



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Självbedömning av muntliga färdigheter i engelska årskurs F-2

- Med hjälp av den europeiska språkportfolions checklistor

Karin Andersson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Katharina Dahlbäck

Rapportnummer: VT18-2930-005-L3XA1

Sammanfattning

Titel: Självbedömning av muntliga färdigheter i engelska årskurs F-2; Self Assessment of Oral Proficiency in English grade F-2

Författare: Karin Andersson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Katharina Dahlbäck

Rapportnummer: VT18-2930-005-L3XA1A

Nyckelord: Självbedömning, europeiska språkportfolion, muntliga färdigheter i engelska

De muntliga färdigheterna i världsspråket engelska ses i dagens samhälle som något betydelsefullt att lära sig. I skolan är engelska ett obligatoriskt ämne och genom att synliggöra elevens lärande ges eleverna en möjlighet att se vad de kan och vad de behöver öva vidare på. Ett sätt att få elever mer involverade i sitt eget lärande är att arbeta med självbedömning, där eleverna bedömer sin egen insats och kunskap i ett arbete, undervisning eller ämne. Denna studie undersöker resultaten av en jämförelse mellan elevers och lärares bedömning av elevers kunskap i ämnet engelska. Studien tar också upp vilka uppfattningar yngre elever har om att arbeta med självbedömning i klassrummet.

Material till studien har samlats in genom att använda den europeiska språkportfolions checklistor på nivå A1 inom de muntliga färdigheterna ”tala” och ”prata med andra”. Dessa checklistor har fyllts i av tjugo elever i årskurs F-2 och deras engelsklärare. För att ta reda på elevers tankar kring arbetsmaterialet har gruppintervjuer gjorts.

Studiens resultat visar att bedömningar där störst skillnader kan ses är i de påståenden där läraren och eleven har tolkat innebörden olika, exempelvis ”jag kan förstå berättelser från andra”. I de påståenden där innehållet stämmer överens med vad kursplanen för engelska i årskurs 1–3 innehåller, har överensstämmelsen mellan lärarens och elevens bedömning varit störst, exempelvis ”jag kan några färger”. Resultatet visar också att elever anser att självbedömning är bra att arbeta med, då deras lärande synliggörs. Studien pekar mot att undervisning i skolan kan innefatta självbedömning så elevernas eget lärande blir mer synliggjort.

Innehåll	sida
1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	1
3. Bakgrund och teoretisk begreppsdefinition	2
3.1 Själbedömning	2
3.2 Metakognition	2
4. Tidigare forskning	2
4.1 Allmänt om självbedömning	2
4.2 Självbedömning i yngre åldrar och i engelska	3
5. Metod	4
5.1 Metodval	4
5.2 Deltagare	5
5.3 Material	5
5.3.1 Checklistor	5
5.3.2 Intervjuer	5
5.4 Genomförande	5
5.5 Analys	6
5.6 Trovärdighet, validitet/reliabilitet, generaliserbarhet	6
5.6.1 Reliabilitet och Validitet	6
5.6.2 Generaliserbarhet	6
5.7 Etiska hänsynstagande	6
5.7.1 Informationskravet	6
5.7.2 Samtyckeskravet	7
5.7.3 Konfidentialitetskravet	7
5.7.4 Nyttjandekravet	7
5.8 Metoddiskussion	7
6. Resultat	7
6.1 Jämförelse mellan lärare och elevers bedömningar angående att tala i engelska	7
6.2 Jämförelse mellan lärare och elevers bedömningar angående att prata med andra i engelska	10
6.3 Elevers åsikter angående självbedömning	12
7. Diskussion	13
7.1 Reflektion kring checklistornas resultat	13
7.2 Reflektion kring intervjuernas resultat	15
8. Vidare forskning	15
9. Slutsats	16
Referenslista	17

Bilagor

Bilaga A	Tala, nivå A1
Bilaga B	Prata med andra, nivå A1
Bilaga C	Intervjuguide
Bilaga D	Vårdnadshavares medgivande

1. Inledning

Världen vi lever i idag blir mer och mer globaliserad, där engelskan är ett världsspråk som anses viktigt att kunna tala. De muntliga färdigheterna i språket ses därför som betydelsefulla att lära sig. Council of Europe (2014) beskriver hur dagens skola borde innehålla språkundervisning, i två så kallade främmande språk, utöver modersmålet. För att klara av detta behöver skolan börja med språk även i tidig ålder. Att börja med språk tidigt finns det delade meningar om. I Svenska Dagbladet (Engdahl, Englund, Josephson, Käll, & Lindblom., 2009, 19 nov.) gick det att läsa om hur engelska har för hög status i Sverige och att barn var tvungna att lära sig sitt modersmål innan undervisning i engelska startades. I Yle (Grandell-Sonck, 2015, 7 nov.), Finlands public-servicebolag för TV, radio och webb, gick det att läsa om fördelarna med att lära sig språk tidigt. Bland annat lär sig barnen att tänka mer flexibelt och de får en inblick i hur andra kulturer fungerar.

När skolgången är över ska eleverna vara förberedda för det samhället de ska ut i. För att vara förberedd för dagens globaliserade värld är kunskaper i engelska fördelaktigt. Idag blir en god kommunikation över landsgränserna allt viktigare och för att kommunicera behövs goda kunskaper i engelska. Tornberg (2012) menar att innehållet i en språklektion bestäms av den roll som språket har i det rådande samhället. Undervisningen i engelska skulle därför innehålla mycket kommunikation, då de muntliga färdigheterna är gynnsamma att kunna. Tornberg anser att kunskaper i engelska är viktigt och menar att elever bör börja lära sig det i tidig ålder, gärna från förskoleklass.

För att språkundervisningen ska bli så bra som möjligt behöver lärandet som sker i klassrummet bli mer synliggjort för eleverna. Genom att göra skolarbetet mer synligt involveras eleverna att bli mer delaktiga i sitt lärande (William & Leahy, 2015). Fördelar med att eleverna blir delaktiga i undervisning är om målen i, exempelvis, engelska synliggörs så eleverna ser vad de ska kunna. De kan därefter bedöma sig själva utifrån målen och se vad de kan och vad de behöver vidareutveckla. Läroplanen säger att varje elev ska utveckla sin förmåga att bedöma sina egna resultat och arbetsprestationer (Skolverket, 2017). Ett sätt att göra det är att arbeta med självbedömning. Självbedömning är ett arbetssätt där eleverna involveras att ta del i sitt eget lärande. I dagens samhälle är bedömning ett diskuterat ämne. I Dagens Nyheter (Mesroyi, 2016, 25 april) gick det att läsa om hur elever oroar sig för hur läraren ska bedöma dem. Att bedömning är något som läraren gör när eleverna inte ser. Självbedömning låter eleverna vara delaktiga i lärandeprocessen och utveckla en förståelse för vad lärarens bedömning grundar sig på. Syftet med denna studie är att ta reda på vilka uppfattningar elever har om att arbeta med självbedömning, samt hur bedömningar mellan lärare och elever överensstämmer.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att ta reda på de överensstämmelser och skillnader, i bedömning av kunskaper och färdigheter, som uppstår när elever och lärare, i årskurs F-2, bedömer elevens kunskaper inom ämnet engelska. Bedömning tar utgångspunkt i europeiska språkportfolions checklistor nivå A1 inom de muntliga färdigheterna "tala" och "prata med andra". Syftet är också att ta reda på vilka tankar eleverna har om att arbeta med självbedömning. Studien tar sin utgångspunkt i följande frågeställningar:

1. Hur bedömer elever sig själva i relation till deras lärares bedömning?
2. Vilka uppfattningar har elever om att arbeta med självbedömning?

3. Bakgrund och teoretisk begreppsdefinition

I detta avsnitt redogörs för självbedömningens ursprung och om innebörden av metakognition.

3.1 Självbedömning

Självbedömning handlar om elevens egna förmåga till ansvar och styrande över sitt eget lärande. Arbetet med självbedömning kan stärkas genom att elever lär sig att bedöma sitt arbete och anpassa lärandet i undervisningen (Skolverket, 2014; Skolverket, 2016). Självbedömning har sitt ursprung från den formativa bedömningen som ska kartlägga och synliggöra var eleven befinner sig i sin utveckling och sitt lärande. De mål som genomsyrar undervisningen ska synliggöras för eleverna så de vet hur de befinner sig i förhållande till dem och vad de behöver göra för att arbeta vidare mot dem (Skolverket, 2018).

3.2 Metakognition

En av skolans uppgifter är att skicka ut elever i samhället med en längtan efter att lära sig mer och använda den kunskap de har för att göra det. För att göra detta krävs att elever blir ägare av sitt eget lärande, något som kan ske när elever blir engagerade att vara med i planering och uppföljning av undervisning. Genom att göra detta lär sig eleverna att reflektera över sitt eget tänkande, något som kallas metakognition (William & Leahy, 2015). Metakognition handlar om att man som individ ska ha kunskap och kunna reflektera över sitt eget tänkande och lärande. Kunna reflektera över hur, när och varför man lär sig, samt hur man ska arbeta vidare för att främja sitt eget tänkande och lärande. Arbetet med självbedömning kan komma att ha konsekvenser för elevens metakognition.

4. Tidigare forskning

Nedan följer en förankring till vad tidigare forskning säger om självbedömning. Först redovisas allmänt om självbedömning och därefter hur självbedömning ser ut i yngre åldrar och engelska.

4.1 Allmänt om självbedömning

En självklarhet i det grundläggande pedagogiska arbetet kan vara självbedömning, där eleven ska vara involverad i sitt eget lärande. Det viktigaste med självbedömning är medvetenheten som eleverna utvecklar. En medvetenhet som möjliggör för eleverna att lära sig mer, eftersom de vet vad de kan och vad de behöver vidareutveckla (Oscarson, 1998; Dragemark Oscarson, 2011). Självständigheten som utvecklas av självbedömning är något som framställs som särskilt betydelsefullt för inläringens resultat (Oscarson, 1999).

Oscarson (1998) skriver att självbedömning inte handlar om att testa elevers kunskap, utan det handlar mer om en utvärdering sett från elevernas perspektiv. Det handlar om att elever ska få utvärdera sitt arbete innan och efter en lektion, vilket leder till ett mer fokuserat lärande. Den formativa bedömningen ska hjälpa läraren att få mer insyn i sin undervisning för att kunna hjälpa eleverna vidare i sin utveckling av sitt lärande, medan självbedömning handlar om att eleverna själva ska få reflektera över hur väl de genomfört exempelvis en uppgift (Dragemark Oscarson, 2011). Att arbeta med självbedömning handlar om att bedöma sitt eget arbete, till exempel utifrån matriser. Dragemark Oscarson gjorde en studie på gymnasieelever där de skulle bedöma sina färdigheter i att skriva på engelska utifrån olika färdiga självbedömningsformulär. Resultatet blev att eleverna blev bättre på att bedöma sina egna arbeten, men Dragemark Oscarson poängterar dock att självbedömning kan bli något negativt om inte eleven förstår syftet med det. För att utveckla sin självbedömningsförmåga behöver eleverna hjälp. Vidare skriver hon att lärare som intervjuats påstår att undervisningen blivit bättre sedan eleverna har

involverats i sitt eget lärande. Oscarson (1999) skriver att om elever ska kunna ta ansvar över sitt eget lärande behöver de kunna tillägna sig förmågan att fortlöpande reflektera över och bedöma sina egna inlärningsprocesser. Utan en klar syn över de viktiga målen och vad de betyder i specifika undervisningstillfällen är det omöjligt för en elev att göra meningsfulla bedömningar av hens eget lärande. Läraren behöver lägga ner mycket energi på att göra så att eleverna förstår sina uppgifter (Oscarson, 2014).

Ett vanligt argument mot självbedömning är att elever överskattar sig i relation till sina kunskaper. I motsägelse till ovanstående argument gjorde Crowell (2015) en studie där resultatet visade att 65% av eleverna som arbetade med självbedömning underskattade sig i förhållande till vad deras lärare gjorde, vilket visar att elever kanske inte alltid använder "fördelarna" av att bedöma sig själva. Vidare skriver Dragemark Oscarson (2011) att elevernas generella självförtroende och självkänsla kan ha en inverkan på om de är bättre eller sämre på att bedöma sitt eget arbete. MacIntyre, Noels och Clement (1997) gjorde en undersökning på hur elevens personlighet spelar in när de arbetar med självbedömning. Resultatet visar att nervösa och oroliga elever tenderar att undervärdera sina styrkor, medan självsäkra elever höjer dem. Även Oscarson (1999) skriver att osäkra elever underskattar sin kompetens och att säkra elever överskattar den. Ross (1998) skriver att lösningen på att få mer korrekta bedömningar är att eleverna får öva på att arbeta med självbedömning.

Att arbetet med självbedömning ökar elevens motivation till att hitta strategier som gör att de klarar de mål som är uppsatta är något som Yilmaz och Akzan (2012) poängterar. Vidare menar de att övningen i att använda självbedömning också kan leda till påverkan av elevens färdigheter i att läsa och lyssna. När elever arbetar med checklistor, som självbedömning, underlättar det om de är kopplade till ett sammanhang (Wagner, 2010). I hennes studie framkom det att de lågpresterande eleverna var de som gynnades mest, samt att självbedömning med hjälp av checklistor är något som synliggör lärandeprocessen för eleverna. Yilmaz och Akzan menar, som ovan, att självbedömning kan bidra till att synliggöra och öka medvetenheten kring lärandemålen.

Lärares utvidgade bedömningsroll, LUB, var ett vetenskapsrådsprojekt som undersökte språklärares kännedom om olika bedömningsformer och där en liten empirisk studie även belyste hur lärare arbetade i klassrummet med bedömningsfrågor (Oscarson, 2015). Projektet hade tre syften; identifiera lärares kunskapsbehov inom området att elever ska ta mer eget ansvar för sitt eget lärande och utvärderingen av resultatet, ge en bild av vilka kunskaper lärare har på de nyare bedömningsformerna som utvecklats och att pröva och analysera några av de nyare tillvägagångssätten som lärare idag använder (ibid). I resultatet av projektet visades att ett fåtal lärare arbetade med exempelvis självbedömning i skolan, men att många lärare inte ens hade hört talas om de nyare bedömningsmaterialen. Varför lärare inte valde att använda de nyare bedömningsmaterialen var för att de tyckte att de hade för stora undervisningsgrupper, att de var osäkra på hur de skulle användas och att det inte passade deras personlighet eller det skede de arbetade i (Oscarson & Apelgren, 2011).

4.2 Självbedömning i yngre åldrar och i engelska

Moritz (1995) skriver om fyra aspekter som kan ha en inverkan på självbedömning i språk. Det första är tolkningen av bedömningsanvisningarna. Det andra är vilken erfarenhet eleven har av språkinläring. Forskning av bland annat Jaekel, Schurig, Florian och Ritter (2017) visar dock att det inte har så stor betydelse i vilken ålder man börjar med engelska, alltså vilken erfarenhet man har. Det tredje Moritz skriver om är svarsstrategier och det sista är självuppfattningen.

Dragemark (2005) har gjort en studie där det undersöktes i vilken utsträckning europeiska elever gjorde reliabla självbedömningar inom förmågorna höra och förstå engelska. Resultatet blev att de deltagande eleverna kunde bedöma sina egna kunskaper, men att det fanns en tendens att de elever som vanligtvis presterar lägre än sina klasskompisar bedömde sina kunskaper något högre än läraren. Resultatet visade även en ansats till att elever med låga resultat överskattade sin språkliga förmåga och att elever med starka resultat var mer realistiska eller underskattade sin förmåga.

Arbetet med materialet ”den europeiska språkportfolion” är något yngre elever tycker är underhållande och motiverande. Lärandet blir mer synliggjort och eleverna involveras mer i användandet av det materialet (Oscarson, 2014). Forskare som Butler och Lee (2010) påvisar att självbedömning är något som går att använda i yngre åldrar, dock krävs det mycket träning. Att öva på självbedömning är något även Dragemark Oscarson (2009) tar upp i sin studie där hon lät elever skriva en engelsk text som de sen fick självbedöma i två steg. Intervjuerna som följde i studien visade att elever tyckte att övning gjorde skillnad och att självbedömning hjälpte dem att förstå målen bättre. Ambitiösa elever som inte förstod anledningen till varför man självbedömde var rädda för att övningen av självbedömning skulle ta tid från ”faktiskt” lärande.

Yngre elever är kapabla till att prata och förklara om sitt eget lärande och självbedömning är därför något man kan börja med i tidig ålder, om än i små steg. I en studie av Harrison och Howard (2012) visar resultatet att när eleverna fick arbeta med självbedömning så ökade förmågan att reflektera över sitt eget lärande i förhållande till uppsatta mål. Elever behöver äga sin egen självreflekterande process och så kan det bli om de får tydliga strukturer i arbetet med självbedömning. Genom att ge eleverna stöd i självbedömningsprocessen, menar Harrison och Howard, kan eleverna lättare se sina styrkor och svagheter. Att självbedömning är en process som kräver tid och stöd är även något som Dragemark Oscarson (2009) skrivit om.

Anderssons (2014) studie grundar sig på den europeiska språkportfolions checklistor, nivå A1 och A2 i de produktiva färdigheterna tala och skriva. Deltagarna i studien var 55 elever i årskurs fyra och fem och de fick under tre tillfällen bedöma sig själva utifrån checklistorna, de två första gångerna utifrån nivå A1 och sista gången utifrån A2. Det som studerades i studien var hur elevernas bedömningar såg ut i relation till lärarens, samt vilka uppfattningar eleverna hade om att arbeta med självbedömning. Resultatet visade att lärarens och elevernas bedömningar överensstämde väl, samt att bedömningarna var relativt höga i förhållande till checklistorna. Elevers attityder gentemot självbedömning var överlag positiva och de menade att arbetet med materialet påverkade deras självförtroende positivt. Anderssons studie fokuserade på årskurs fyra och fem och använde sig, i likhet med denna studie, av de europeiska språkportfolions checklistor. Därför kommer denna studie till stor del replikera hennes med skillnaden att den kommer att fokusera på eleverna i skolans första år, förskoleklass till tvåan.

5. Metod

I metodkapitlet följer en redogörelse för de val av metod som använts i studien, hur deltagarna valts ut, vilket material som använts samt hur genomförandet och analysen av studien har utförts. Därefter diskuteras studiens trovärdighet, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. De fyra etiska överväganden som tagits hänsyn till redogörs och till sist följer en metoddiskussion.

5.1 Metodval

Metoden i studien är en ”mixed-method design”, det vill säga med både kvantitativa och kvalitativa metodiska inslag. För att få reda på hur elever bedömer sig själva i jämförelse med läraren valdes en checklista från den europeiska språkportfolion. Vad elever ansåg om att arbeta

med självbedömning togs reda på genom gruppintervjuer. Det hade varit möjligt att endast välja en av dessa metoder, men båda valdes för att få ett trovärdigare resultat. Dessutom hade enskilda intervjuer kunnat göras, men då tid var en brist valdes gruppintervjuer för att få med fler deltagares åsikter.

5.2 Deltagare

Deltagarna i studien kommer från en skola i ett välbärgat område i en storstad i Sverige. Eleverna på skolan har alla svenska som modersmål. Klassen som studien gjorts i består av 20 elever; sju förskoleklasser, sju ettor och sex tvåor. Engelskläraren som deltog har eleverna i engelska en timma i veckan. Deltagarna i studien är ett bekvämlighetsurval, det vill säga ett urval där deltagarna är tillgängliga för författaren. Att bekvämlighetsurvalet tillföll denna studien beror på två saker. Studien är småskalig i både tid och kostnad och då valdes det som var snabbt, enkelt och billigt (Denscombe, 2016). Vidare kan sägas att bekvämlighetsurval är ett så kallat icke-sannolikhetsurval då det ibland uppstår en så bra möjlighet att studera en bestämd grupp att man inte vill missa den möjligheten (Bryman, 2011), något som skedde författaren då hon hade haft praktik i klassen tidigare.

5.3 Material

5.3.1 Checklistor

De checklistor eleverna och läraren fick göra kom från den europeiska språkportfolion. Det är ett arbetsmaterial där eleverna ska bli mer medvetna om sitt eget lärande och där elev och lärare tillsammans kan få syn på vad den enskilda eleven behöver vidareutveckla (Council of Europe, 2011). Eleverna i denna studie fick fylla i nivå A1 (se bilaga A&B), i färdigheterna tala och prata med andra, då de ansågs ligga närmast deras nivå. Engelskläraren fyllde i samma checklistor så att de sedan skulle kunna jämföras med elevernas. Bryman (2011) anser att enkäter behöver vara utformade på ett enkelt sätt så att deltagarna i studien kan delta med lätthet och förståelse, något som uppfylldes med dessa checklistor.

5.3.2 Intervjuer

De intervjuer som utfördes gjorde så att deltagarnas åsikter och synpunkter kom fram. Frågeställningen som skulle besvaras var vilka uppfattningar eleverna hade om att arbeta med självbedömning. De intervjuer som gjordes var semi-strukturerade för att deltagarna i intervjun skulle få en större frihet att utveckla sina svar, samt att intervjun skulle kunna vara mer flexibel (Bryman, 2011). Gruppintervjuer valdes för att då barn intervjuas kan de hjälpa varandra att skapa en trygghet så att samtalet som följer blir naturligare (ibid). Intervjuerna utgår från en intervjuguide (se bilaga C), som testades på en grupp elever innan denna studie började.

5.4 Genomförande

Checklistorna fylldes i under ordinarie lektionstid i ordinarie klassrum. Författaren hade en kort genomgång av materialet innan eleverna fick sätta sig enskilt och fylla i. Eleverna med svårigheter i läsning fick sitta runt ett bord med författaren så hon kunde läsa upp påståendena för eleverna. Engelskläraren fyllde i checklistor för varje elev under hans planeringstid. Checklistorna samlades sen in och förvarades av författaren så ingen annan kunde ta del av dem. Intervjuerna skedde också under lektionstid, där elevernas blandades från de olika årskurserna. I varje grupp var det tre elever och totalt blev det fyra intervjuer. Sammanlagt var det alltså tolv elever som deltog i intervjuerna då åtta inte ville delta. Intervjuerna spelades in för att sen transkriberas av författaren. Saker som inte var relevanta för studien transkriberades inte.

5.5 Analys

Efter att eleverna gjort checklistorna och deltagit i gruppintervjuerna har materialet studerats och bearbetats statistiskt för att överskådligt se resultatet. Diagrammen är utformade så att elevens och lärarens resultat står tillsammans i ett diagram för att jämförelser ska bli tydligare. Utfallet som framställdes i diagrammet har därefter analyserats och jämförts för att få fram det slutgiltiga resultatet. Transkriberingen från intervjuerna har noga analyserats för att få med elevernas uppfattning om att arbeta med självbedömning. Vidare genom analysen har begränsningar gjorts för att ämnet inte ska bli för brett. De påståenden från checklistorna som inte var relevanta i förhållande till frågeställningarna och mycket av det eleverna sa i intervjuerna som inte var väsentligt för studien har tagits bort.

5.6 Trovärdighet, validitet/reliabilitet, generaliserbarhet

Europeiska språkportfolion (Council of Europe, 2011) är ett validerat material som är utvecklat efter att större utprovningar skett. Arbetet är grundat på forskning och beprövad erfarenhet. När något är beprövad erfarenhet är det ett utarbetat material som är prövat av exempelvis många lärare samt att det är beforskat (Dimenäs, Björklund, Häggkvist, Larsson, Malm, Rundgren & Welin Mod, 2012). Detta gäller för den europeiska språkportfolion.

5.6.1 Reliabilitet och Validitet

Det som mäts i studien ska göras på ett trovärdigt sätt, samt att det ska vara relevant (Thurén, 2007). Det som mäts ska vara pålitligt, exempelvis så ska stabiliteten i metoden som mäts vara god. Bryman (2011) skriver att om en mätning inte är reliabel kan den inte heller vara valid. Denna studie har gjorts på ett reliabelt och validerat sätt, då checklistorna anses väl utprovade. Eleverna fick göra dem under skoltid så inga bortfall förekom. Under intervjuerna fick eleverna själva välja om de ville vara med, de som deltog i intervjuerna ville således vara med. Frågorna som förekom under intervjuerna gick noggrant igenom och genomfördes på mer än en grupp. Bryman (2011) menar att ett problem som kan uppstå är att många studier är föränderliga då man exempelvis använder enkäter i form av tester. Exempel kan vara att första gången något görs med eleverna skiljer sig från andra gången man gör det. Det går inte att bortse från att om deltagarna i denna studie hade fått göra de europeiska checklistorna igen så hade resultatet kunnat vara annorlunda.

5.6.2 Generaliserbarhet

För att ett resultat i en studie ska kunna generaliseras så behöver en god validitet och reliabilitet förekomma (Thurén, 2007). Oftast vill man kunna generalisera sin undersökning så den även gäller för människor som inte deltagit i studien. Viktigt att komma ihåg är dock att inte dra slutsatser utöver den grupp som deltar för då brister oftast validiteten och reliabiliteten (Bryman, 2011). Då denna studie är småskalig skulle den inte anses generaliserbar. Resultatet i studien kan dock förekomma i liknande studier vilket gör den generella frågeställningen mer generaliserbar.

5.7 Etiska hänsynstaganden

Studien tar hänsyn till de fyra forskningsetiska aspekter som förekommer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002).

5.7.1 Informationskravet

Elever som deltog i studien har alla fått information om vad studien ska användas till och vad som kommer att hända med arbetet efter. Eleverna har sedan när som helst kunnat hoppa av eller välja att inte delta, vilket syntes i intervjuerna.

5.7.2 Samtyckeskravet

Alla vårdnadshavare till eleverna har fått fylla i ett papper med ett samtyckeskrav där författaren fick godkännandet att använda eleverna i studien samt spela in dem vid intervjuer (se bilaga D).

5.7.3 Konfidentialitetskravet

Allt som skulle kunna leda fram till eleverna har anonymiserats. Stad, skola eller elevers namn förekommer inte i texten.

5.7.4 Nyttjandekravet

Allt insamlat material är endast till för författaren och kommer inte att spridas vidare.

5.8 Metoddiskussion

I denna studie förekommer både enkäter, i form av checklistor, och intervjuer. Det för att få ett så trovärdigt och godtyckligt svar på frågeställningarna som möjligt. Att använda andra metoder, så som exempelvis iakttagelser, hade inte gett det svar som studien efterfrågar. För att arbeta med självbedömning finns olika matriser, i denna studie valdes checklistor från den europeiska språkportfolion. Andra matriser hade kunnat användas men då detta material ansågs väl beprövat ger det en tillförlitlighet till trovärdigheten i studien.

En av frågeställningarna i studien är hur eleverna upplevde att det var att arbeta med modellen självbedömning. För att få svar på detta gjordes intervjuer i semi-strukturerad form. I dessa typer av intervjuer kan en så kallad intervju-effekt förekomma, då deltagarna i en studie vill framföra ett så bra svar som möjligt. Detta kan då leda till skeva svar och att trovärdigheten i resultatet sjunker (Bryman, 2011). Intervjufrågorna har därför varit öppna frågor där inga ledande svar ska kunna ställas så deltagarna ska kunna ge så ärliga svar som möjligt.

Medvetna val som är gjorda av författaren, men som kan skapa problematik är bland annat svårigheten med att föra över enkätundersökning, till exempelvis diagram, då data kan felberäknas eller misstolkas (Bryman, 2011). En annan svårighet kan vara att vid enkätundersökning kan inte deltagarna få hjälp med sina frågor och funderingar (ibid), något som också kan förändra resultatet. Eftersom checklistorna gjordes på barn valde ändå författaren att hjälpa de elever som behövde hjälp med att läsa, dock skedde ingen hjälp med svaren då det hade kunnat ge felaktiga svar från deltagarna.

6. Resultat

Nedan följer studiens resultat utifrån syftet och frågeställningarna. Det resultat som redovisas utgår från de jämförelser som gjorts mellan elevernas och lärarens bedömningar utifrån A1 checklistor, ”tala” och ”prata med andra” från den europeiska språkportfolion, samt elevers tankar om detta sätt att arbeta på. Först redovisas resultat från checklistorna och därefter elevernas tankar utifrån det som sades i intervjuerna.

6.1 Jämförelse mellan lärare och elevers bedömningar angående att tala i engelska

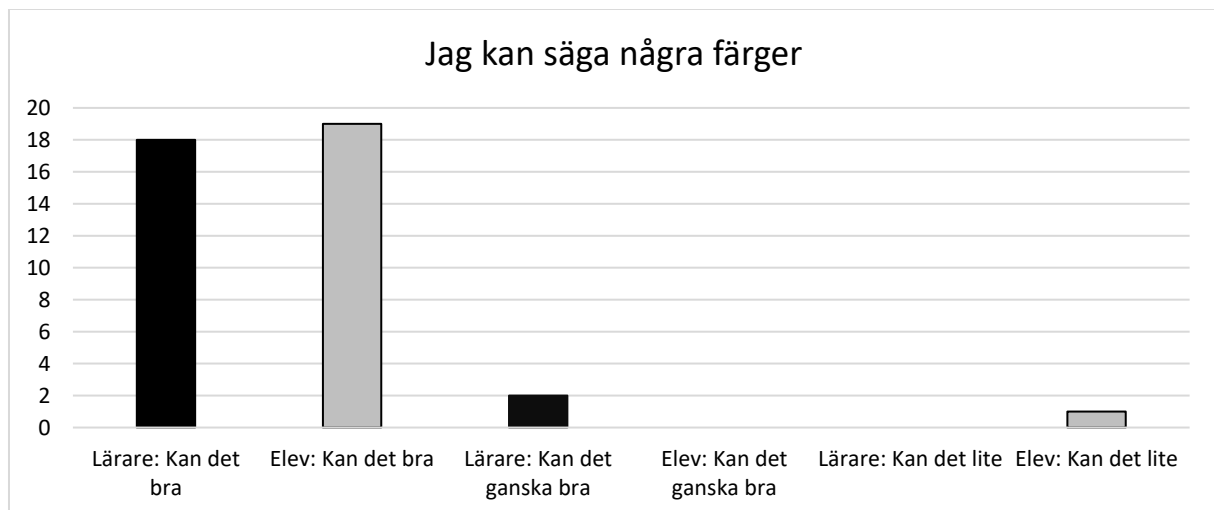
Nedan följer redovisning av fem av de påstående eleverna fick fylla i den muntliga färdigheten ”tala”. För varje påstående visas resultatet i ett diagram och en efterföljande textförklaring. Diagrammen är utformade för att visa jämförelserna mellan vad lärare och eleven ansåg i de olika svarsalternativen ”kan det bra”, ”kan det ganska bra” och ”kan det lite”.

"Jag kan räkna till hundra"



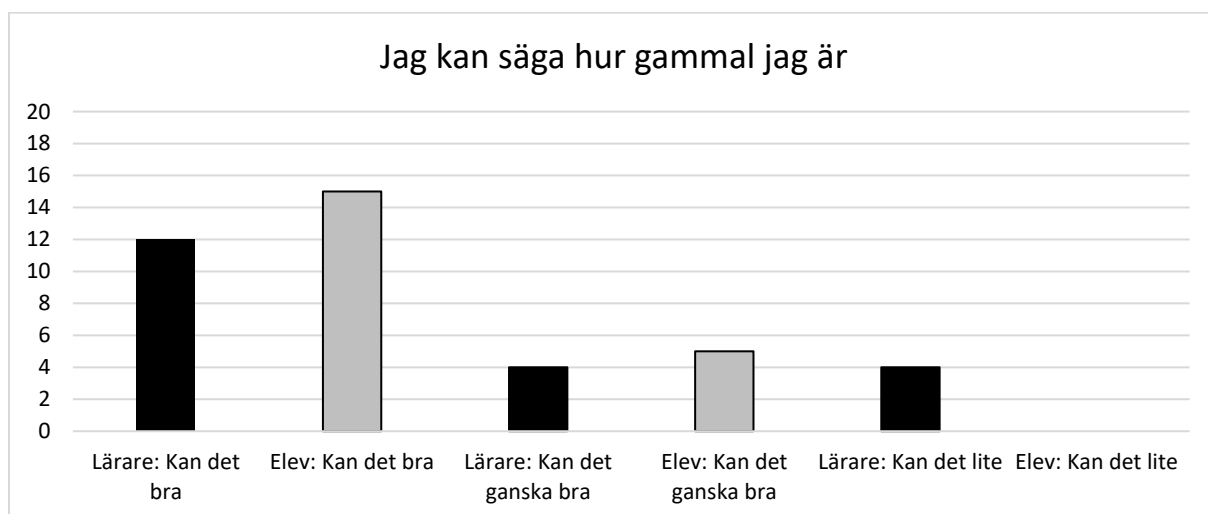
Resultatet visar att eleverna ansåg sig ha större svårigheter att räkna till hundra i jämförelse med läraren. Endast en elev ansåg att hen kunde säga alla tal till hundra, åtta ansåg sig kunna säga ganska mycket och elva elever ansåg sig kunna säga lite siffror på engelska. Engelskläraren ansåg i likhet med eleverna att en elev kunde räkna alla talen, men att de resterande nitton eleverna kunde räkna ganska bra. Läraren ansåg att eleverna kan räkna till tjugo och sen alla tiotal vilket, hen, genererar en medelkunskap.

"Jag kan säga några färger"



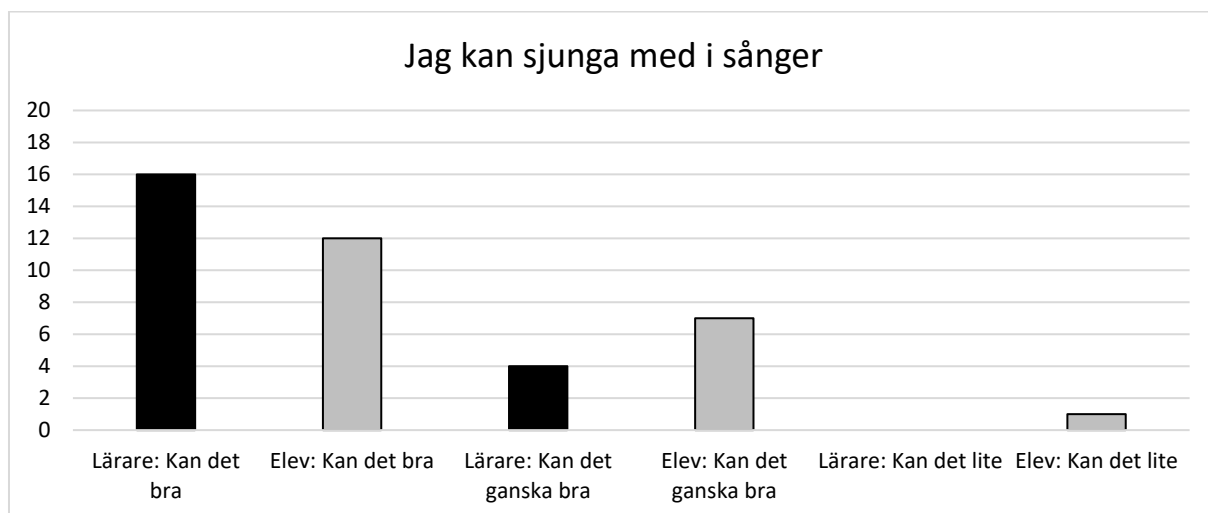
Här är bedömningarna nästintill identiska. En elev ansåg sig kunna lite färger, resten ansåg sig kunna färger bra. Läraren ansåg att två elever kan färgerna medel, resten kan dem bra. Resultatet visar att färger är något som elever lär sig tidigt i engelskundervisningen.

"Jag kan säga hur gammal jag är"



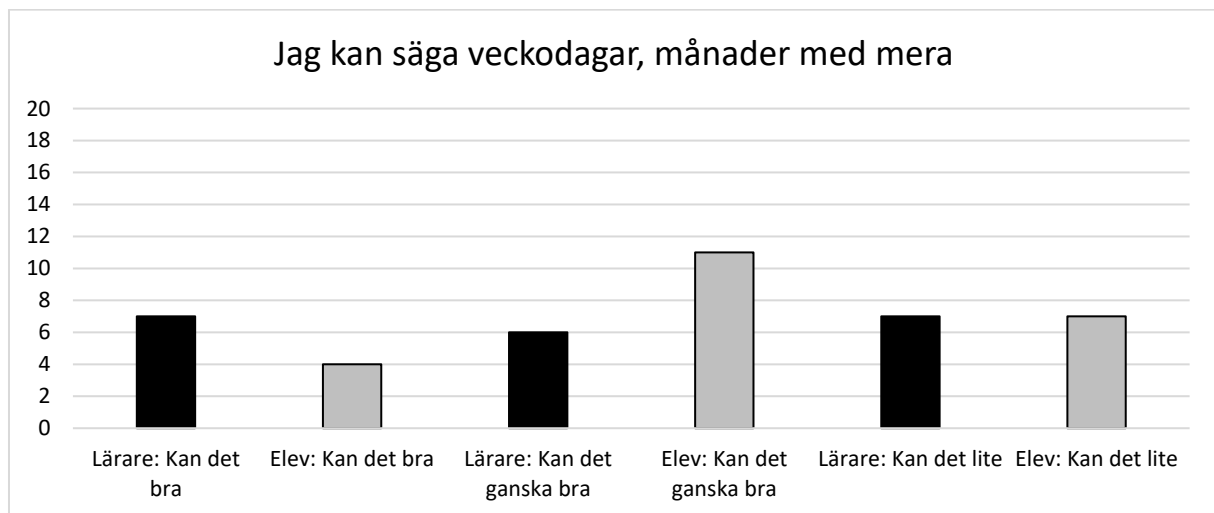
Ingen elev ansåg sig kunna detta lite, medan läraren ansåg att fyra elever endast kunde det lite. Fem elever ansåg sig kunna säga sin ålder ganska bra, medan läraren ansåg att fyra kunde det. Femton elever sade sig kunna detta bra, läraren ansåg att tolv kunde detta bra.

"Jag kan sjunga med i sånger"



En elev ansåg sig inte kunna sjunga med, sju elever ansåg sig medelmåttiga på det och tolv elever ansåg sig kunna sjunga med. Läraren ansåg att sexton elever kunde sjunga med och endast fyra var ganska bra.

"Jag kan säga veckodagar, månader med mera"

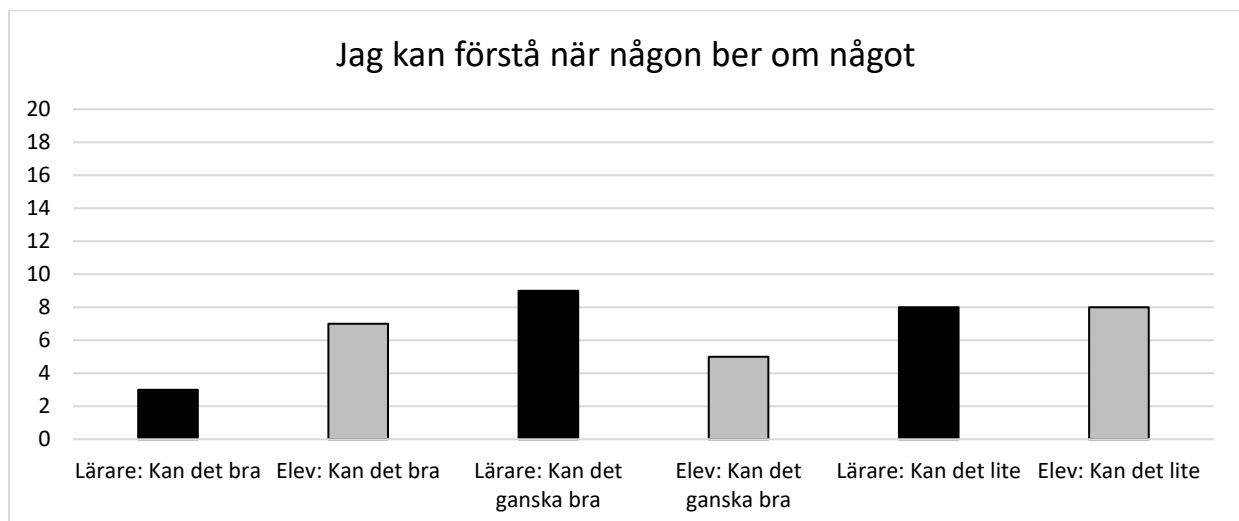


Denna tyckte många var svårbedömd, därav det blandade resultatet. Påståendet hade många saker man skulle kunna, exempelvis veckodagarna och månader. Elever och lärare blev då osäkra på vad de skulle sätta om en elev exempelvis bara kan veckodagarna och inte månaderna. Några elever var så osäkra att de målade bubblan i alla olika färger, vilket gör påståendet svårbedömt. Elevernas bedömning visar att fyra ansåg sig kunna detta bra, elva medel och sju mindre bra. Läraren ansåg att sju elever kunde detta bra, sex medel och sju mindre bra.

6.2 Jämförelse mellan lärare och elevers bedömningar angående att prata med andra i engelska

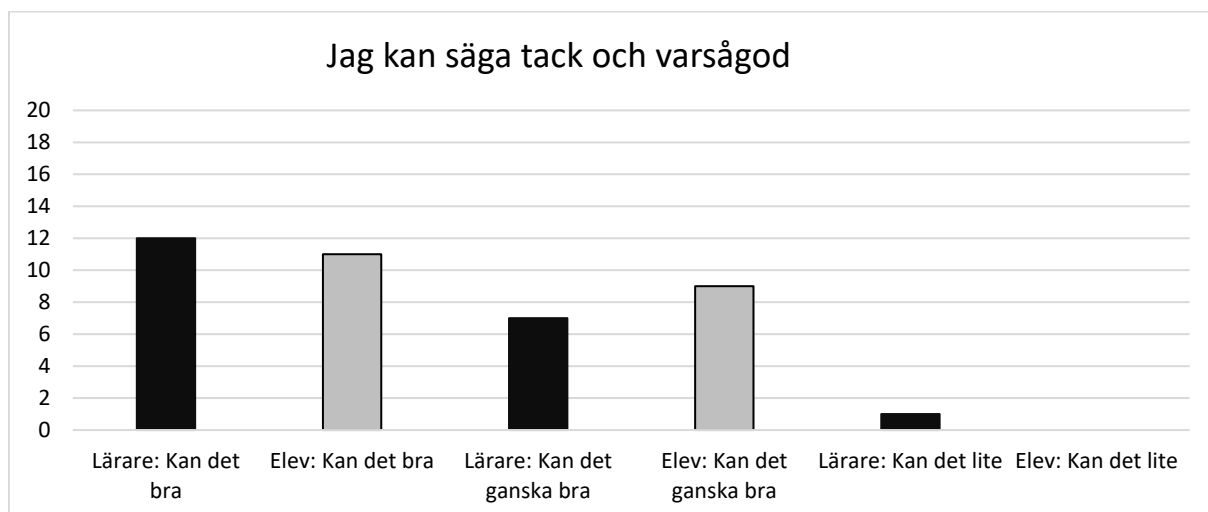
Nedan följer redovisning av fem av de påståenden där eleverna fick fylla i den muntliga färdigheten ”prata med andra”.

"Jag kan förstå när någon ber om något"



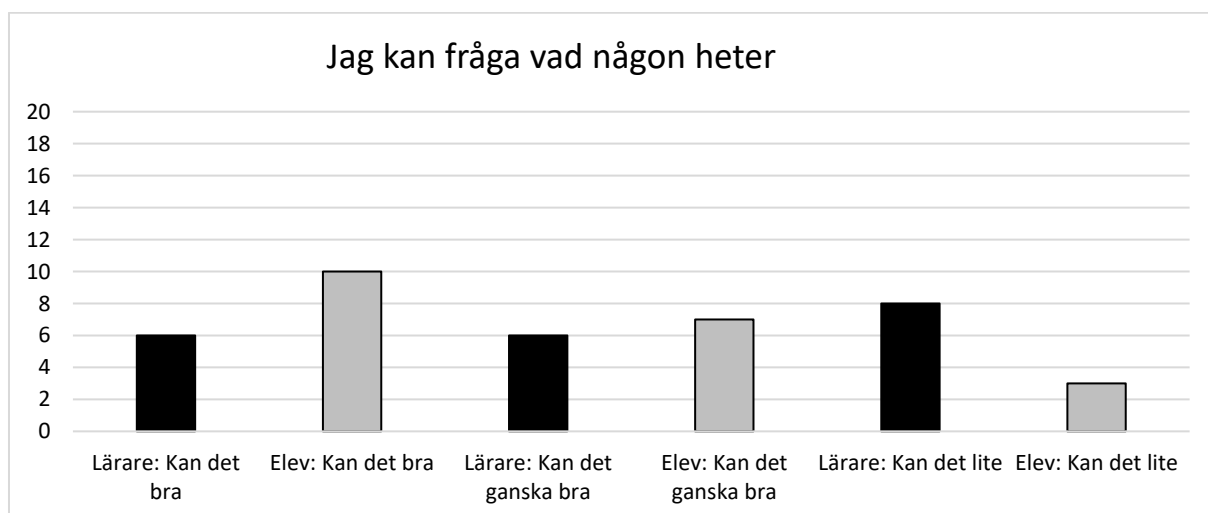
Påståendet var en aning svårtolkat då lärare kan be en elev om en penna eller något svårare som att hämta arbetsboken och slå upp sida 58. Läraren bedömde att tre elever kan det bra, nio medel och åtta mindre bra. Sju elever ansåg sig kunna det bra, fem medel och åtta mindre bra.

"Jag kan säga tack och varsågod"



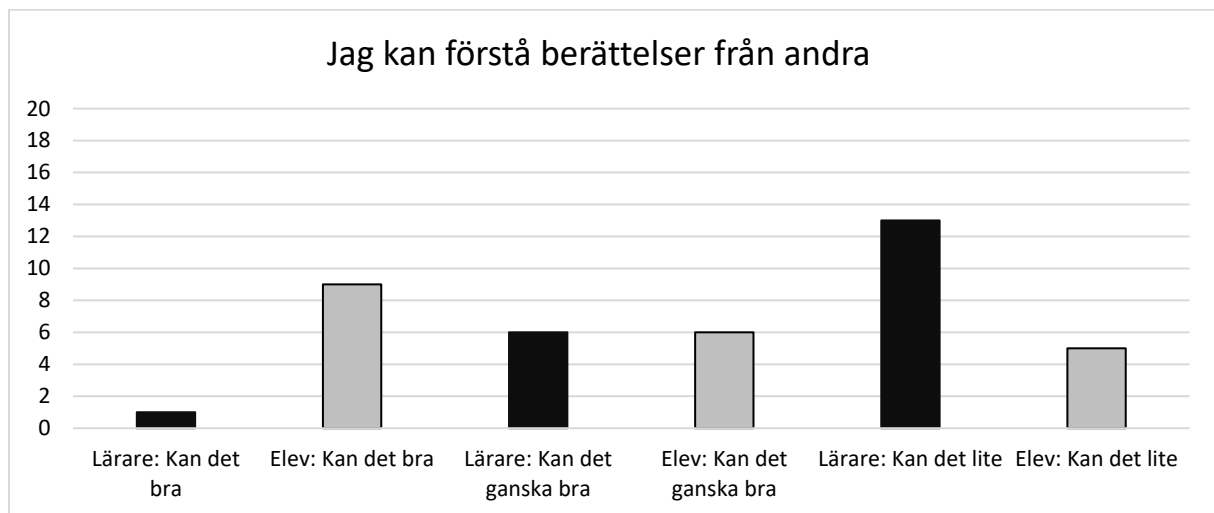
Alla elever ansåg sig kunna säga tack på engelska, men de som inte kunde säga varsågod satte sig på medel. Därav blev resultatet att elva elever ansåg sig kunna säga båda och nio ansåg sig bara kunna säga ett av orden. Läraren ansåg att en elev inte kunde säga något av detta och har därefter i likhet med eleverna bedömt att de som kunde säga båda kan det bra och de som bara kunde säga det ena är ganska bra. Vilket ger resultatet att tolv kunde säga båda och sju endast kunde säga ett av orden.

"Jag kan fråga vad någon heter"



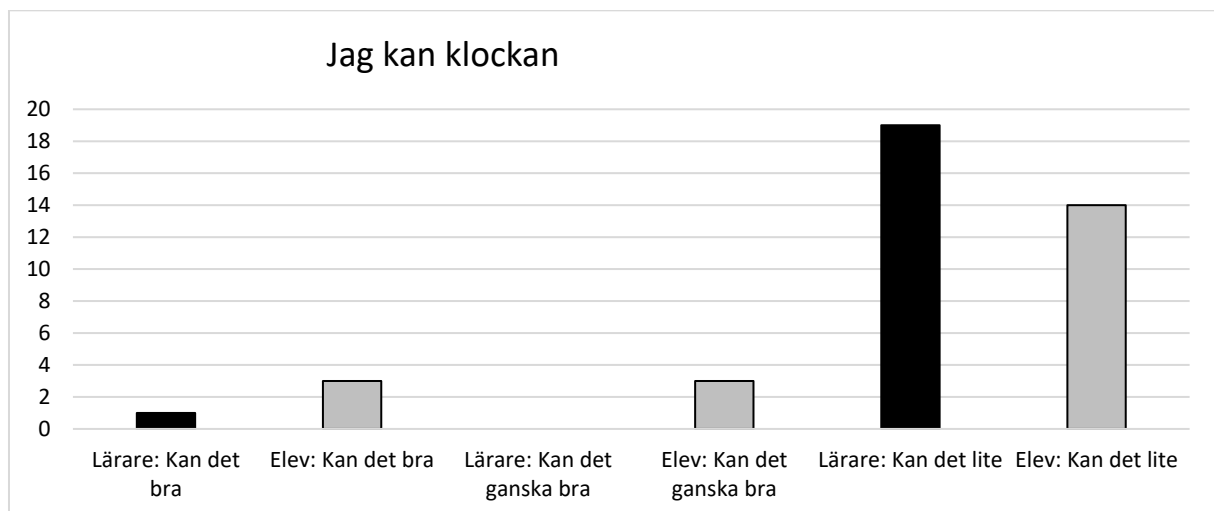
Tio elever ansåg sig kunna detta bra, sju att de kunde det ganska bra och tre lite. Läraren ansåg att sex elever kunde detta bra, sex ganska bra och åtta lite.

"Jag kan förstå berättelser från andra"



Nio elever ansåg sig kunna lyssna på berättelser och förstå innehållet, medan läraren endast ansåg att en elev kunde det. Läraren ansåg istället att tretton elever skulle förstå lite av en berättelse, medan bara fem elever ansåg sig kunna lite. Både eleverna och läraren ansåg att sex elever kunde detta ganska bra.

"Jag kan klockan"



Tre elever ansåg sig kunna klockan bra på engelska. Tre ansåg sig medelmåttiga och fjorton att de bara kunde den lite. Läraren ansåg att en elev kunde klockan bra och att nitton kunde den lite.

6.3 Elevers åsikter angående självbedömning

För att få reda på vad eleverna ansåg om att arbeta med självbedömningar gjordes intervjuer. Nedan redovisas resultatet från dem.

Anledningar att bedöma sig själv:

"Har jag fyllt i rätt vet jag att jag behöver öva på det" (Elev 2)

Eleverna som deltog i intervjuerna sa att det var bra att självbedöma sig själva då det synliggör vad de kan och vad de behöver öva vidare på. Att se vad man kan menade de kan öka deras självförtroende inom ämnet. På frågan om de skulle vilja göra checklistor igen svarade hälften ja och hälften nej. De som svarade nej tyckte att det var tråkigt och de som svarade ja tyckte att detta var roligt. Dessutom ansåg ja-sägarna att det är vore bra att göra igen för då ser de vad de blivit bättre på sen sist:

"Ja, då kan man se skillnaden på hur bra man har blivit" (Elev 5)

Upplevelsen av att göra självbedömningar:

"Ganska svårt, ganska roligt, ganska mittemellan" (Elev 10)

Svaret på denna fråga var väldigt blandad, därför summerar denna kommentar från elev 10 vad många tyckte. En elev betonade att hen tyckte att detta var jättesvårt, för eleven visste inte om det hen fyllde i skulle vara rött, blått eller grönt. Eleven sa också att hen trodde att man skulle fylla i vad man trodde och inte vad man tyckte. Hade eleven därför fyllt i vad hen visste skulle vissa av bubblorna vara tomma. En annan elev sa:

"Väldigt kul. Jag förstår min engelska mycket bättre nu" (Elev 7).

Eleven betonade att det var bra att få se vad man borde kunna i engelska och att hen nu vet vad hen ska arbeta vidare med. Eleven pratade om att engelska var väldigt roligt, men att först nu visste hen vad hen behövde kunna för att bli bra på engelska. Under intervjun diskuterades huruvida eleverna kunde göra checklistorna utan att jämföra sig med andra. En elev svarade då:

"Jag ville fylla i det jag verkligen kan. Tänk om jag ljuger och vi får ett test..." (Elev 1).

Denna elev började intervjun med att skoja att hen ville fylla i allting grönt så att alla skulle tro att hen var bäst. Senare förklarade eleven att hen hade varit noggrann med att fylla i den ärligt för att eleven var orolig att läraren skulle testa dem på vad de kunde. Hade eleven då inte varit ärlig när hen fyllde i hade läraren sett att hen ljugit. Vidare svarade en annan elev:

"Jag gör som jag vill och de gör som de vill" (Elev 8).

Av tolv intervjuade elever var det nio stycken som svarade i stil med ovanstående elev. De tryckte på att de fyllde i det som de själva ville och ansåg sig ha för kunskap. Hade de fyllt i som kompiserna hade det inte blivit deras egna ärliga svar. De övriga tre svarade inte på frågan.

7. Diskussion

Nedan följer en diskussion utifrån resultaten i studien. Resultaten baseras på de självbedömningar tjugo elever och deras engelsklärare har gjort. Självbedömningarna utgår från den europeiska språkportfolions checklistor om de muntliga färdigheterna i engelska, nivå A1. Syftet med studien var att se om några skillnader uppstår mellan elevens och lärarens bedömning, samt vad eleverna ansåg om att arbeta med självbedömning. Först sker en diskussion utifrån arbetet med checklistorna och därefter en diskussion utifrån intervjuerna.

7.1 Reflektion kring checklistornas resultat

I arbetet med självbedömning och överensstämmelserna mellan eleverna och läraren är inte bedömningarna likvärdiga. Läraren och eleven har inte alltid bedömt lika, vilket inte är svårbegripligt. Anderssons (2014) resultat visade att lärarens och elevens bedömningar inte hade mycket skillnader och gav därför, enligt henne, ett tillförlitligt svar. Denna studie visade på mer skillnader i bedömningarna där läraren i 6/10 påståenden underskattat elevens kunskaper i förhållande till hur eleverna själva bedömt sin kunskap. I Anderssons studie var eleverna två till fem år äldre än eleverna i denna studie, dessutom gjorde de bedömningar över tid och tre gånger. Eleverna i denna studie kanske hade gett ett tillförlitligare svar om de hade fått öva i självbedömning, något som Ross (1998); Harrison och Howard (2012); Yilmaz och Akzan (2012) tog upp i sin forskning som viktigt.

Att resultatet i denna studie har bedömts olika av lärare och elev kan bero på att de tolkat påståendena olika, vilket följande exempel kan illustrera. I påståendet "jag kan förstå berättelser från andra" har läraren bedömt att en elev kan det och elva kan det lite. Elevernas bedömning visar att nio kan det och fem lite. Tolkandet i detta påstående kan skilja sig åt, eleverna kan ha trott att de kan lyssna på en berättelse, medan lärare ansåg att man skulle ha förståelse för den också. De elever som hade svårigheter med läsning och läsförståelsen fick hjälp av författaren med uppläsningen. Författaren kan då omedvetet ha hjälpt till på sättet hen läst och med exempel, vilket gör att eleverna fyller i checklistornas påstående med något de annars kanske inte skulle gjort. Ett sådant exempel var påståendet "jag kan säga hur gammal jag är" där femton elever ansåg sig kunna det bra och fem sådär. Läraren ansåg att tolv kunde det bra, fyra medel och fyra mindre bra. När författaren läste upp detta påstående sa hon också frågan "how old are you" varav eleverna svarade "six" och då satte sig högre än vad läraren sen ansåg. Läraren ansåg att man var tvungen att kunna säga "I am six years old" och inte bara siffran som går bra när frågan först ställts. I påståendet "jag kan säga veckodagar, månader med mera" förekom mycket information och deltagarna blev då osäkra hur de skulle tolka det. Osäkerheten syntes då elever fyllde i påståendet i olika färger då de inte visste vad de skulle sätta. Eleverna undrade vad de skulle fylla i om de bara kunde veckodagarna och inte månaderna eller tvärtom. Lösningen för dem blev att fylla i påstående med alla färger (rött, blått och grönt), istället för att bara ta blå som var medel. Moritz (1995) skrev i sin forskning att tolkningen av bedömningsmaterialen kan ha stor påverkan på det slutgiltiga resultatet, något som kan ses i de tre exemplen ovan. Vidare menar Oscarson (2014); Dragemark Oscarson (2011) och Yilmaz och Akzan (2012) att elever behöver få hjälp och tid på sig för att de ska förstå uppgiften de utför. Bedömningarna i påståenden ovan hade kanske haft mer överensstämmelser om eleverna fått mer tid till att förstå innebörden av uppgiften de utförde.

De påståendena där mest likhet förekom i bedömningarna var "jag kan säga några färger" och "jag kan klockan". En tänkbar orsak till att bedömningarna, från eleverna och läraren, ligger högt i det första påståendet och lågt i det sista är att det är något som står och inte står med i kursplanen för årskurs 1–3. Andersson (2014) skriver att detta kan vara en orsak till att deltagarna i hennes studie bedömt sig högt i checklistorna. Att påståendena stämde överens med det eleverna arbetat med i skolan. Även i denna studie stämmer det första påståendet överens med vad eleverna har arbetat med i skolan och vad de är vana vid. Att arbeta med klockan är något vissa elever inte ens gjort på sitt modersmål vilket därför kan medföra ett lägre resultat på det påståendet.

I de påståenden där eleverna underskattat sin förmåga gentemot läraren var; "jag kan räkna till hundra" och "jag kan sjunga med i några sånger". Att de har underskattat sin förmåga i dessa två kan bero på att de här känner en säkerhet i förståelsen till dessa påståendena. De vet vad det innebär att räkna till hundra och sjunga med i sånger. Just påståendet att räkna till hundra var det många elever som lyfte fram som något de verkligen inte hade kunskap i. Påståendet framstod i deras ögon som något omöjligt, men också något de verkligen ville kunna. I påståendet om att sjunga med i sånger resonerade läraren att det är något barn gör dagligen med tanke på all media de har omkring sig. Elever sjunger förmodligen med i de engelska sångerna de hör på, exempelvis, radio utan att reflektera över att de är på just engelska. En annan faktor till att eleverna har underskattat sig själva kan vara att förståelsen för påståendena gör att deras självinsikt kommer fram. Detta var två påståenden som läraren såg eleverna som starka i, men som eleverna inte gjorde. Dragemark Oscarson (2011) och Oscarson (1999) nämner hur självförtroende kan påverka elevers bedömning.

7.2 Reflektion kring intervjuernas resultat

Resultatet från intervjuerna visade att eleverna anser att det har fungerat bra att använda den europeiska språkportfolions checklistor för att utveckla arbetet med självbedömning. I intervjuerna klargjordes att arbetet med detta material har synliggjort elevers lärande på vad de kan och vad de behöver arbeta mer med. Forskare som Dragemark-Oscarson (2011) och Oscarson (1999) skriver båda om att arbetet med medvetenheten hos eleverna är viktig. Att de ska veta vad, hur och varför de arbetar med något. Genom att reflektera över sitt eget lärande tillåts eleverna att utveckla sitt metakognitiva tänkande (William & Leahy, 2015). Eleverna som intervjuades menade att arbetet de gjort med checklistorna gav dem en syn på vad de kunde och inte kunde. De tyckte också att om de fick chansen att fortsätta arbeta med självbedömning så skulle de se vad de utvecklat sedan gången innan de gjorde checklistorna. I Anderssons (2014) studie var eleverna överlag positiva till att arbeta med självbedömningar. Deltagarna där menade att det påverkade deras självförtroende positivt. Hon skriver att det förmodligen var synliggörandet av elevernas egna kunskaper i lärandet som bidrog till det ökade självförtroendet. Även elever i denna studie gav svar som visade att de ansåg att engelska har ökat deras förståelse för de mål som finns i engelska. Huruvida det ökat deras självförtroende hade förmodligen fler bedömningstillfällen behövts.

I överensstämmelse med Andersson (2014) så visade resultat från intervjuerna att det fanns de elever som upplevde självbedömningen som något svårt. Att bedöma sina egna kunskaper uppfattades med svårighet. Detta visar att de eleverna hade behövt ha mer förståelse om varför självbedömningar görs och hur man gör dem. I forskning av Moritz (1995); Harrison och Howard (2012); Yilmaz och Akzan (2012) betonas att elever som är osäkra behöver träna mer för att känna sig självsäkra nog att göra bedömningarna med säkerhet.

Sociala påtryckningar är något som kan påverka elevens och lärarens bedömning. Personer som gör bedömningar kan vilja framstå som bättre och då bedöma sig själv högre. Personer som gör bedömningar kan också förminska sig själva då de inte vill framstå som framgångsrika (Dragemark-Oscarson, 2011). Detta var inget som uppfattades när det kom till checklistorna då eleverna satt själva och inte hade möjligheten att jämföra sig med en klasskompis. Dragemark-Oscarson skriver att självkänslan och självförtroendet är något som har inverkan på hur elever bedömer sig, något som inte heller framkom under utförandet till denna studie. Under intervjuerna sa alla elever att de svarat ärligt på checklistorna, att de ville svara det som stämde in på dem och inte jämföra sig med klasskompisen. Just jämförandet med klasskompisen framkom dock när eleverna, under intervjuerna, fick sina checklistor. Då började de räkna hur många gröna de hade och hur få röda de hade, något som tyder på att de jämförelse förekom.

Deltagare i denna studie visar på att arbetet med den europeiska språkportfolions checklistor har hjälpt dem att förstå vad de kan och vad de behöver göra för att utveckla sitt lärande. Kommentarer som ”jag förstår min engelska mycket bättre nu” visar att eleven har reflekterat över sitt eget lärande. Att alla elever har uppnått det här reflekterandet kan inte sägas, men arbetet med självbedömning kan vara en bit på vägen. Att nå insikt, om att kunna reflektera över sitt eget tänkande och lärande, är vad metakognition handlar om. Något som William och Leahy (2015) lyfter fram som en betydelsefull kunskap och något som självbedömning kan utveckla.

8. Vidare forskning

Denna studie svarar på hur självbedömning fungerar att arbeta med elever i skolans lägsta årskurser, förskoleklass-tvåan. Vad eleverna anser om att arbeta med självbedömning och hur jämförelserna ser ut mellan elevers och lärares bedömningar är de två aspekter studien tar upp.

Vidare forskning skulle kunna innebära ett fortsatt arbete att ta reda på hur självbedömning fungerar i yngre åldrar och hur arbetet med självbedömning har utvecklat eleverna när de går i högre årskurser. Gynnar arbetet med självbedömning från tidig ålder elever när de sedan går i högre årskurser?

9. Slutsats

Den här studien har visat vilka överensstämmelser och skillnader som kan ses när elevers självbedömningar jämförs med lärarens. I påståendet där bedömningen var mest lik var "jag kan några färger". Där gick det att se att påståendets innehåll hade en koppling till kursplanen i engelska. Innehållet var således sådant som eleverna arbetat med på engelskalektionerna i skolan. I de påståendena där mest skillnader uppstod, bland annat "jag kan förstå berättelser från andra", "jag kan förstå när någon ber om något" och "jag kan säga veckodagar, månader med mera", kan resultatet bero på att eleverna och läraren tolkat innebörden av påståendena olika. Studien visar också vilka upplevelser och tankar eleverna har gentemot att arbeta med självbedömning som arbetsmaterial. Eleverna tyckte att arbetet med självbedömning var positivt då deras lärande synliggjordes. De såg vad de kunde och vad de var tvungna att arbeta vidare med. Studien visar att arbetet med självbedömning gör lärandet mer synligt för eleverna, samt att det involverar eleverna i sitt eget lärande.

Referenslista

- Andersson, C. (2014). *Självbedömning av produktiva färdigheter i engelska i årskurs 4-5 med hjälp av den Europeiska språkportfolions checklistor* (Masteruppsats). Göteborg: Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession, Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/42367/1/gupea_2077_42367_1.pdf
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Solna: Liber AB
- Butler, Y.G. & Lee, J. (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
- Council of Europe. (2011). *European Language Portfolio (ELP)*. Hämtad 2018-03-10, från <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- Council of Europe. (2014). *Education and Languages, Language Policy*. Hämtad 2018-04-28, från <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>
- Crowell, S. E. (2015). The development, factor structure, and validation of the self-concept and identity measure (SCIM): A self-report assessment of clinical identity disturbance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37, 122-133
- Denscombe, M. (2016) *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB
- Dimenäs, J., Björklund, M., Häggkvist, K., Larsson, I., Malm, A., Rundgren, M. & Welin Mod, A. (2012). Retorikens beprövande erfarenhet ur yrkesverksamma lärar- och sjuksköterskehandledares perspektiv. *Utbildning och lärande*, 6(1), 98-116.
- Dragemark. (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, A. (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, A. (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
- Engdahl, E., Englund, P., Josephson, O., Käll, O. & Lindblom, P-Å. (2009, 19 nov.). Övertro på engelskans betydelse. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2018-05-01, från <https://www.svd.se/overtro-pa-engelskans-betydelse>
- Grandell-Sonck, H. (2015, 7 nov.). Flera språk, tidigt i skolan tack!. *Yle*. Hämtad 2018-05-07, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2015/11/07/flera-sprak-tidigt-i-skolan-tack>

- Harrison, C. & Howard, S. (2012). *Bedömning för lärande i årskurs F-5, inne i "the Primary Black Box"*. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*, 67(3), 631-664, doi: 10.1111/lang.12242
- MacIntyre, P.D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- Mesroyi, S. (2016, 25 april). Elever oroar sig för bedömningar. *Dagens nyheter*. Hämtad 2018-04-03, från <https://www.dn.se/insidan/elever-oroar-sig-for-bedomningar/>
- Moritz, C. (1995). *Self-Assessment of Foreign Language Proficiency: A Critical Analysis of Issues and a Study of Cognitive Orientations of French Learners*. Ph.D. Diss., Cornell University.
- Oscarson, M. (1998). *Perspektiv på bedömning av kunskap*. Red Bert Ljung och Astrid Pettersson. Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för pedagogik. Stockholm: Elanders Got AB
- Oscarson, M (1999). Estimating language ability by self-assessment: A review of some of the issues. *Papers on Language learning teaching assessment*, 2, 161-189. IPD-rapporter Nr 1999:02, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet
- Oscarson, M. (2014). *Self-Assessment in the Classroom. The Companion to Language Assessment*, First edition, 1-18. Wiley Press
- Oscarson, M. (2015). *LUB – Lärarens utvidgade bedömningsroll*. Hämtad 2018-05-12, från: <https://ips.gu.se/forskning/forskningsmiljoer/lbfs/forskningsprojekt/avslutade/lub>
- Oscarson, M. & Apelgren, B-M. (2011). *Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry*. System, 39, 2011
- Ross, M. (1998). Self-assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 1-20
- Skolverket. (2014). *Formativ bedömning*. Hämtad 2018-04-16, från <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>
- Skolverket. (2016). *Elevaktiv bedömning främjar lärandet och frigör tid*. Hämtad 2018-04-15, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/elevaktiv-bedomning-framjar-larandet-och-frigor-tid-1.233344>
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2017)*. Stockholm: Fritzes förlag.

- Skolverket. (2018). *Forskningsbaserat arbetssätt i undervisningen*. Hämtad 2018-04-17, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-i-undervisningen-1.244049>
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Solna: Liber AB
- Tornberg, U. (2012). *Språkdiradik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- 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
- William, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning - strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur
- Yilmaz, S. & Akcan, S. (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

Checklista nivå A1, Tala

Min språk
BIOGRAFI

Nivå / Level **A1**

13

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 bor i och var
jag bor.

Jag kan sjunga
med i några
sånger.

Jag kan säga
några färger.

Jag kan säga namn
på saker,
t.ex. frukt, mat
och sporter.

Jag kan säga
hur gammal
jag är.

Jag kan säga något
om min familj.



TALA

Detta kan jag också säga:

.....

.....



Checklista nivå A1, Prata med andra

Min språk
BIOGRAFI

Nivå / Level **A1**

14

Färglägg bubblorna!

Jag kan det lite=röd

Jag kan det ganska bra=blå

Jag kan det bra=grön

SPRÅK:

CHECKLISTA

Jag kan förstå när någon ber mig om något. Jag kan själv be om något.

Jag kan fråga hur någon heter och säga till jag själv mår.

Jag kan säga på svenska och säga hej.

Jag kan säga mycket korta meningar.

Jag kan säga vad klockan är och själv fråga om tiden.

Jag kan säga varsågod och tack.

**PRATA MED
ANDRA**

Jag kan fråga vad någon heter och svara på enkla frågor som någon ställer till mig.

Jag kan förstå när någon berättar lite om sig själv och ställa några enkla frågor tillbaka.

Detta kan jag också prata med andra om:

.....

.....



Intervjuguide

Intervjufrågor

1. Har ni funderat över varför vi gjorde språkportfolion/självbedömningen? Varför använder vi den?
2. Hur är det att få bedöma sig själv med hjälp av språkportfolion?
Svårt/lätt/roligt/tråkigt/lätt/svårt? På vilket sätt?
3. Har ni tänkt på vad det är ni ska lära er i engelska? Kan språkportfolion hjälpa er att se vad ni behöver öva vidare på?

Har ni funderat över varför vi gjorde språkportfolion/självbedömningen? Varför använder vi den?

Hur är det att få bedöma sig själv med hjälp av språkportfolion? Svårt/lätt/roligt/tråkigt/lätt/svårt? På vilket sätt?

Språkportfolion/
Självbedömning

Har ni tänkt på vad det är ni ska lära er i engelska? Kan språkportfolion hjälpa er att se vad ni behöver öva vidare på?

Vårdnadshavares medgivande

Hej!

Jag heter Karin Andersson och läser nu min sista termin på grundlärarprogrammet F-3. Under våren ska jag göra en studie som sedan ska bli mitt examensarbete. Min studie kommer beröra ämnet engelska där jag kommer ta reda på elevers tankar om att arbeta med självbedömning, samt hur de bedömer sig i jämförelse med deras engelskalärare. För att göra studien kommer jag behöva utföra en enkät och intervjua eleverna i klassen. För att kunna göra detta behöver därför er tillåtelse. I examensarbetet kommer varken namn på stad, skola eller person förekomma.

Jag godkänner att mitt barn deltar i studien:

Jag vill inte att mitt barn deltar i studien:

Underskrift:

Barnets namn:

Allt gott,
Karin Andersson