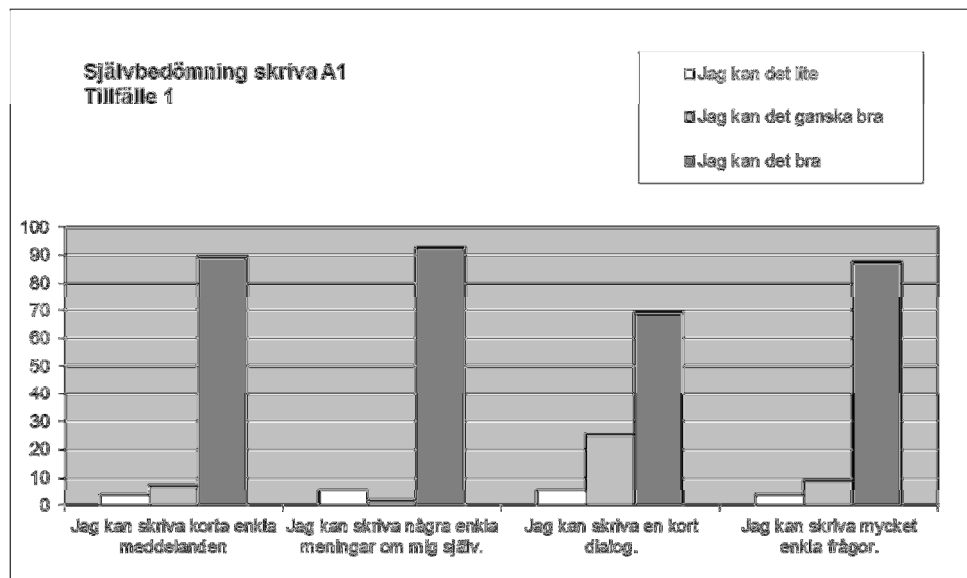


Figur 8. Elevers självbedömning utifrån påståendet "Jag kan berätta om och beskriva platsen där jag bor", enligt A2-nivån. Tillfälle 3. Andel svar per bedömningskategori procent av 55 elever, uppdelat på kön.

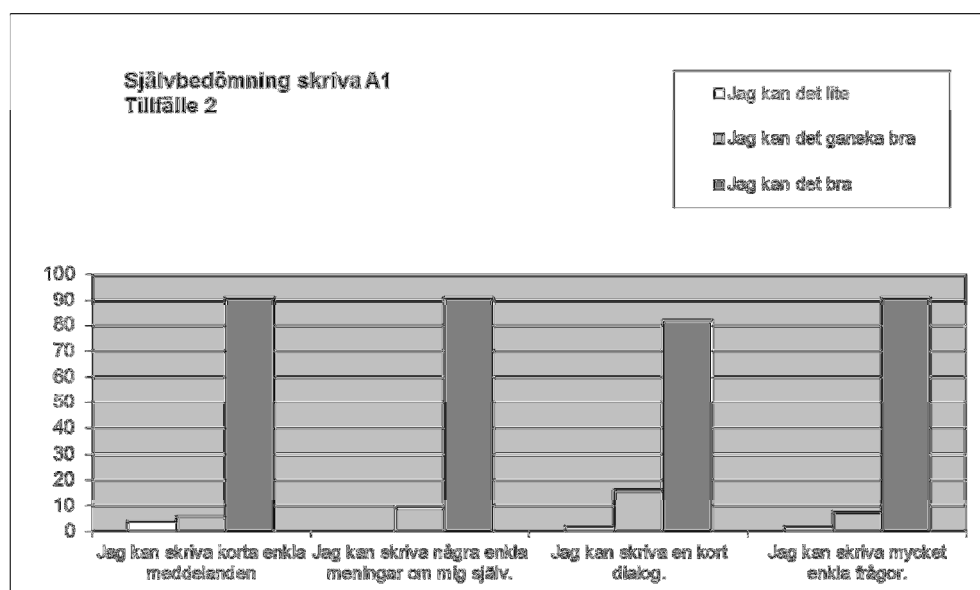
Värt att notera är att det kring påståendet som handlade om att muntligt berätta och beskriva platsen de bor på, inte fanns någon elev som uppgav *Jag kan det lite*.

8.1.2 Skriva

Den produktiva färdigheten skriva fick eleverna, liksom färdigheten tala, bedöma vid tre tillfällen. Påståenden som de bland annat fick ta ställning till handlade om att skriva om sig själva och sin familj samt skriva meddelanden och frågor. Figur 9 och 10 visar elevernas självbedömning av skriva på A1-nivån.



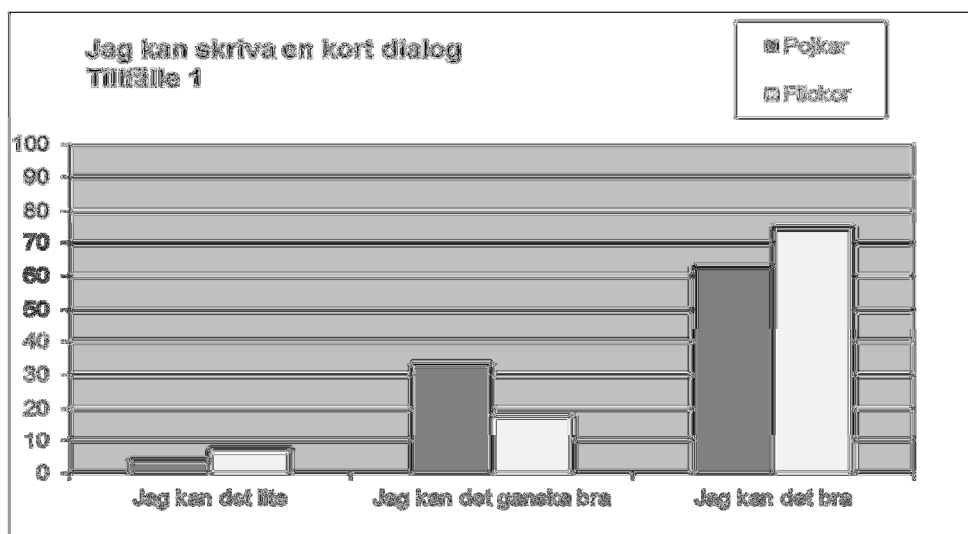
Figur 9. Elevers självbedömning enligt A1-nivån Tillfälle 1 - skriva. Andel svar per påstående i procent av 55 elever.



Figur 10. Elevers självbedömning enligt A1-nivån. Tillfälle 2 - skriva. Andel svar per påstående i procent av 55 elever.

Resultaten visade att en majoritet av eleverna markerade samtliga fyra påståenden till *Jag kan det bra* eller *Jag kan det ganska bra*. Det påstående på A1-nivån som inte följde mönstret handlade om att skriva en kort dialog. Det var också vid detta påstående som störst progression kunde ses mellan tillfälle 1 och 2. Vid första tillfället var det 2 av 55 elever som fyllde i rött, *Jag kan det lite*, och 14 av 55 elever som fyllde i blått, *Jag kan det ganska bra*. Till andra tillfället hade dessa siffror förbättrats. Det var då 1 elev som uppgav att han/hon kunde det lite och 9 elever som uppgav *Jag kan det ganska bra*. Det var också vid påståendet

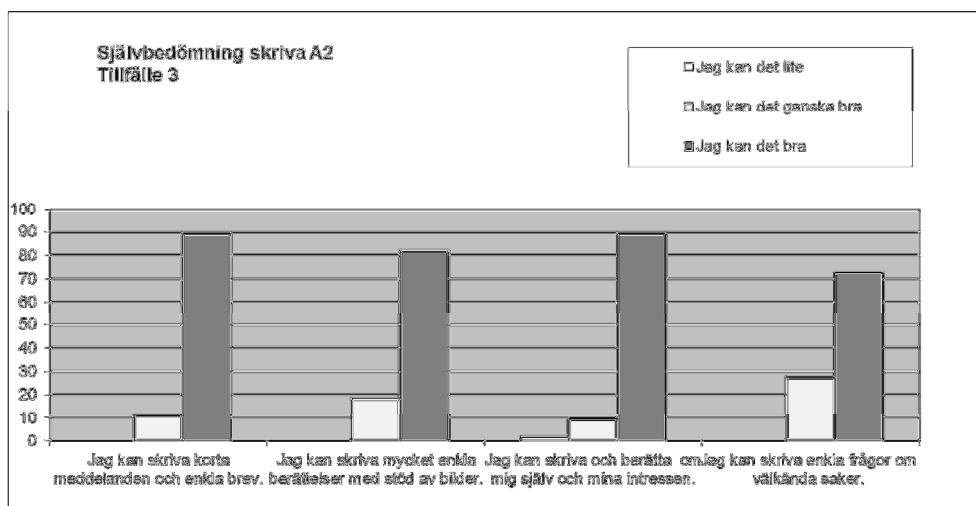
som handlade om att skriva dialog som en viss könsskillnad kunde noteras. Figur 11 illustrerar elevernas självbedömning utifrån påståendet *Jag kan skriva en kort dialog* med avseende på kön.



Figur 11. Elevers självbedömning utifrån påståendet "Jag kan skriva en kort dialog", enligt A1-nivån. Tillfälle 1. Andel svar per bedömningskategori i procent av 55 elever, uppdelat på kön.

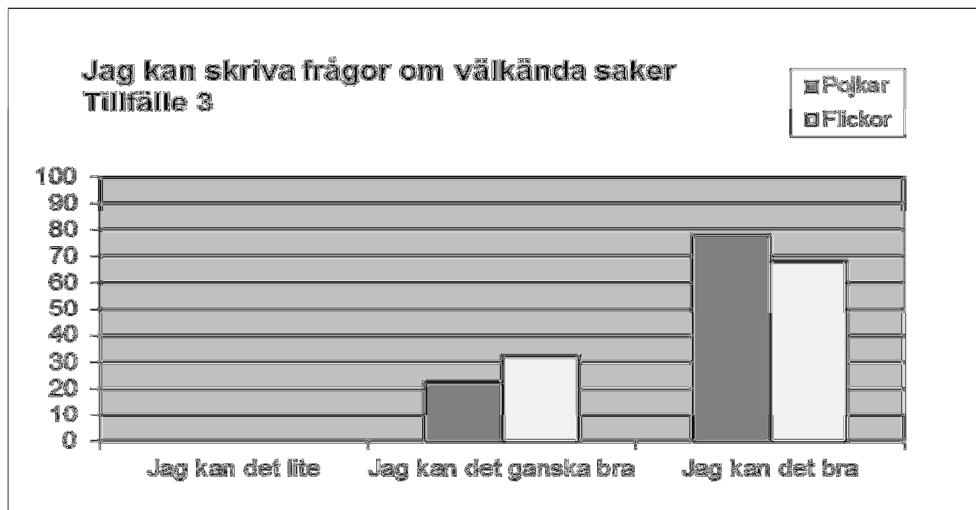
Vid första tillfället var det 37 % av pojkarna och 25 % av flickorna som ansåg att de kunde det lite eller ganska bra. Vid andra tillfället var motsvarande siffra 22% för pojkarna och 14% för flickorna.

När eleverna fick bedöma sina skriftliga färdigheter vid tredje tillfället uppgav även fortsättningsvis en majoritet av eleverna att de kunde det bra. Se figur 12, elevers självbedömning enligt A2-nivån.



Figur 12. Elevers självbedömning enligt A2-nivån. Tillfälle 3 - skriva. Andel svar per påstående i procent av 55 elever.

Det påstående som flest elever, ca en tredjedel, uppgav att de kunde lite eller ganska bra var att skriva frågor om välkända saker. I figur 13 redovisas skillnaden mellan hur flickor och pojkar uppgav att de kunde skriva frågor om välkända saker.



Figur 13. Elevers självbedömning utifrån påståendet "Jag kan skriva enkla frågor om välkända saker", enligt A2-nivån. Tillfälle 3. Andel svar per bedömningskategori i procent av 55 elever, uppdelat på kön.

Till skillnad från A1-nivån där det vid påståendet om att skriva dialog var fler flickor än pojkar som fyllde i *Jag kan de bra*, var det vid påståendet som handlade om att ställa frågor fler pojkar som fyllde i *Jag kan det bra*. Skillnaden mellan könen var ca 10 procentenheter.

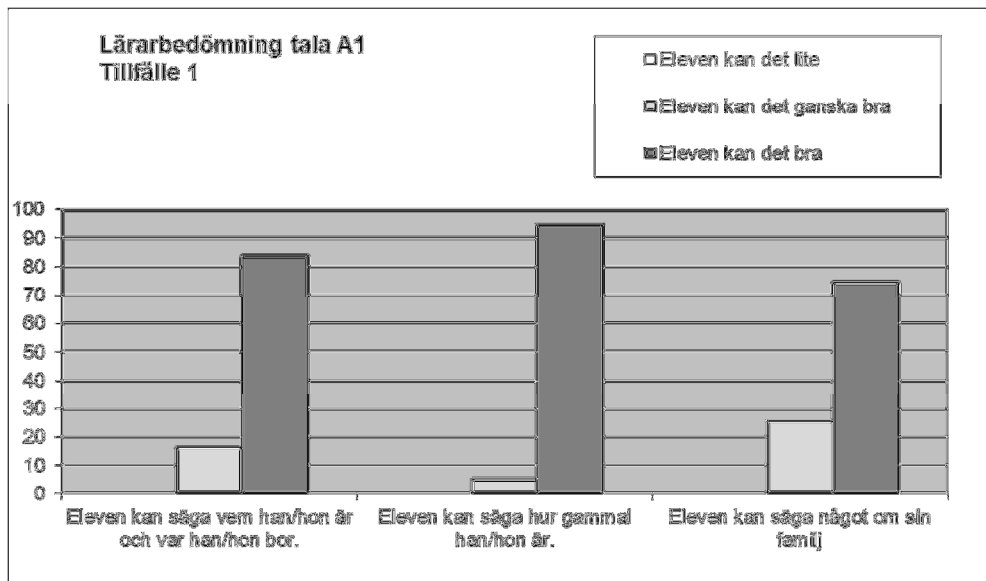
På de två påståenden som handlade om att berätta om sig själv och sina intressen samt att skriva korta meddelanden och brev uppgav en majoritet, 89% av eleverna de kunde det bra och några skillnader med avseende på kön sågs inte. Även vid påståendet som handlade om att skriva en berättelse med stöd av bilder uppgav en majoritet *Jag kan det bra* och 18% markerade *Jag kan det ganska bra*. Någon könsskillnad sågs inte vid detta påstående. Resultat kan jämföras med påstående vid tillfälle 1 och 2 som handlade om att skriva enkla meddelande och en kort dialog där en viss könsskillnad till flickornas fördel kunde skönjas.

8.2 Lärarbedömningar

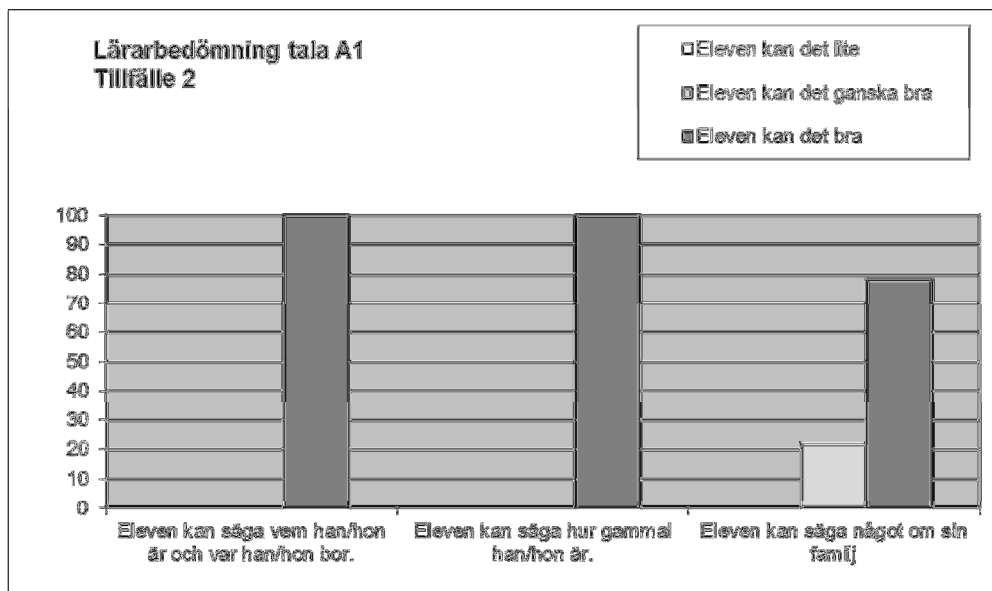
I den andra delen av resultatredovisningen presenteras lärarens bedömningar av elevernas produktiva färdigheter, tala och skriva, på engelska. Varje färdighet redovisas för sig i kronologisk ordning, tillfälle 1 och 2 enligt den europeiska språkportfolion checklistor för A1-nivån och därefter redogörs för tillfälle 3 enligt checklistorna för A2-nivån. Läraren gjorde sina bedömningar av elevernas kunskaper i nära anslutning till att eleverna genomförde sina självbedömningar.

8.2.1 Tala

Vid två tillfällen bedömde läraren elevernas färdighet att tala på A1-nivån enligt samma påståenden som eleverna. Påståendena handlade om att säga vem de var, var de bodde, hur gamla de var samt säga något om sin familj. I figurerna 14 och 15 presenteras utfallet av lärarens två första bedömningstillfällen.

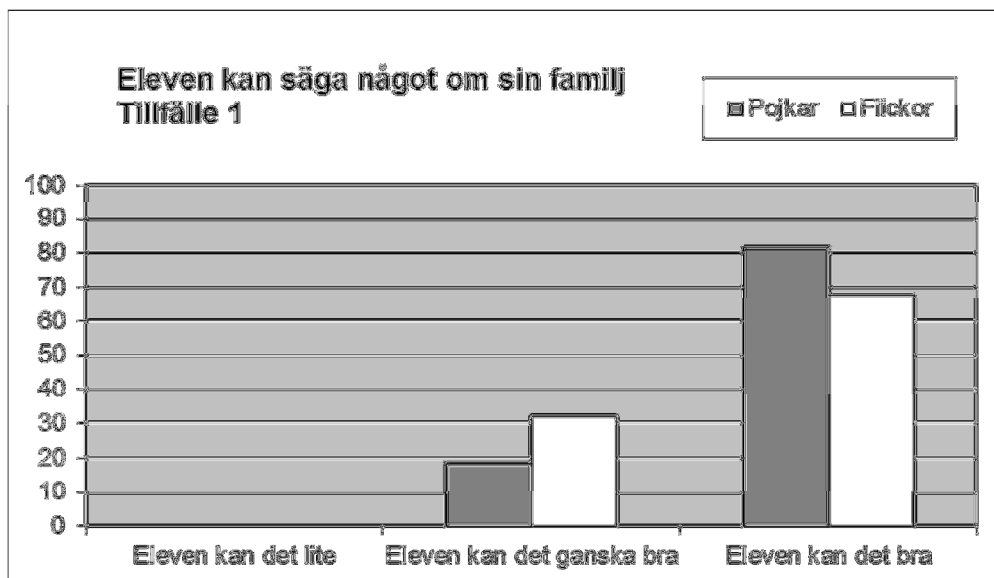


Figur 14. Lärarbedömning enligt A1-nivån. Tillfälle 1 – tala. Andel elever per bedömningskategori och påstående i procent av 55 elever.



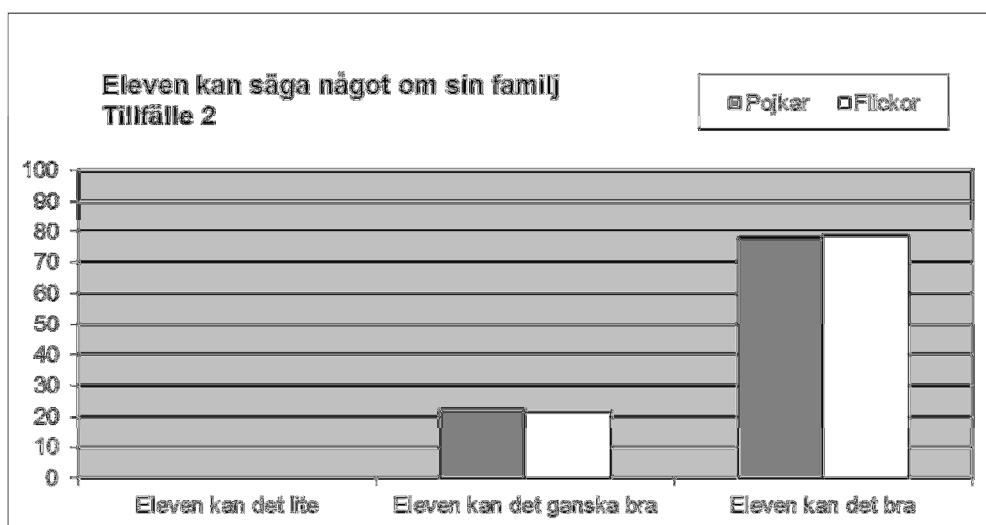
Figur 15. Lärarbedömning enligt A1-nivån. Tillfälle 2 – tala. Andel elever per bedömningskategori och påstående i procent av 55 elever.

Redan vid första tillfället gjorde läraren bedömningen att alla eleverna klarade av att säga något om sig själva på ett enkelt sätt, men att antalet säkra elever ökade till andra tillfället. Att säga något om sin familj var det påstående som läraren bedömde att flest elever kände en viss osäkerhet kring. Det var också vid detta påstående som störst könsskillnad konstaterades, se figur 16 nedan.



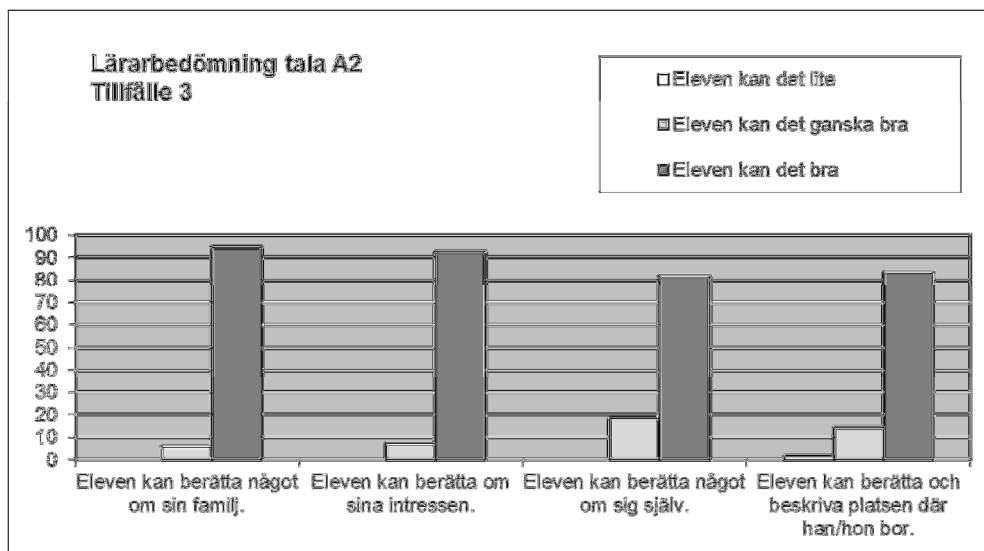
Figur 16. Lärarbedömning utifrån påståendet "Eleven kan säga något om sin familj", enligt A1-nivån. Tillfälle 1. Andel svar per bedömningskategori i procent av 55 elever, uppdelat på kön.

Läraren bedömde att det var fler pojkar än flickor som kunde det bra. En majoritet av såväl flickor som pojkar bedömdes dock kunna berätta bra om sin familj och ingen elev bedömdes kunna det lite. Den könsskillnad som noterades vid första tillfället jämnades ut till andra tillfället. Jämför figur 16 och 17.



Figur 17. Lärarbedömning utifrån påståendet "Eleven kan säga något om sin familj", enligt A1-nivån. Tillfälle 2. Andel svar per bedömningskategori i procent av 55 elever, uppdelat på kön.

Vid tredje bedömningstillfället bedömde läraren elevernas färdigheter att berätta något om sig själva och sin familj, sina intressen samt berätta och beskriva den plats de bodde på. Läraren bedömde elevernas färdigheter enligt figur 18.

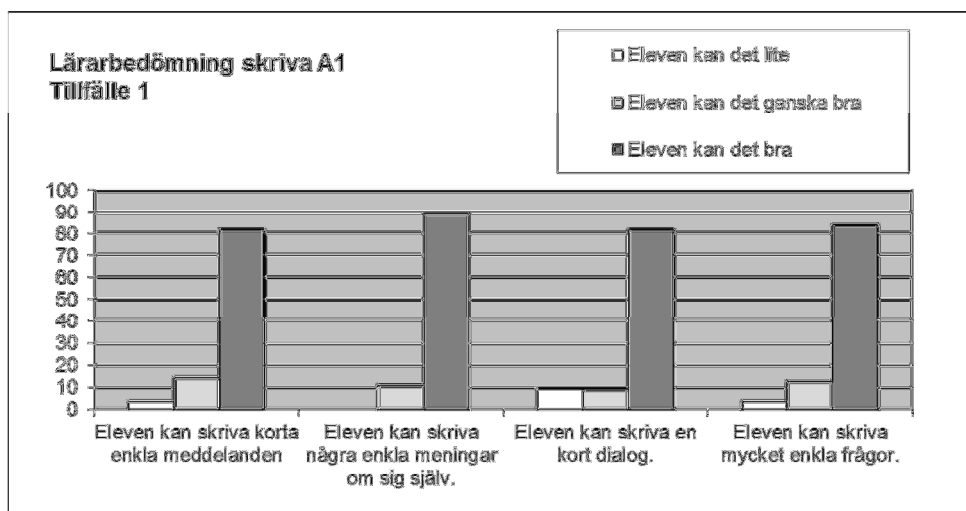


Figur 18. Lärarbedömning enligt A2-nivån – tala. Tillfälle 3. Andel elever per bedömningskategori och påstående i procent av 55 elever.

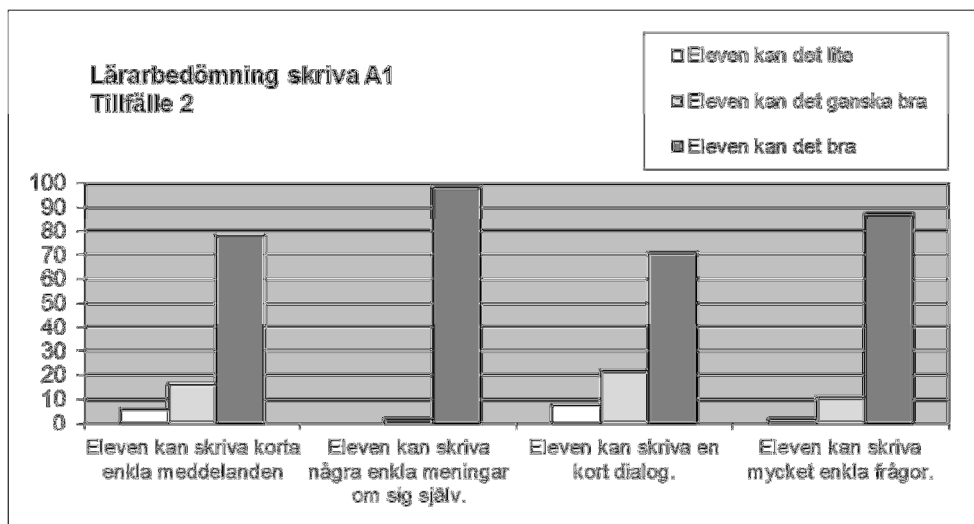
Lärarens bedömning tyder på att alla elever kunde berätta om sin familj och sina intressen och drygt 90% av eleverna bedömdes klara det bra. Att berätta något om sig själv och berätta och beskriva den plats där de bodde var de moment som läraren bedömde att fler elever kunde lite eller ganska bra. Dock var det 82% respektive 84% som bedömdes kunna det bra. Ingen större könsskillnad kunde noteras i lärarens bedömning.

8.2.2 Skriva

Vid två tillfällen bedömde läraren elevernas färdighet att skriva enligt checklistorna på A1-nivån. De påståenden som läraren bedömde handlade bland annat om att eleverna skulle skriva några enkla meningar om sig själva, skriva korta, enkla meddelanden och skriva enkla frågor. Lärarens bedömning av elevernas färdigheter enligt påståendena på A1-nivån redovisas i figurerna 19 och 20.



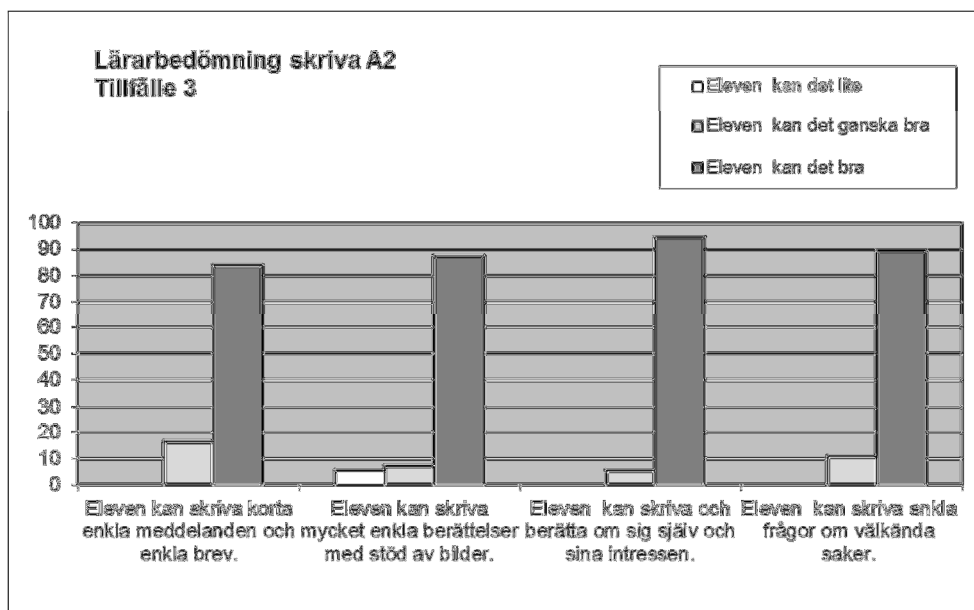
Figur 19. Lärarbedömning enligt A1-nivån. Tillfälle 1 – skriva. Andel elever per bedömningskategori och påstående i procent av 55 elever.



Figur 20. Lärarbedömning enligt A1-nivån. Tillfälle 2 – skriva. Andel elever per bedömningskategori och påstående i procent av 55 elever.

Allmänt kan sägas att elevernas färdigheter att skriva var goda och tycktes bli bättre över tid. De påståendena som läraren bedömde att de 55 eleverna var något mer osäkra på var att skriva korta, enkla meddelanden och korta dialoger. Något oväntat visade resultatet på en dipp vid tillfälle 2 jämfört med tillfälle 1, se figur 19 med 20. Vid påståendet som handlade om att skriva korta enkla meddelanden bedömdes vid första tillfället två elever kunna det lite och 8 elever kunna det ganska bra för att vid andra tillfället ha ökat till tre elever respektive 9 elever. Det andra påståendet som visade på en dipp var att skriva en kort dialog. Här bedömdes 5 elever kunna det lite och 5 elever kunna det ganska bra vid första tillfället för att vid andra tillfället vara 4 respektive 12 elever. Gruppens pojkar bedömdes vid båda tillfällena vara något mer osäkra på att skriva jämfört med gruppen flickor.

Vid tredje tillfället då läraren bedömde eleverna färdigheter att skriva enligt checklistorna A2-nivån fördelade sig resultaten enligt följande. Se figur 21.

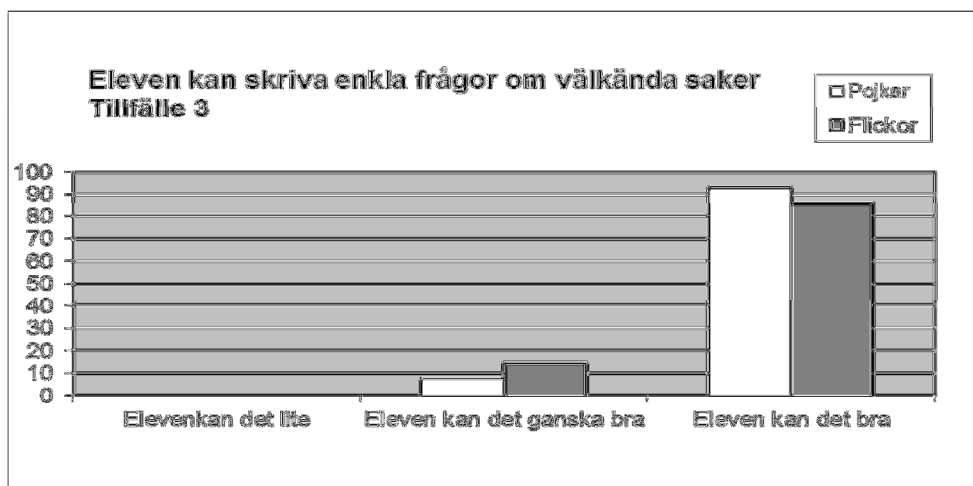


Figur 21. Lärarbedömning enligt A2-nivån. Tillfälle 3 - skriva. Andel elever per bedömningskategori och påstående i procent av 55 elever.

Liksom vid första och andra tillfället bedömde läraren vid tredje tillfället att mellan 80 och 90% av eleverna hade färdigheter som kunde bedömas till *Jag kan det bra*. De påståenden som läraren bedömde att flest elever kunde lite eller ganska bra var att skriva korta enkla meddelanden och enkla brev samt att skriva mycket enkla berättelser med stöd av bilder. Dessa påståenden kan jämföras med A1-nivåns påståenden som handlar om att skriva en dialog. Granskas resultaten av dessa moment kan ett mönster skönjas som visar på att det är att skriva en text i form av meddelande, kort berättelse eller dialog som flest elever bedöms kunna lite eller ganska bra.

En liten könsskillnad kunde noteras där något fler pojkar än flickor bedömdes kunna det lite eller ganska bra. På påståendet *Jag kan skriva korta enkla meddelande och enkla brev* var det till exempel 5 pojkar och 4 flickor av de 55 eleverna som bedömdes kunna det ganska bra och på påståendet *Jag kan skriva mycket enkla berättelser med stöd av bilder* var det 2 pojkar som bedömdes kunna det lite och 2 pojkar som kunde det ganska bra. Det kan jämföras med gruppen flickor där det var 1 flicka som bedömdes kunna det lite och 2 flickor som bedömdes kunna det ganska bra.

Endast vid ett påstående på A2-nivån, att skriva frågor, kunde en något större könsskillnad noteras. Något överraskande var det här fler pojkar än flickor som bedömdes kunna det bra. Skillnad mellan könen var 7 procentenheter, vilket illustreras i figur 22.



Figur 22. Lärarbedömning utifrån påstående "Jag kan skriva enkla frågor om välkända saker", enligt A2-nivån. Tillfälle 3. Andel svar per bedömningskategori i procent av 55 elever, uppdelat på kön

Störst säkerhet vid samtliga tre tillfällen bedömdes eleverna ha då det gällde att skriva och berätta om sig själva och sina intressen.

Jämförs elevernas bedömningar med lärarens bedömningar kan tydliga överensstämmelser ses vid de flesta påståenden, jämför till exempel figur 5 och 14. Elevers och lärares bedömningar var dock inte lika samstämmiga vid färdigheten skriva som vid färdigheten tala, se figur 10 och 20. Det är framförallt vid A1-nivåns påståenden om att skriva korta enkla meddelanden och att skriva en kort dialog som elever och lärare inte är lika överens.

8.3 Elevuppfattningar

Elevers tankar och resonemang kring självbedömning knyter an till studiens tredje forskningsfråga, hur en tänker och resonerar en grupp elever i årskurs 4 och 5 om självbedömning av de produktiva färdigheterna i engelska. För att få svar på den forskningsfrågan genomfördes intervjuer med 8 könshomogena elevgrupper om 4 elever, vilka skedde vid två tillfällen med ungefär ett års mellanrum. Urvalet skedde slumpvis ur gruppen flickor respektive pojkar.

8.3.1 "Självbedömning är till för att man ska veta vad man ska lära sig"

När författaren bad eleverna fundera över varför de använde självbedömning menade såväl flickor som pojkar att syftet var att de bättre skulle kunna se vad de lärt sig samt vad de eventuellt behövde förbättra. Något som följande citat ger uttryck för:

"Den är till för att vi ska utveckla vårt lärande... eller förstå vad vi lär oss eller vad vi jobbar med" (pojke D)

I samband med att elevgrupperna vid intervjun förde samtal om självbedömningens syfte började de också fundera över huruvida checklistorna i den europeiska språkportfolion kunde underlätta förståelsen för vad man som elev ska lära sig, i engelska, det vill säga synliggörandet av lärandemålen. Eleverna satte ord på det enligt följande;

"... då tänker man, det är nog detta jag ska lära mig" (flicka B)

"Man påminns om det man ska lära sig." (pojke C)

"För att vi ska lära oss bättre" (flicka A)

"Det är lättare än med bara mål" (flicka F)

I samband med att eleverna förde resonemang kring självbedömning och kopplingen till mål började de prata om hur viktigt det är att läraren tydliggör målen ordentligt. Eleverna var överens om att det inte räckte med att som elev bara läsa målen för att man skulle förstå dem. Pojkarna började fundera över sina kunskaper i engelska sett ur ett längre perspektiv och kom då fram till att självbedömning med hjälp av den europeiska språkportfolions checklistor skulle kunna bidra med att synliggöra vilka kunskaper i engelska man behöver ha som vuxen.

"Den är till för att man ska veta vad man ska lära sig och vad man har användning för i framtiden. Man ska tänka på liksom hur, hur man själv tänker, hur liksom det gick, hur man kan göra saker." (pojke E)

Eleverna hade även tankar om att ett syfte med självbedömning var att synliggöra elevers kunskaper för läraren och att läraren skulle kunna skapa sig en överblick av elevernas kunskaper genom att granska elevernas självbedömning. De menade att läraren skulle kunna se vad eleverna tyckte var svårt respektive lätt, genom att titta på hur eleverna fyllt i den europeiska språkportfolions checklistor. En pojke uttryckte det på följande sätt:

"Man ska kunna bedöma sina egna kunskaper och så är det en hjälp för läraren". (pojke A)

Summeras elevernas tankar visar den på en enighet kring självbedömningens syfte, vilket är att motivera eleverna och att synliggöra målen på såväl lång som kort sikt. Några könsskillnader mellan flickor och pojkars tankar och resonemang sågs inte.

8.3.2 "Man ser sin utveckling"

Samtalen som fördes i de olika elevgrupperna tyder på att eleverna upplevde att självbedömning bidrog till att synliggöra den egna utvecklingen, vilket följande citat ger uttryck för

"Man ser sin utveckling" (pojke B)

De menade även att färgerna hjälpte till att på ett tydligt sätt visa på de osäkra momenten och därmed vad man som elev eventuellt skulle behöva arbeta med. Självbedömningen skulle, menade eleverna, kunna leda till att de utvecklade sitt lärande. En flicka sa så här:

"Färgerna visar tydligt vad man behöver öva mer på" (flicka A)

Flickor hade också tankar om att självbedömningen kunde vara särskilt bra om man riskerade att inte nå målen, då skulle det bli synligt i tid för var och en. De funderade också på om synliggörandet av den egna utvecklingen kunde vara en hjälp för att förstå vad man skulle behöva arbeta mer med för att få ett bra betyg i de högre årskurserna.

8.3.3 "Roligt och ibland svårt att skatta sina egna kunskaper"

Av gruppen intervjuade elever tyckte de allra flesta att det var roligt och att det gav viss tillfredsställelse att få bedöma sina färdigheter i engelska. Det rådde dock en något större tveksamhet bland gruppen intervjuade pojkarna. Eleverna uttryckte att vetskapen om att läraren var mottagare och intresserad av vad de skrivit ökade lusten att arbeta med den. En flicka menade också att det kändes bra att få skriva ner sina tankar om vad man faktiskt kan. Citaten nedan visar på hur eleverna uttryckte att självbedömning var lustfyllt och kändes meningsfullt.

"Det är kul att skatta sig själv" (pojke F)

"Det är som en dagbok, det är skönt att skriva ner någonting. Det är ändå bara du som läser" (flicka B)

"Det är rätt roligt att få tycka till om sina egna kunskaper" (pojke K)

När eleverna uttryckte positiva tankar kring självbedömning kom det också upp tankar om att de ibland tyckte att det var svårt. Svårigheten bestod i att veta hur de skulle fylla i, det vill säga om de skulle fylla i rött *Jag kan det lite*, blått *Jag kan det ganska bra* eller grönt *Jag kan det bra*. Eleverna menade att de verkligen fick tänka till innan de fyllde i de olika checklistornas påståenden, vilket delvis följande uttalanden visar på:

"Man måste verkligen tänka efter så att man inte bara tar första tanken" (flicka E).

"Det är inte alltid man kommer ihåg precis vad man kan" (pojke G)

Eleverna uppgav vidare att de ganska ofta upplevde att de låg mellan två färger och att det då var svårt att fylla i. Om de kände sig osäkra så fyllde de hellre i en färg som indikerade att de bedömde sina kunskaper lägre än högre. När de var tveksamma var de överens om att de fick fundera en stund innan de kunde fylla i.

"Man känner att man ligger mellan två färger. Ibland måste man tänka till, kan jag detta?" (flicka F)

I samband med att eleverna pratade om att det ibland var svårt att veta vilken färg de skulle fylla i checklistornas påståenden med kom flickgrupperna in på ett område som de menade ytterligare kunde försvåra ifyllandet av de olika momenten. Det handlade om kamraternas eventuella tankar om hur man fyllt i sina checklistor. I flicksamtalen kom det fram att de tyckte att det kunde kännas "skrytigt" att fylla i grönt *Jag kan det bra*, men att det också kunde kännas pinsamt att fylla i rött *Jag kan det lite*. En flicka uttryckte det så här:

"Det är pinsamt om kompisarna ser att man fyller i rött" (flicka D)

Vidare menade flickorna att man kanske hellre fyllde i blått fast det egentligen borde vara rött för att inte kamraterna ska tycka att man var dålig. Att bry sig om vad kamraterna eventuellt skulle tycka om hur checklistorna fylldes i var ingenting som kom upp i någon av pojkgrupperna.

8.3.4 Att lära sig arbeta med självbedömning tar tid

Frågan om tid kopplat till arbetet med självbedömning kom upp bland både flickor och pojkar. Flickorna menade att den tid som användes för arbete med självbedömning togs från undervisningen och att de delvis hade svårt att se att arbetet var en del av undervisningen. Några flickor menade att det hade varit bättre om arbetet med självbedömning, till exempel att fylla i språkportfolions checklistor, hade genomförts hemma. Fördelen hade då dessutom varit att ingen hade kunnat se hur man fyllde i. Detta uttryckte en flicka enligt följande:

"Det är bra att göra det hemma där ingen ser att man till exempel fyller i rött" (flicka H)

I pojkgrupperna fördes samtalen snarare kring fördelarna med arbeta med självbedömning i skolan och att det är bra om den är en del av ordinarie undervisning.

"Det är bättre när det är en del av skolan" (pojke G)

De flesta eleverna, både pojkar och flickor, trodde dock att om självbedömningen skulle utföras hemma skulle många glömma av det. En pojke uttryckte också att han trodde att det skulle finnas de elever som inte skulle göra sitt bästa.

8.3.5 "Man är mer självsäker"

Eleverna som deltog i intervjuerna menade att de under den tidsperiod de arbetat med självbedömning utvecklat sin färdighet att bedöma sina kunskaper. De gav också uttryck för att de utvecklat sitt sätt att tänka kring lärande. En flicka berättade till exempel att hon kände att hon nu tänkte på ett nytt sätt. Elever menade att självbedömningen bidragit till att synliggöra de egna kunskaperna, vilket i sin tur lett till ökat självförtroende.

"Man är mer självsäker" (flicka E)

"Man är mer självsäker på vad man vet, ..., det är ju sant" (pojke B)

I samtalen kring upplevelserna kring användandet av självbedömning kom eleverna in på betydelsen av lärarens återkoppling. De menade en återkoppling i form av ett samtal med läraren kring hur de bedömde sina kunskaper gav dem bekräftelse, vilket bidrog till att de bättre förstod vad de behövde förbättra och arbetat vidare med.

"Det är bra för då får vi veta vad du tycker. Det hjälper till att veta vad man ska lära sig" (pojke C)

Även om man funderar mycket själv är det bra att någon mer tycker till" (flicka C)

Eleverna sa också att samtal med läraren kring hur de bedömt sina kunskaper kunde bidra till att ytterligare stärka det egna självförtroendet. I det sammanhanget tog flickor upp kraven de hade på sig själva där de uttryckte en rädsla för att de hade för höga krav på sig själva, vilket de på sikt trodde skulle kunna leda till stress. Här menade de att lärarens återkoppling var extra viktig. En flicka sa till exempel;

"Det är bra att du skriver, man kanske sätter för höga krav på sig själv" (flicka G)

Summeras elevernas tankar och resonemang kring självbedömning i engelska kan inga större skillnader mellan könen noteras. Gruppintervjuerna genomfördes i två omgångar med ett års mellanrum för att se om några skillnader i elevernas resonemang kunde urskiljas över tid. Några sådana skillnader kunde dock inte ses.

9. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten utifrån studiens syfte att undersöka om det fungerar att arbeta med självbedömning av de produktiva färdigheterna i engelska med yngre elever genom att använda det europeiska språkportfoliomaterialet och hur lärarens bedömning av elevernas färdigheter ser ut relativt elevernas självbedömning. Syftet är också att undersöka elevernas uppfattningar om självbedömning och att synliggöra eventuella könsskillnader.

Först diskuteras hur elever och lärare bedömde de produktiva färdigheterna därefter diskutera elevers uppfattningar om självbedömning. När skillnader i resultat mellan könen eller över tid diskuteras används Skolverkets riktmärke där en liten skillnad innebär en skillnad som är mindre än fyra procentenheter mellan könen (Skolverket, 2012d, s 25).

9.1 Elevers självbedömningar

Resultaten från undersökningen visar på att en majoritet av elevernas självbedömning ligger på den högsta nivån, *Jag kan det bra*, och att fördelningen mellan könen på de flesta påståendena var relativt jämn. En tänkbar orsak till att en majoritet av eleverna bedömt sig till den högsta nivån är det är just dessa moment som kursplanen förespråkar att man skall arbeta med i engelska på denna nivå och att det därför är orsaken till elevernas känsla av att det kan det bra. Ytterligare en tänkbar orsak är att eleverna befann sig i en process där de höll på att lära sig ett nytt språk, vilket gjorde att de hade en hög medvetenhet om vad de kunde respektive inte kunde. Självbedömning genom språkportfolions checklistor kunde sedan hjälpa eleverna att synliggöra kunskaperna för dem själva och för läraren. En parallell kan dras till Fredriksson och hans kollegor (2011) som menade att detta vara fallet då yngre elever i årskurs 3 lärde sig läsa. De yngre eleverna hade då en högre medvetenhet om sin läsförmåga jämfört med de äldre eleverna eftersom de befann sig i en process då de lärde sig läsa.

Vidare tyder resultaten på att det har fungerat att använda den europeiska språkportfolions checklistor, vilka är anpassade till yngre elever, som ett verktyg för att utveckla självbedömning. Checklistornas olika ”can-do”-påståenden (se bilaga A-D) medförde med största sannolikhet att elevernas självbedömning kunde kopplas till områden som de kände igen och hade arbetat med, vilket är särskilt viktigt för yngre elever (Butler & Lee, 2006; Wagner, 2011). Resultaten visade även på små könsskillnader av elevernas självbedömningar av de produktiva färdigheterna, vilket är motsatsen till Skaalvik och Rankings(1994) studie. Deras studie, vilken hade fokus på matematik, visade på en tendens där pojkarna skattade sin förmåga högre än flickorna. Deras förklaring var att pojkarnas självuppfattning var högre trots att flickor och pojkar presterade likvärdigt. Intressant i sammanhanget vad gäller denna undersökning är att flickor för resonemang om huruvida de eventuellt ställde för höga krav på sig själva. De uttryckte att det kunde kännas skrytigt att fylla i ”grönt”, *Jag kan det bra*, och att den känslan ibland ledde till att de fyllde i ”blått” när de egentligen kanske borde ha fyllt i ”grönt”. Av deras resonemang kan man fundera över om några av de flickor som i denna undersökning fyllde i blått, *Jag kan det ganska bra*, eller rött, *Jag kan det lite*, egentligen skulle ha fyllt något annat som eventuellt kunde ha resulterat i en större könsskillnad.

Resultaten från elevernas självbedömning, med utgångspunkt i den europeiska språkportfolions ”can-do” påståenden, pekade på att eleverna upplevde att de kunde tala engelska bra. De påståenden som flest elever skattade till *Jag kan det bra* handlade om att berätta om sig själv och sin familj. Känslan av att kunna det bra tycktes dessutom öka över

tid, vilket skulle kunna bero på att de under perioden lärde sig alltmer och att undervisningen på denna nivå ofta handlar om till exempel familjesituationen.

Vid det tredje mätningstillfället, vilket genomfördes på våren då eleverna gick i årskurs 5, var det framförallt ett påstående där flera skattade sig till mittennivån, *Jag kan det ganska bra*. Påståendet handlade om att berätta om och beskriva platsen där de bor. Vid detta påstående kunde också en liten könsskillnad på 4 procentenheter, det vill säga 2 elever, noteras jämfört med övriga påståenden som inte uppvisade någon könsskillnad. Det är rimligt att anta att orsaken till att fler elever upplevde de kunde denna del ”ganska bra” var att eleverna saknade det ”rätta” ordförrådet. För att kunna berätta om och beskriva en plats behöver man som har elev har ett lite större ordförråd, vilket enligt Cushing Weigle (2002) är en förutsättning för att kunna uttrycka sig. Man kan förmoda att moment som övar beskrivningar av en plats framförallt övas i skolsammanhang och därmed medför detta ett begränsat antal tillfällen till övning. Att kunna beskriva olika personer och platser utgör en del av läroplanens centrala innehåll och hade eleverna fått tillfälle att öva dessa moment systematiskt och oftare, kanske också på sin fritid, hade de förmodligen upplevt en större säkerhet (Skolverket, 2011a).

Resultaten från bedömningen av den skriftliga produktionen visade, liksom resultaten från den muntliga produktionen, på att en majoritet av eleverna upplevde att de kunde fylla i *Jag kan det bra*, på de allra flesta påståendena vid samtliga tre mätningstillfällena. Resultaten visade även på små skillnader mellan gruppen flickor och gruppen pojkar, skillnaden var aldrig mer än 12 procentenheter, ca 7 elever, vid något mättillfälle eller vid något ”can-do” påstående. Störst var könsskillnaden vid det första tillfället då eleverna bedömde sin förmåga att skriva en kort dialog. Könsskillnaden kring detta påstående minskade dock till andra mätningstillfället. Att pojkarna som skattade sin förmåga att skriva dialog något lägre än gruppen skulle också kunna hänga samman med deras motivation att skriva. Molloy (2007) har till exempel sett att motivation kopplat till skolämnet svenska är högre hos flickor än hos pojkar, något som även indikeras i Wernersons (2010) forskning. Wernersons studier visar på att flickor intresserar sig mer för kvinnligt kodat innehåll som bland annat språk. Dock pekar studier som NU-03 (Skolverket, 2004) på att såväl flickor som pojkar i årskurs 5 anser engelska både är intressant, nyttigt och relativt enkelt, vilket talar emot att pojkar inte skulle vara intresserade av att skriva på engelska. Skulle det dock förhålla sig så att pojkar känner sig mindre attraherade av att skriva skulle det kunna innebära att de inte tränar denna förmåga med samma lust och intensitet som flickorna, vilket i sin tur skulle kunna leda till att de inte skattar sig till *Jag kan det bra* i lika stor utsträckning.

9.2 Lärarbedömningar

Studiens resultat vad gäller lärarens bedömningar av de produktiva färdigheterna tyder på att en majoritet av eleverna bedömdes till den högsta nivån utifrån checklistornas tre nivåer, en tendens som även sågs i elevernas självbedömning. Man kan anta att eleverna utvecklade en tilltro till den egna förmågan att använda språket, såsom Skolverket (2011b) föreskriver, vilket lett till elevernas säkerhet. Jämför man elevernas bedömning med lärarens bedömning (på gruppnivå) kan tydliga överrensstämmelser ses vid de flesta påståenden. Elevers och lärarens bedömningar var dock inte fullt lika samstämmiga vid färdigheten skriva som vid färdigheten tala. Det är framförallt vid andra tillfället och de påståenden som handlar om att skriva korta, enkla meddelanden och skriva en kort dialog som elever och lärare inte var lika överrens. Gruppen som läraren bedömde till ”*Jag kan det ganska bra*” ökade något från tillfälle 1 till tillfälle 2.

En tänkbar orsak till att läraren bedömde fler elever till ”*Jag kan det ganska bra*” är att hon förväntat sig en högre kvalitet på de skriftliga arbetena vid andra tillfället jämfört med vid det första tillfället utifrån en tidsaspekt. Om eleverna getts fler skrivövningstillfällen skulle förmodligen kvaliteten varit högre, detta då forskning visar att elevers utveckling av skrivande hänger samman med det utrymme som ägnas åt skrivande i undervisningen (Lundahl, 2012). Man kan också anta att kunskapskvaliteter inte var tillräckligt synliggjorda och förstådda av eleverna. Vad man även kan fundera över är om mer tid hade behövt läggas på olika skrivövningar för att eleverna skulle upplevt en större säkerhet. Enligt PIRLS 2001 framgår det till exempel att 29 % av svenskundervisningen i årskurs 4 ägnas åt skrivövningar, vilket kan jämföras med EU/OECD-länderna där lärarna i genomsnitt lägger mer tid på skrivövningar (Skolverket, 2012e). Det är tänkbart att det finns överspridningseffekter från svenskan till engelskan som påverkar skrivförmågan. Detta talar i så fall för att lärare skulle behöva lägga mer tid på olika typer av skrivövningar i tidiga åldrar för att eleverna ska uppleva en högre färdighetsnivå när de skriver på engelska.

Såväl lärarens som elevernas bedömningar visar på relativt små variationer i sina bedömningar då en majoritet av påståendena bedömdes till *Jag kan det bra*. Detta kan ha att göra med en så kallad takeffekt, det vill säga att skillnader inte gavs utrymme att framträda. Kanske gav ESP-skalorna inte tillräcklig spridning för det stadie de är ämnade för med utgångspunkt i aktuell elevgrupp. Jämförelsen mellan elevernas och lärarens bedömningar visade en viss tendens där elever med svaga resultat bedömde sina kunskaper högre än läraren. Detta är något som även setts i ett flertal andra studier (Dragemark, 2005; Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice & Eisenberg, 2004; Fredriksson, Villalba & Taube, 2011). Då det gäller skillnader med avseende på kön följde lärarens bedömning samma mönster som elevernas självbedömning, vilka visade på små eller inga skillnader vad gällde färdigheten tala och liten könsskillnad vad gällde färdigheten skriva. Att könsskillnaderna var små eller obefintliga vid en jämförelse mellan elevers självbedömning och lärares bedömning är något som även Fredriksson, Villalba och Taube (2011) sett i sina studier.

9.3 Elevuppfattningar

Eleverna som medverkade i studien var överlag mycket positiva till att arbeta med självbedömning och det är en uppfattning som fler studier, med såväl yngre som äldre elever, visat på (Dragemark Oscarson, 2009; Yilmaz & Akcans, 2012). Några skillnader med avseende på kön kunde inte noteras, däremot förde flickor och pojkar ibland olika typer av resonemang. Sammantaget indikerade elevernas resonemang att de upplevde självbedömning som något meningsfullt och något som bidrog till att deras självförtroende ökade. Man kan förmoda att det var synliggörandet av de egna kunskaperna och progressionen i lärandet som bidrog till det ökade självförtroendet, en bild som bekräftas av flera forskare (Black, 1998; Giota, 2006; Harrison & Howard 2012, m. fl). Kan självbedömningen bidra till att öka elevernas självförtroende och metakognitiva förmåga är sannolikheten större att de ser på sig själva som kompetenta individer och blir mer motiverade för skolarbetet. Detta borde i sin tur vara ett incitament för att börja med självbedömning redan med yngre elever, vilket är ett av de argument som talar för ökad användning av självbedömning (Oscarson, 1998).

Samtidigt som resultaten från intervjuerna visade på att eleverna upplevde självbedömningen som meningsfull var det också flera elever som gav uttryck för att det ibland kunde upplevas svårt att bedöma sina egna kunskaper. Att eleverna upplevde en osäkerhet kring hur de skulle bedöma sina färdigheter skulle kunna vara ett tecken på att förståelsen för olika

kunskapskvaliteter hade behövt öka, vilket enligt Giota (2006) är en förutsättning för att kunna göra tillförlitliga bedömningar. Arbete med benchmarking skulle kunnat bidra till en tydlighet kring olika kunskapskvaliteter som de yngre eleverna i denna studie saknade (Dragemark Oscarson, 2009). Mycket tyder också på att eleverna skulle behövt ytterligare träning och tid, vilket elevernas osäkerhet kring färgval ger uttryck för. Kanske hade eleverna gagnats av en ytterligare förtydligande kring mål och struktur för att känna en större säkerhet kring hur de skulle kunna förhålla sig till självbedömningen. Detta är något som också framhålls av forskare (Dragemark Oscarson, 2009; Harrison & Howard, 2012; Yilmaz & Akcan, 2012).

Samtidigt som det fanns elever som uttryckte att det var svårt att bedöma sina kunskaper kunde flera i sina resonemang ge uttryck för att de under den tidperiod de arbetat med självbedömning utvecklat sin förmåga att bedöma sina färdigheter. Att det tar tid att utveckla förmågan att kunna reflektera över sina färdigheter är det flera forskare som konstaterat (Black & Wiliam, 1998; Dragemark Oscarson, 2009; Harrison & Howard, 2012). Även läroplanen indikerar att självbedömning är något som tar tid att utveckla och något som skolan ska hjälpa eleverna att utveckla (Skolverket, 2011a).

Eleverna menade vidare att språkportfolions checklistor med sina "can-do"-påståenden bidragit till att synliggöra målen och vad de skulle lära sig, vilket är just ett av syftena med den europeiska språkportfolion (Skolverket, 2005). Därmed kan man förmoda att självbedömningen har kommit att utgöra en stödstruktur i arbetet för dessa elever för att utveckla den metakognitiva förmågan och synliggöra målen. Detta är något som enligt Harrison och Howard (2012) är oerhört viktigt för de yngre eleverna som är i en fas då de fortfarande utvecklar den metakognitiva förmågan. Att ha enskilda samtal med sin lärare med utgångspunkt från självbedömningen var något som eleverna valde att lyfta fram som något mycket positivt. Detta är något som framkommit även i en av Dragemark Oscarsons tidigare studier (Dragemark, 2005) bland gymnasieelever. Dragemarks undersökning pekade dock samtidigt på att det är ovanligt med enskilda samtal med läraren om kunskapsnivån. Man kan anta att det finns behov hos alla elever, oavsett ålder, att föra samtal med sin lärare om den egna kunskapsnivån och hur man som elev kan utveckla sina kunskaper vidare.

Resultaten från gruppintervjuerna indikerade även att andra elevers åsikter skulle kunna ha betydelse för hur man som elev bedömer sina färdigheter när man arbetar med självbedömning. Det var flickor i undersökningen som menade att kamraters åsikter eventuellt skulle kunna påverka hur de till exempel fyllde i den europeiska språkportfolions checklistor. De sa att det skulle kunna kännas knepigt att fylla i "rött", *Jag kan det lite*, om kamrater såg det. Flickornas resonemang för tanken till klassrumsklimatet och hur tillåtande det är, då ett tillåtande klassrumsklimat enligt Lightbown och Spada (1999) är grundläggande för ett gott lärande. Man kan också tänka sig att om självförtroendet är tillräckligt bra så vågar man stå för sin egen självbedömning, vilket enligt Skolverket (2011b) är viktigt för att våga delta i olika språkliga sammanhang.

Det kan vara svårt att införa formativ bedömning på en skola, där självbedömning utgör en del. Detta då formativa bedömning ofta innebär att skolkulturen behöver förändras och att varje lärare behöver reflektera över sin syn och sitt förhållningssätt till lärande. Att förändra ett förhållningssätt tar tid och kan i ett inledningsskede innebära en ökad arbetsbörda och ett utfall som åtminstone till en början är osäkert (Black 1998). Ska en skola lyckas, och förändringen ska bli bestående, behöver lärarna tro på att vikten av att eleverna tillåts bli involverade och påbörja processen mot att bli ansvariga för sitt eget lärande. En väg att gå kan

då, enligt Black (2011), vara att nätverka med andra skolor för att hitta praktiska lösningar och verktyg som till exempel den europeiska språkportfolion.

10. Slutsatser

Resultaten från studien visar att en majoritet av elever bedömde sina färdigheter relativt högt i förhållande till checklistornas tre nivåer i den europeiska språkportfolion och skillnaderna visade sig vara små. Samma mönster sågs i lärarens bedömning av elevernas kunskaper, vilket kan vara en indikator på att elevernas självbedömningar är tillförlitliga. En svag tendens kunde skönjas där svaga elever bedömde sina kunskaper till en något högre nivå än läraren. Vidare visar resultaten från såväl elevernas bedömningar som lärarens bedömning på relativt små skillnader eller inga skillnader alls mellan könen, vilket kan bero på takeffekter. De påståendena som framförallt visar på en könsskillnad var de påståendena som handlade om att muntligt berätta och beskriva platsen där de bor och att skriva korta enkla meddelande eller skriva en kort dialog. Vid dessa två påståenden kunde också tydliga samband med lärarens bedömning ses. Sett över hela mätningens period ökade antalet elever som bedömde sig till den högsta nivån, *Jag kan det bra*, i förhållande till de tre nivåerna. Ett mönster som även sågs i lärarens bedömning.

Eleverna, såväl flickor som pojkar, i studien var överlag positiva till att använda självbedömning och de menade att den påverkade deras självförtroende positivt och motiverade dem i engelskaarbetet. När eleverna i intervjuerna fick möjlighet att resonera om självbedömning framkom det även att de trodde att självbedömning skulle kunna hjälpa dem att bättre förstå vad de skulle lära sig på både kort och lång sikt. De menade också att självbedömningen bidrog till att synliggöra deras kunskaper och progressionen i lärandet. Samtidigt framhöll de att arbetet med självbedömning var svårt och tog tid att lära sig. Sammantaget talar resultaten för att självbedömning, till exempel genom den europeiska språkportfolions checklistor, kan börja användas redan då eleverna går i årskurs 4.

Resultaten i denna studie tillsammans med andra studier pekar på en rad positiva effekter med formativ bedömning, där självbedömning utgör en komponent. Resultaten från studien väcker samtidigt nya frågor inom området som skulle vara intressanta att gå vidare med. Inom ramen för LUB-studien såg Oscarson (2006) till exempel att de bedömningsformer som var minst vanliga var de som involverade eleverna i bedömningsprocessen. Då Oscarsons studie fokuserade lärare som arbetade med äldre elever hade det varit intressant att gå vidare med en liknande studie för att se vilka bedömningsformer lärare som arbetar med yngre elever använder, då med särskilt fokus på självbedömning. När eleverna i studien ger uttryck för att självbedömningen lett till att de i högre utsträckning kan se sitt eget lärande väcker det tankar om i vilken utsträckning självbedömning kan bidra till att yngre elever förmår ta ett ökat ansvar för sitt eget lärande. Resultaten indikerade att elever inte bedömer sig lika högt då det gäller att skriva en sammanhängande text som till exempel en dialog eller ett enkelt brev. Frågan är om denna något större osäkerhet kan kopplas till den undervisning som bedrivs? Det hade även varit intressant att genomföra denna studie ytterligare en gång med ett större elevunderlag och ett vidare upptagningsområde för att se om samma takeffekter skulle ses.

Denna studie är en av de första i sitt slag i Sverige som fokuserar hur yngre elever förmår bedöma sina färdigheter i engelska. Den är därmed ett viktigt bidrag till forskningen inom området bedömning och yngre elever som Skolverket och forskare, inte bara i Sverige, efterfrågat. Sammantaget visar undersökningen att självbedömning kan användas med yngre elever och den för med sig en rad positiva effekter som gagnar elevernas lärande. Förhoppningen är att denna studie ska ha bidragit med ytterligare kunskap inom forskningsfältet som i sin tur leder till att fler lärare på inom skolan vill och vågar använda sig av självbedömning.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbörg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Apelgren, Britt-Marie & Molander Beyer, Marianne (2009) *Lärande bedömning – språklärlarperspektiv*. I Ulrika Tornberg, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (red.) *Språkdidaktiska perspektiv, om undervisning och lärande i främmande språk*. s 174-189 Stockholm. Liber AB
- Backe-Hansen, Elisabeth & Ogden, Terje (1998) *10-åringer i Norden, kompetanse, risiko og oppvekstmiljo*. Köpenhamn: Nordgraf A/S
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning, i Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfilosofisk ansats i pedagogisk forskning*. (2:a omarbetade uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Biggs, John (1998) *Assessment and Classroom learning: a role for summative assessment?* Assessment in Education. Vol 5, No.1, 1998
- Björklund Boistrup, Lisa (2012) *Att fånga lärandet I flykten*. i L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (red) *Pedagogisk bedömning, om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, s 108-126. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998) *Inside the Black Box, Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan, October 1998, s 139-148
- Black, P., Harrison C., Lee C., Marshall, B. & Wiliam, D (2003) *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. Mainhead, Berks., UK: Open University
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga Metoder*, (upplaga 2:2). Malmö: Liber AB
- Butler, Yuko Goto & Lee, Jiyoung (2006). *On-Task Versus Off-Task Self-Assessments Among Korean Elementary School Students Studying English*. The Modern Language Journal, 90, (iv), 506-518.
- Butler, Yuko Goto & Lee, Jiyoung (2010). *The effects of self-assessment among young learners of English*. Language Testing 27:5. Nerladdad artikel från ltj.sagepub.com at Gothenburg University Library on September 21, 2013
- Byström, J. (2003/2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och kultur
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Council of Europe (2014), hämtad 2014-11-19, från http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited_models/Accredited_ELP_2010_EN.asp

- Cushing Weigle, Sara (2005) *Assessing Writing*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Dewey, John (1897/1963) My Pedagogic Creed. In R. Gross (Ed.) *The Teacher and the Taught. Education in Theory and Practice from Plato to James B. Contant*. New York: Delta
- Dyke, Martin (2006) *The role of the 'Other' in reflection, knowledge formation and action in a late modernity*. *International Journal of Lifelong Education*, 25(2), s 105-123
- Dragemark, Anne (2005) *Självbedömning av engelsk hörförståelse i några europeiska yrkesinriktade klasser*. I *Forskning om undervisning i främmande språk*. Red. Eva Larsson Ringqvist och Ingela Valfridsson, s 76-87
- Dragemark Oscarson, Anne (2009) *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language, A Study at the Upper Secondary School Level*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Dragemark Oscarson, Anne & Oscarson, Mats (2010) *Using the CEFR in the foreign language classroom*. I *Putting the CEFR to Good Use*. Edited by Judith Mader and Zeynep Urkan. Selected articles by the presenters of the IATEFL Testing and Assessment Special Interest Group and EALTA Conference in Barcelona, Spain 29-30 October 2010
- Dragemark Oscarson, Anne (2011) *Självbedömning av skriftlig produktion - en aspekt av formativ bedömning*. *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. *Svensklärarnas årsskrift 2011*. Madeleine Ellvin, Gustaf Skar och Michael Tengberg. Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet, s 100-110
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011) *Teaching and Researching Motivation* (second edition). Harlow: Longman
- Egidius, Henry (2009) *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Erickson, Gudrun (2009) "att bäras åt". *Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet*. I *Språkdidaktiska perspektiv, om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm. Liber AB
- Erickson, Gudrun (2010) *Putting the CEFR to Good Use - A Collaborative Challenge*. I *Putting the CEFR to Good Use*. Edited by Judith Mader and Zeynep Urkan. Selected articles by the presenters of the IATEFL Testing and Assessment Special Interest Group and EALTA Conference in Barcelona, Spain 29-30 October 2010
- Eriksson, Ingela & Henriksson, Widar (2010). *Kunskapsprövningar i klassrummet – att bedöma elever*. I Lundgren, Ulf, Liberg, Caroline & Säljö, Roger. *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur
- Falchikov, Nancy & Boud, David (1989) *Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis*. *Review of Educational Research*, 59, (4), 395-430

Forsberg, Eva & Lundahl, Christian (2006) *Kunskapsbedömningar som styrmedia*. Utbildning & Demokrati, vol 15, nr 3, 7-29

Fredriksson, Ulf, Villalba, Ernesto & Taube, Karin (2011) *Do Students Correctly Estimate Their Reading Ability? A Study of Stockholm Students in Grade 3 and 8*. Reading Psychology, 32:4, 301-321

Giota, Joanna (2006) *Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. Artikel inom GRAM-projektet (Grades and Grade Assignment Functions and effects), Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Gipps, Caroline (1994) *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press

Gipps, Caroline (1999). *Socio-Cultural Aspects of Assessment*. Review of Research in Education 24, 355-392

Harrison, Christine & Howard, Sally (2012) *Bedömning för lärande i årskurs F-5, inne i "the Primary Black Box"*. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Hartman Hope. J. (2001) *Developing Students Metacognitive Knowledge and Skills*. I Hope Hartman (Ed.) *Metakognition in Learning and Instruction* (s 33-68). Dordrecht: Kluwe Academic Publishers

HSFR Etikregler. (uå/10). (<http://www.vr.se/etik>)

Hayward, Louise (2011) *Assessment and Learning: The Learner's Perspective*. I Gardner, John (Ed.) (2011). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications

Johansson, Stefan (2013) *The relationship between students' self-assessed reading skills and other measures of achievement*. Johansson Large-scale Assessment in Education 2013, 1:3 <http://www.largescaleassessmentsineducation.com/content/1/1/3>

Jönsson, Anders (2010) *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Kaderavek, Joan N., Gillam, Ronald B., Ukrainetz, Theresa A., Justice, Laura M. & Eisenberg, Sarita N. (2004) *School-Age Children's Self-Assessment of Oral Narrative Production*. Communication Disorders Quarterly 26:37, s 37-48. Nerladdad artikel från cdq.sagepub.com via Goteborgs Universitet on August 13, 2013

Korp, Helena (2003) *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför?* Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Lenanders grafiska AB

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Levin, Lennart (1972) *Comparative Studies in Foreign-Language Teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

- Lew, Magdeleine D.N., Alwis, W.A.M. & Schmidt, Henk G. (2010) *Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility*. I *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol 35, No2, March 2010, s 135-156
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press
- Lindberg, Viveca (2005) *Bedömning i förändring*. I L Lindström & V Lindberg (red) *pedagogiska bedömning: om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, s243-250. Stockholm: HLS förlag
- Lindberg, Viveca (2012) *Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning 1990-2009*. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (red) *Pedagogisk bedömning, om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, s 235-262. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Louis, Patricia & Harada, Violet.H (2012) *Did students Get It? Self-Assessment as Key to Learning*. *School Library Monthly*, Volume 29, Number 3, December 2012, s 13-17
- Lundahl, Bo (2012) *Engelsk språkdiraktik: Texter, kommunikation och språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lundahl, Christian (2011) *Bedömning för lärande*. Finland: Norstedts
- Luoma, Sari (2004) *Assessing Speaking*. Cambridge UK: Cambridge University Press
- Molloy, Gunilla (2007) *När pojkar skriver och läser*. Denmark: Studentlitteratur
- Myndigheten för skolutveckling (2005) *Handledning Europeisk språkportfolio 6-16 år* Stockholm: Liber Distribution
- Nyberg, Rainer (2000) *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar, med stöd av IT och internet*. Lund: Studentlitteratur
- Orsmond, Paul, Stephen & Reiling Kevinn (2000) *The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment*. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 25, No. 1, 2000
- Oscarson, Mats (1998) *Perspektiv på bedömning av kunskap*. Red Bert Ljung och Astrid Pettersson. Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för pedagogik. Stockholm: Elanders Got AB
- Oscarson, Mats (1999) *Language, learning, teaching Assessment*. Festskrift till Torsten Lindblad IDP-rapport 1999:02. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik
- Oscarson, Mats (2006) <http://www.idpp.gu.se/english/Research/language-education/>
- Oscarson, Mats & Apelgren, Britt-Marie (2011) *Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry*. *System*, 39, 2011

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011) *Forskningsmetodikens grunder, att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB

Phye Gary D (1997) Classroom Assessment of Reasoning Strategies. I *Handbook of Classroom Assessment – Learning, Adjustment and Achievement*. San Diego, USA: Academic Press

Pihlgren, Anna (2012) *Vad är det som ska bedömas? Att planera för lärande utveckling - individuella utvecklingsplaner och IUP*. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (red) *Pedagogisk bedömning, om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, s 85-107. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Rönn, Charlotta (2011) *Självbedömning av engagemang i klassrummet: marockanska engelskelever i åldrarna 11-15 år*. Kandidatuppsats, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen

Shepard, L (2000) *The role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. CSE Technincal Report 517. Nerladdad artikel från:
http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/las_rol_2000.pdf

Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 200 - sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2009a) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2009b) *IUP-processen – Arbetet ned den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2010) *Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2011a) *Läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2011b) *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska*. Edita, Västerås 2011

Skolverket (2011c) *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2011d) *Allmänna råd med kommentarer om planering och genomförande av undervisning – för grundskola, grundsärskola, specialskola och sameskola*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2011e) *Nationellt diagnosmaterial i engelska för årskurs 1-6*.

Skolverket (2012a) *Få syn på språket – ett kommentarmaterial som språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2012b) *Pirls 2011 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Erlanders Sverige AB

SOU 2009:64. *Flickor och pojkar i skolan - hur jämställt är det?* Delbetänkande av DEJA-delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Edita Sverige AB

SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer - om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Erlanders Sverige AB

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Tornberg, Ulrika (2012) *Språkdiradik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Yilmaz, Sinem & Akcan, Sumru (2011) *Implementing the European Language Portfolio in a Turkish context*. *ELT Journal* Volume 66/2 April 2012. Nerladdad artikel från <http://search.proquest.com.ezproxy.ub.gu.se/eric/docview/968109450/13FB917053E5C106C63/1?accountid=11162>, Goteborgs Universitet on August 3, 2013

Vygotsky, Lev, S. (1978) *Mind in Society. The development of Higher Psychological Process* .(Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman, Eds.) Cambridge: Harvard University Press

Wagner, Sanja (2010) *Improving Classroom Assessment by Using the CEFR*. I *Putting the CEFR to Good Use*. Edited by Judith Mader and Zeynep Urkan. Selected articles by the presenters of the IATEFL Testing and Assessment Special Interest Group and EALTA Conference in Barcelona, Spain 29-30 October 2010

Wallace, Michael, J. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Wenden, Anita, L. (1999) *An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics*. *System*, 27, s 435-441.

Wernersson, Inga (2010) *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. SOU 2010:51 Rapport V från Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm

Westlund, Barbro (2012) *Att undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur

Wiliam, Dylan (2013) *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

De markerade påståendena ingår i studien.

Färglägg bubblorna!
 Jag kan det lite=röd
 Jag kan det ganska bra=blå
 Jag kan det bra=grön

SPRÅK:

CHECKLISTA

Jag kan säga några veckodagar, månader, årstider och klockslag.

Jag kan räkna till 100.

Jag kan säga vem jag är och var jag bor.

Jag kan sjunga med i några sånger.



Jag kan säga några färger.

Jag kan säga namn på några saker, t.ex. kläder, mat och kroppsdelar.

Jag kan säga hur gammal jag är.

TALA

Jag kan säga något om min familj.

Detta kan jag också säga:

..... ☁
 ☁

Skriva, nivå A1

De markerade påståendena ingår i studien.

Färglägg bubblorna!
Jag kan det lite=röd
Jag kan det ganska bra=blå
Jag kan det bra=grön

SPRÅK:

CHECKLISTA

Jag kan presentera personer med några mycket enkla meningar.

Jag kan skriva en enkel hälsning, t.ex. ett kort eller ett textmeddelande.

Jag kan skriva mycket enkla frågor.

Jag kan skriva korta, enkla meddelanden.

SKRIVA

Jag kan skriva några enkla meningar om mig själv.

Jag kan skriva en kort dialog.

Detta kan jag också skriva:

..... ☁

..... ☁

De markerade påståendena ingår i studien.

Min språk
BIOGRAFI

Nivå / Level **A2**

18

Färglägg bubblorna!

Jag kan det lite=röd

Jag kan det ganska bra=blå

Jag kan det bra=grön

SPRÅK:

CHECKLISTA

Jag kan berätta vad jag tycker om/inte tycker om att göra.

Jag kan berätta om något som har hänt.

Jag kan berätta om och beskriva platsen där jag bor.

Jag kan berätta vad jag gör en vanlig dag.

Jag kan berätta något om mig själv.

Jag kan berätta lite om min skola.

Jag kan berätta om mina intressen.

Jag kan berätta något om min familj.



TALA

Detta kan jag också säga:

.....

.....



De markerade påståendena ingår i studien.

Min språk **BIOGRAFI** Nivå / Level **A2** 21

Färglägg bubblorna!
Jag kan det lite=röd
Jag kan det ganska bra=blå
Jag kan det bra=grön

SPRÅK:

CHECKLISTA

Jag kan skriva enkla frågor om välkända saker.

Jag kan skriva korta meddelanden och enkla brev.



SKRIVA

Jag kan skriva och berätta om mig själv och mina intressen.

Jag kan skriva mycket enkla berättelser med stöd av bilder.

Jag kan skriva enkla texter om personer och platser.

Detta kan jag också skriva:

..... ☁
..... ☁

Föräldramail maj 2011

Hej alla föräldrar!

Hoppas att ni alla har det bra och njuter av en underbar vår. I klassen flyter arbetet med engelska på. Det är verkligen fantastiskt för mig att blicka tillbaka på detta läsår och se hur mycket de lärt sig och vilken energi de arbetat med. Arbetet med de fiktiva personerna fortskrider och i dagsläget har nästa alla barnens fiktiva personer fått en garderob med kläder och en personbeskrivning. I denna vecka ska vi försöka få dem klara för att så småningom kunna skriva ihop små teatrar.

För att utveckla mig själv som lärare har jag under våren påbörjat en masteruppsats i pedagogik. Jag skriver om pedagogisk bedömning med fokus på självbedömning. Självbedömning handlar om att eleverna ska involveras i bedömningen av sitt eget lärande genom både själv- och kamratbedömning. Med hjälp av självbedömning, kamratbedömning och lärarbedömning ska barnen ges möjlighet att utveckla förståelse för sitt eget lärande. Denna förståelse för det egna lärandet innebär både att de ska veta hur långt de utvecklats och vad de behöver göra för att utvecklas ytterligare.

En del i min uppsats består av att intervjua barnen kring hur de upplever arbetet med självbedömning. Det handlar både om självbedömning med hjälp av den europeiska språkportfolion och bedömningen i unikum kopplat till de pedagogiska planeringarna vi arbetat med under våren. Jag kommer att intervjua barnen i 4 fokusgrupper med 4 barn i varje grupp, sammanlagt 16 barn. Barnen väljs ut slumpmässigt. Grupperna kommer att vara könshomogena, då jag bland annat är intresserad av att se om flickor respektive pojkar resonerar olika kring att bedöma sin egen förmåga. Är det någon av er föräldrar som inte vill att ert barn medverkar vore jag tacksam om ni kan meddela mig detta så snart som möjligt, dock senast 20 maj.

I samband med detta mail vill jag även passa på att berätta att jag, tillsammans med XX, sökte stipendium i januari för att åka 2 veckor till Storbritanien på fortbildning för språklärare. I april fick vi besked att vi beviljats medel, vilket innebär att vi åker till Scarborough den 5 -17 juni. Tillsammans med språklärare från hela Europa kommer vi att fortbilda oss i det engelska språket och språkdidaktik. Vår förhoppning är att vi ska komma hem sprängfyllda med roliga idéer och kontakter vi kan dra nytta av för att ytterligare inspirera era barn. Praktiskt innebär detta att klassen kommer att få vikarie de sista 6 skoldagarna. Det kommer att vara XX, som vikarierar.

Jag önskar er en fortsatt underbar vår.



Med vänlig hälsning

Christina Andersson

Föräldramail maj 2012

Hej alla föräldrar!

Hoppas att ni alla har det bra och njuter av en underbar vår. I klassen flyter arbetet med engelska på. Det är verkligen fantastiskt för mig att blicka tillbaka på detta läsår och se hur mycket de lärt sig och med vilken energi de arbetat.

För att utveckla mig själv som lärare håller jag bland annat på att skriva en masteruppsats i pedagogik, vilken jag påbörjade förra läsåret. Jag skriver om pedagogisk bedömning med fokus på självbedömning. Självbedömning handlar bland annat om att eleverna involveras i bedömningen av sitt eget lärande genom både själv- och kamratbedömning. Med hjälp av självbedömning, kamratbedömning och lärarbedömning ska barnen ges möjlighet att utveckla förståelse för sitt eget lärande, vilket bland annat innebär att de ska få en känsla för hur långt de utvecklats och vad och hur de behöver arbeta för att utvecklas ytterligare.

En del av uppsatsen består av att intervjua barnen kring hur de upplever arbetet med självbedömning. För att se om barnen fått nya tankar efter att vi arbetat mycket med självbedömning under året har jag för avsikt att följa upp förra årets intervjuer med 16 barn, 8 flickor och 8 pojkar. Barnen väljs ut slumpmässigt och intervjuas i könshomogena grupper. Jag är bland annat intresserad av att se om flickor respektive pojkar resonerar olika kring att bedöma sin egen förmåga.

Är det någon av er föräldrar som inte vill att ert barn medverkar vore jag tacksam om ni kan meddela mig detta så snart som möjligt, **dock senast 24 maj**.

Jag önskar er en fortsatt underbar vår.



Med vänlig hälsning

Christina Andersson

Intervjufrågor våren 2011

1. Har ni funderat över varför vi använder språkportfolion?
2. Hur är det att få skatta sin egen förmåga i språkportfolion? Svårt/lätt/roligt/tråkigt
3. Hur är det att få skatta sin egen förmåga i Unikum, våra matriser?
4. Varför tror ni att jag vill att ni skattar er förmåga i Unikum?
5. Blir det lättare att se vad man ska lära sig när man använder språkportfolio och bedömningsmatriser? Varför? Varför inte?
6. Brukar ni gå in på Unikum och se vad jag skrivit, hur jag bedömt er? Varför? Varför inte?

Intervjufrågor våren 2012

1. Har ni funderat över varför vi använder språkportfolion? Varför använder vi den?
2. Hur är det att få skatta sin egen förmåga i språkportfolion? Svårt/lätt/roligt/tråkigt
3. Hur är det att få skatta sin egen förmåga i Unikum, våra matriser?
4. Varför tror ni att jag vill att ni skattar er förmåga i Unikum?
5. Blir det lättare att se vad man ska lära sig när man använder språkportfolio och bedömningsmatriser? Varför? Varför inte?
6. Brukar ni gå in på Unikum och se vad jag skrivit, hur jag bedömt er? Varför? Varför inte?
7. Vi har nu använt ESP och matriser i Unikum under lite mer än ett år. Hur upplever ni att det är att bedöma den egna förmågan nu jämfört med förra året? är det lättare, svårare eller ingen skillnad? På vilket sätt är det annorlunda?