

PRO GRADU-AVHANDLING

**SJÄLVBEDÖMNING AV MUNT
LIG
KOMMUNIKATIONSKOMPETENS**

Taru Kemiläinen

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

våren 2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten Laitos
Tekijä: Taru Kemiläinen	
Työn nimi: Självbedömning av muntlig kommunikationskompetens	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Pro gradu - tutkielma
Aika – 06/2016	Sivumäärä:89+12
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa kahdeksan lukio-opiskelijan käsityksiä itsearvioinnista B1-ruotsissa ja verrata heidän itsearviointejaan suullisessa kommunikaatiotaidossa opettajan antamaan arvioon. Lisäksi tavoitteena oli testata ja arvioida uusimman opetussuunnitelman taitotasoasteikon mukaan luotua itsearviointilomaketta. Itsearviointilomake, opettajan arviointilomake sekä kaikkien tutkimushenkilöiden haastattelu toimivat tutkimuksen materiaalina. Materiaalin analyysissa käytin sisällönanalyysin menetelmiä ja itsearviointivastauksia havainnollistettiin myös kvantitatiivisesti.</p> <p>Tutkimukseni mukaan lukioryhmällä on realistinen käsitys omista suullisista kommunikaatiotaidoistaan, sillä arvioit opettajan ja oppilaiden välillä eivät eronneet suuresti. Vaikka erot eivät olleet suuria pystyi aineistosta erottamaan omia kykyjään hiukan sekä yli- että aliarvioivia oppilaita. Haastattelujen pohjalta voidaan todeta, että kaikki opiskelijat suhtautuivat itsearviointiin myönteisesti ja kokivat sen hyödylliseksi niin opintojen, kuin tulevaisuuden työnäkymiäkin ajatellen. Monet kokivat itsearvioinnin hyödyttävän itseään. mutta moni mainitsi tässä yhteydessä myös opettajan saaman hyödyn oppilaista. Itsearvioinnin toivottiin olevan säännöllistä ja monipuolista ja osa oppilaista ottaisi sen myös osaksi kurssiarviointia toteutettaessa.</p> <p>Sekä oppilaat että opettaja kokivat haasteelliseksi valita arviointiasteikon vaihtoehtojen välillä sekä tarkastella suullista kielitaitoa yksityiskohtaisesti osataitoihin jaoteltuna. Kuitenkin suunnittelemani lomake onnistui kaiken kaikkiaan itsearviointikäytössä. Väittämät mittasivat oppilaiden taitoja tarkoituksenmukaisesti ja ainoastaan yhden väitteen kohdalla oppilaat eivät näytäneet ymmärtäneet sen sisältöä. Tutkimus antaa täten uutta tietoa itsearviointia koskevista asenteista sekä käyttökelpoisen itsearviointityökalun opetuksen tueksi.</p>	
Asiasanat: självbedömning, muntlig kommunikationskompetens, bedömning av muntlig kommunikationskompetens, attityder, självkänsla, språktag	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
1.1 Syfte och hypoteser.....	7
1.2 Disposition.....	8
2 TEORIBAKGRUND	10
1.1 Självmbedömning.....	10
2.1.1 Definition	10
2.1.2 Självmbedömning i praktiken	11
2.1.3 Självmkänslans- och språkjetgets betydelse i självmbedömning	16
2.2 Muntlig kommunikationskompetens	19
2.2.1 Bedömning av muntliga kommunikationsfärdigheter.....	23
2.3 Jämförelse mellan Grunderna för gymnasietts läroplan 2003 och 2015	27
3 TIDIGARE FORSKNING	33
3.1 Attityder gentemot självmbedömning	33
3.2 Självmbedömning i jämförelse med utomstående bedömning	36
4 MATERIAL OCH METOD	41
4.1 Enkät som undersökningsmetod och analysobjekt.....	41
4.2 Intervju som undersökningsmetod och analysobjekt.....	45
4.3 Genomförandet av undersökningen.....	48
4.4 Forskningsetik	51
5 RESULTAT OCH DISKUSSION	53
5.1 Informanternas självmbedömningar	54
5.2 Intervjusvar	58
5.2.1 Studenternas intervjusvar	59
5.2.2 Lärarens intervjusvar.....	70
5.2.3 Sammanfattning mellan studenternas och lärarens intervjusvar	72
6 DISKUSSION	74
6.1 Validitet och reliabilitet	81
7 SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUSSION.....	84

LITTERATUR	87
BILAGORNA	91
BILAGA 1 Nivåskala för språkkunskaper 2013	91
BILAGA 2 Nivåskala för språkkunskap och språkutveckling 2015	94
BILAGA 3 Informationsbladet.....	95
BILAGA 4 Enkäten för studenter.....	97
BILAGA 5 Enkäten för läraren	100
BILAGA 6 Intervjufrågorna.....	102

1 INLEDNING

Bedömning av språkkunskaper reflekterar också de rådande preferenserna i undervisningen och i pedagogiken som dominerar i samhället. Speciellt muntlig kommunikationskompetens har stått i fokus en längre tid, vilket har haft inverkan på att bedömning av muntliga språkkunskaper har fått ännu större utrymme inom forskningsfältet.

När det är fråga om vilka färdigheter inom kommunikationskompetens som ska undervisas i skolorna, förnyas läroplanerna så långsamt att skolsystemet inte kan förutse vilka kunskaper elever¹ behöver i framtiden. Ansvaret för inläringen ligger således på inlära- ren och hen måste själv reflektera över sina kunskapsbehov, möjliga brister i sina färdigheter och välja sina arbetsätt för att nå målet hen själv har satt. Elevens aktiva deltagande och beslutsfattande i undervisningen ses som ett viktigt element i ännu större utsträckning än förut (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 216). Jag delar synen där elevens insats i undervisningen bidrar till djupare inläring och större upplevelser och där möjligheten att påverka sina egna arbetsätt engagerar eleven mer mot målen hen har valt att sträva efter. Likadana tankemönster har också ökat intresset för självbedömning och kamratrespons (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 2016).

Mot denna bakgrund är det således inte överraskande att i de nyaste läroplansgrunderna för gymnasiet (GGL 2015) betonar man livslångt lärande och kunskaper i att realistiskt evaluera sina färdigheter, sätta inlärningsmål och modifiera sina inlärningsstrategier utifrån reflektioner man gjort. Detta synsätt begränsar sig inte till ett ämne utan är ett bredare tema som täcker hela ämnesspektrat. Eftersom självreflektion är nyckeln till framgångsrik inläring och utveckling (se t.ex. Boud 1995) vill jag kartlägga elevernas färdigheter och tankar kring temat, diskutera några förbättringsförslag samt söka efter fungerande tillvägagångssätt.

Det har undersökts hur elev- och lärarbedömningar skiljer sig åt i läsförståelse och i grammatiska strukturer (se t.ex. Anttila 2013) och när det gäller muntliga kunskaper hos

¹ I denna avhandling används beteckningarna elev, student och gymnasist parallellt. Dessutom använder jag begreppet abiturient angående studenter som går den sista klassen på gymnasiet.

universitetsstuderande (Hakola 2011, Leblay 2013). Men bara lite om hur det är på gymnasienivån. Leblay (2013, 56) bekräftar att de flesta undersökningar handlar om vuxna inlärare. Det finns också några studier om elevers inställning gentemot självbedömning (se t.ex. Alanen & Kajander 2011) men det finns ett behov av att kombinera de här aspekterna: självbedömning av muntlig kommunikationskompetens i svenska och på gymnasienivå. En ytterligare grund för att välja gymnasiet som undersökningsnivå är att eleverna redan har en rad reflektionskunskaper och de kan tänka abstrakt och därmed ge mer djupgående svar än högstadiel elever.

Studien är också en utmaning för mig själv för jag har en kritisk inställning till självbedömning och jag anser att det räcker att man reflekterar över sina kunskaper bara i huvudet. På grund av att jag är medveten om detta subjektiva synsätt som jag har, försöker jag vara så kritisk och reflektiv som möjligt för att se ett bredare än bara mitt eget perspektiv. Aaltola & Valli (2001, 32) ser det som en möjlighet att överväga sina egna tolkningar om man har klart för sig att det finns fördomar och uppfattningar som kan påverka tolkningen. De fortsätter att skriva att fördomar och förutfattade meningar egentligen är en nödvändighet för att få tolkningsprocessen i gång (Aaltola & Valli 2001, 50).

I föreliggande undersökning närmar jag mig forskningsproblemet från två olika håll. Först och främst ligger intresset på att kartlägga eventuella skillnader mellan lärarens bedömningar och elevernas självbedömningar av muntliga språkkunskaper i B1 svenska på ett finskspråkigt gymnasium. Med hjälp av ett enkätformulär, som bygger på kunskapskriterierna för muntlig kommunikationskompetens i grunderna för gymnasiet läroplan (2015), undersöks hurdana uppfattningar åtta finskspråkiga gymnasiestudenter har av sina muntliga språkfärdigheter i det svenska språket. Jag har konstruerat självbedömningsenkäten själv och den bygger på den nyaste läroplansutskriften för gymnasiet. Dessutom testar jag dess användbarhet i självbedömning. Självbedömningarna jämförs sedan med lärarens bedömningar, och med hjälp av innehållsanalytiska metoder söker jag likheter och skillnader mellan svaren. Jag ska dessutom intervjua informanterna för att få mer djupgående svar när det gäller deras inställning till självbedömning. Jag är således ute efter att undersöka hur eleverna förhåller sig till självbedömning och därige-

nom diskutera några förbättringsförslag för självbedömningspolicyn inom svenskämnet på gymnasienivå.

Som blivande lärare ser jag mina resultat som ett verktyg när det handlar om att realisera läroplansmålen och på bästa möjliga sätt stödja elevernas utveckling att bli självreflekterande och autonoma inlärare.

1.1 Syfte och hypoteser

Syftet med denna avhandling är således:

- Att undersöka om det finns skillnader mellan lärarens bedömningar och gymnasieelevernas självbedömningar i muntliga språkkunskaper i B1 svenska, och i så fall hurdana.
- Testa om utifrån nivåbeskrivning får språkkunskaper och språkutveckling utarbetat formulär kan fungera som stöd och som verktyg i självbedömningen.
- Att ta reda på vilken inställning gymnasiestudenter och deras lärare har till självbedömning av muntliga kommunikationskunskaper.
- Att kartlägga hurdan självbedömning borde vara enligt gymnasisterna?

Gymnasiet där undersökningen genomförs är en vanlig finskspråkig skola och jag antar, att eleverna inte har så djupa kunskaper i självbedömning. Jag har en känsla av att eleverna inte heller är så vana vid självbedömning som i Hakolas (2011) studie (se kapitel 3.2 tidigare forskning). Således anser jag att det är både ålders- och övningsberoende hur väl elevernas svar stämmer överens med lärarens. Mina hypoteser angående enkätsvaren är därmed att det kommer att finnas elever som underskattar sina kunskaper och som överskattar dem.

När det gäller intervjusvar tror jag att eleverna kommer att ha blandade attityder gentemot självbedömning, men att de ändå inser att kunskaper om den skulle vara nyttiga för framtidens skull. Jag hoppas att de också ger kritiska förbättringsförslag

1.2 Disposition

Härnäst går jag i kapitel 2 över till att presentera ett urval teoretiska utgångspunkter som stöder undersökningen samt till att definiera centrala begrepp. Först beskriver jag självbedömning som fenomen och dess praktiska rekommendationer. Dessutom diskuterar jag självkänslans och språkjetets betydelse i självbedömningen. Termen muntlig kommunikationskompetens tas upp till behandling eftersom undersökningen bygger på jämförelsen mellan studenternas och lärarens uppfattningar om studenternas färdigheter i muntlig kommunikationskunskap. Därefter behandlar jag bedömning av muntlig kommunikationskompetens och beskriver hurdana faktorer man speciellt borde ta i beaktande. Kapitel 2 avslutas med en redogörelse av grunderna för gymnasiets läroplan (2015) i synnerhet i fråga om självbedömning och muntlig kommunikationskunskap. Läroplanstexterna och nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling i den nya läroplanstexten (GLL 2015) och i det äldre styrdokumentet (2003) är de huvudsakliga utgångspunkterna för jämförelsen dem emellan. I kapitel 3 presenterar jag tidigare forskning angående attityder gentemot självbedömning och tidigare resultat mellan självbedömningens och lärarbedömningens förhållande till varandra.

Efter teorigenomgången övergår jag till material och metod (kapitel 4) där jag beskriver enkät och intervju som metoder i materialinsamlingen och redogör också för analysen av materialet angående dessa två metoder. Dessutom berättar jag hur materialinsamlingen och intervjuerna praktiskt genomfördes. Sist i detta kapitel tar jag upp etiska principer angående denna avhandling.

Resultaten behandlas i kapitel 5 som först har delats i två underkapitel utifrån materialinsamlingsmetoden. Jag börjar med enkätresultat följt av intervjusvaren för att följa samma ordning som i själva undersökningssituationen. Intervjusvaren har delats i tre underkapitel där jag först presenterar studenternas svar för att sedan övergå till lärarens svar. Slutligen sammanfattas och jämförs studenternas och lärarens svar i det sista underkapitlet.

I kapitel 6 diskuteras mina resultat i samband med tidigare forskning. I detta kapitel diskuterar jag undersökningen syfte en målsättning åt gången. Dessutom tar jag upp för- och nackdelar med mina val och tar ställning till deras validitet och reliabilitet.

Till sist sammanfattar jag min undersökning i avslutande diskussion där jag dessutom ger förslag till vidare studier inom temaområdena muntlig kommunikationskompetens och självbedömning (kapitel 7).

2 TEORIBAKGRUND

1.1 Själbedömning

Syftet i detta kapitel är att ge läsaren en översikt över självbedömning och dess användning i skolorna samt att diskutera rekommendationerna i fråga om självbedömningens genomförande.

2.1.1 Definition

Enligt Oscarson (1997) är självbedömning inlärarytad aktivitet där inläraryn själv bedömer sina kunskaper i språket i fråga. Kunskaper betyder i detta sammanhang både kursrelaterade mål gällande t.ex. studieteknik och faktiska språkrelaterade kunskaper (ibid.). Diggory (1966) anser att i självbedömning handlar det om att en person bedömer sig själv men att denna aktivitet sällan omfattar personen som helhet utan fokuset ligger på enskilda aspekter såsom hur bra man är att fylla i och lösa korsord (ibid.) Begreppet självbedömning kan användas både som verb och som nomen: den kan anses som aktivitet eller process och som eftersträvansvärt mål eller som en praktik som ska engagera elever (Boud 1995, 13). Man kan använda termen självbedömning i fråga om en mängd olika aktiviteter där inläraryn reflekterar över sina kunskaper. Det kan handla om skriftliga rapporter och inlärningsdagböcker, självständigt gjorda tester, frågeformulär om de använda studieteknikerna och så kallade ”jag kan”-påståenden. (Oscarson 1997, 175) Kansanen, Kansanen & Uusikylä (2004) konstaterar att begreppet självbedömning används ofta som motsats till utomstående bedömning, eftersom självbedömning som aktivitet inte har rotat sig ordentligt i skolvärlden.

Självbedömning kan räknas som metakognitiv kunskap. Enligt utbildningsstyrelsen (2016) är metakognition elevens medvetenhet om sina intellektuella processer i huvudet och om sitt sätt att behandla information. Metakognitiva färdigheter omfattar också kunskapen att styra sin egen inläring enligt denna information. Självbedömning stödjer således utveckling av elevens metakognitiva tänkande genom att göra eleverna medvetna om sina tankar och arbetssätt under lärandets gång (ibid.).

Självbedömning används ofta som synonym med reflektion som är enligt Boud (1995) så nära med varandra att det inte alltid är rimligt att skilja dem från varandra. Skillnaden mellan dessa begrepp är att reflektion omfattar också funderingar över vilka framsteg man har tagit och vilka aspekter i inlärningsprocessen som har bidragit till dessa framsteg. Reflektion riktar sig således inte bara till själva handlingen utan också till inlära-rens antaganden om sin egen inläring, sina informationskonstruktioner och sina livs- värden. (Kansanen, Kansanen, & Uusikylä, 2004) När eleven funderar över sina fram- steg och misstag och vilka strategier hen har använt under dessa inlärningsprocesser samlar denne så småningom sin egen verktygslåda. I den finns en rad olika strategier som inlära- ren sedan kan tillämpa i olika situationer. (Utbildningsstyrelsen 2016)

Syftet med självbedömning, metakognitivt tänkande och reflektion är att styra eleven att bli självstyrd inlärare och hjälpa denne att se sitt eget ansvar i inlärningsprocessen. Självstyrning ska inte vara målet i sig utan ett dagligt sätt att arbeta tillsammans. (Ut- bildningsstyrelsen 2016)

2.1.2 Självbedömning i praktiken

Boud (1995, 11) konstaterar att studenter i alla tider på något sätt har värderat sig själva. Självbedömning är egentligen en naturlig process som pågår genom hela livet (Piippo, Vaaherkumpu, & Tuhkanen, 2006). Men enligt Oscarson (1997, 176) var det först under 1980-talet då tillämpad lingvistik egentligen började undersöka aktiviteten mer djupgå- ende. I den nutida läroplansutskriften presenteras en konstruktivistisk inläringssyn, där inläring ”är ett resultat av den studerandes aktiva, målinriktade och självstyrda arbe- te” (GGL 2015, 6). Självbedömning förutsätter att studenter klargör för sig själva, vad som anses som bra och framgångsrik inläring och eftersträvansvärt arbete. Bedöm- ningen består av två nyckelelement: att ha kunskap om kriterier som kan tillämpas och att avgöra om man själv har uppnått dessa kriterier i arbetet i fråga. (Boud 1995)

Takala (1993, 31) motiverar att självbedömning ska användas i skolorna eftersom den ökar inläringens effektivitet. Oscarsson (1980) hävdar att det är nödvändigt för inlä- ringsprocessen att inlära- ren själv lär sig att bedöma om dennes kommunikativa färdig- heter kan fungera i verkliga interaktionssituationer. Självbedömning är viktig speciellt

för en vuxen inlärare som kan vara motiverad att lära sig men saknar resurserna för att få tillräckligt med feedback vid rätta tidpunkter (Oskarsson 1980).

Takala (Takala, 1993) betonar att en realistisk självbedömning dessutom kan hjälpa inläraren att konstruera sin självbild. Enligt Ihme (2009, 97) är utmaningen att hjälpa inläraren att inse skillnaden mellan prestationer och hen själv som person. Många barn brukar värdera själva själva utifrån prestationer och drar slutsatsen att de är dåliga som personer om de misslyckas med någonting. Centralt är att inläraren ser att hen bedömer sig själv och hen bedöms av läraren utgående från resultat och av inlärningsprocessen istället för personligheten (Ihme 2009, 98). Lammi (2002, 33) pläderar för att det tar tid och kräver övning att inläraren kan konstruera en realistisk bild av sina kunskaper. Kansanen, Kansanen & Uusikylä (2004) hävdar att slumpmässiga och oregelbundna erfarenheter av självbedömning inte bygger upp kvalitativ information om inläraren själv utan självbedömning ska utföras planerat, systematiskt och mångsidigt.

Men det är inte bara inläraren som har nytta av självbedömning utan den signalerar till läraren hur hen ska planera lektionerna för att stödja elevens inläring och erbjuda möjligheter till elevautonomin. För att självbedömning ska gynna eleven mest, är feedbackens roll avgörande. På grund av detta är inlärafeedback integrerad i DIALANG²-programmet som jämför testresultat i delkunskaperna med självbedömningen, som programmet ber att alltid göra innan man börjar med själva testet. Oskarson (1980) konstaterar att studiekamraterna eller läraren kan med sin feedback fylla luckor som inläraren har och styra denne vidare mot sina inlärningsmål. Speciellt problem med uttal och flyt kan tacklas i grupsituationer där inläraren direkt ser andras reaktioner. Men det är inte bara lärarens monitorering av självbedömningen som är inlärningsstödande utan också erkännandet som studenten får av läraren när man behandlar självbedömningen är lika viktigt. (Oskarson 1980) Enligt Piippo, Vaaherkumpu & Tuhkanen (2006) ska lärarens

² DIALANG-programmet är ett nätbaserat självtestsystem som finansierades av den europeiska kommissionen och som utvecklades 1996-2004 i samarbete mellan olika universitet. Inläraren kan testa sina kunskaper i ordförråd, grammatik, textproduktion, läs- och hörförståelse i 14 europeiska språk och ger feedback av inlärares språknivå. (<http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>)

feedback uppmuntra eleven till livslångt lärande och hjälpa till att bygga upp en positiv studieidentitet och stärka studentens självkänsla och språk jag (se kapitel 2.1.1).

Lokala styrdokument, skolans arbetskultur och lärarnas handlingssätt och samarbete med studenterna kan alla ha antingen positiva eller negativa effekter i fråga om studenters målsättningar och möjligheter till att själv bedöma och planera sin inläring (Piippo, Vaaherkumpu & Tuhkanen 2006). Om man använder självbedömningsuppgifter under lektionstid, förmedlar man samtidigt budskapet om att denna aktivitet är en viktig beståndsdel av effektiv inläring och värd att ägna tid åt (Boud 1995, 40). Regelbunden och mångsidig självbedömning har också positiva effekter när det gäller elevens mentala utveckling och enligt Kuittinen & Viita (2009) förstärker den elevens självuppfattning och självtilltro.

Keltikangas-Järvinen (1998) konstaterar att självkänslan kan förstärkas genom att ge studenten mer makt och påverkningsmöjligheter angående studierna. Läraren måste således reflektera kritiskt över sin dominerande roll och maktutövande i klassrummet och vara förbered att konstruera kunskap i en dialog med inlärnarna. Att låta eleverna bedöma sig själva och sätta inlärningsmål för sig själva kan bidra till bättre dialog och elevautonomi. Piippo, Vaaherkumpu & Tuhkanen (2006) hävdar att läraren inte behöver välja antingen eller utan elevens autonomi och självstyrda val ska tas med i undervisningen i tilltagande grad enligt elevens allmänna, kunskapsmässiga och mentala utveckling. Dessutom poängterar de att studenter behöver hjälp och stöd med att bli bättre i självbedömningen (ibid.). Oscarson (1997, 184) föreslår att man steg för steg flyttar sig först från stadiet där inlärnaren är helt beroende av utomstående bedömning till stadiet där självbedömning samverkar med utomstående bedömning. Sist ska man flytta till självständigt stadium där utomstående bedömningen snarare fungerar kompletterande till självbedömning (ibid.).

Det ska påpekas att läraren ska vara medveten om sina egna handlingssätt och förväntningar som kan ha stor influens på inlärnarnas självbedömningar (Boud 1995, 15). Detta gäller alla kulturer och institutioner där självbedömning används eftersom det inte går att förneka, att de som har kontakt med varandra alltid delar vissa handlingssätt och tankemönster (Boud 1995, 15). Kuittinen & Viita (2009) bekräftar utgående från sin

studie att lärarnas uppfattningar har en direkt inverkan på yngre elevernas tankar angående självbedömning och dess betydelse. Också Piippo, Vaaherkumpu & Tuhkanen (2006, 30) är av den meningen att det spelar en viktig roll, hur självbedömning har introducerats och använts tidigare i undervisningen för att studenterna ska förhålla sig positivt gentemot den och se aktiviteten som ett verktyg att själva styra sin inläring.

Palmér (2010, 101) föreslår bedömningsmatriser, som läraren kan utforma uppgiftsspecifikt som ett ytterligare verktyg som kan tillämpas i självbedömningen. Bedömningsmatris definieras här som ett formulär där inläraren bedömer sina färdigheter med hjälp av färdiga påståenden. Svartaltnativ kan vara fastställda eller det kan finnas ett tomrum där eleven själv kan fritt berätta om sina kunskaper angående kriteriet som har ställts. Dessutom finns den europeiska referensramen där CERF-nivåerna kan användas för att fastställa kriterier med vars hjälp läraren, inlärargruppen eller studenten själv kan avgöra om kursens inlärningsmål har uppnåtts. (GERS 2009, 19) Deskriptorerna på en viss CERF-nivå kan antingen utformas till checklistor eller tablåer som kan användas för kontinuerlig eller summativ självbedömning (GERS 2009, 178). Ibland är det så att olika språkliga aktiviteter utvecklas ojämnt, vilket förutsätter att man använder deskriptorer från olika färdighetsnivåer på CERF-skalan (GERS 2009, 127). Oskarsson (1980, 15) påminner om att situationsbeskrivningar där studenten bedömer hur bra hen kan klara av situationen, kan också användas i självbedömningen. I de senaste åren har man dessutom utvecklat självskattningsmaterial, som redan ingår i läromaterialet. Detta slags material kan man använda i tidig ålder i skolan då inlärare bekantar sig med olika sätt att värdera sig själva (Alanen & Kajander, 2011, 69). Man ska ändå påminnas att checklistor eller bedömningsmatriser fungerar bäst när de beskrivna bedömningskriterier både berättar vad eleverna kan göra och hur väl de kan göra det (GERS 2009, 39).

Palmér (2010) pläderar för att matriser kan bidra till ökad medvetenhet om prestationskvalitetens och betygets samverkan, och därmed hjälpa eleven att möta lärarens synpunkter. Alanen & Kajander (2011, 69) delar denna åsikt och betonar att nyckeln till framgångsrik självbedömning är att studenterna känner till de kriterier, enligt vilka de ska utvärdera sig själva. Man ska komma ihåg att självbedömningskriterierna alltid ska anpassas till inlärningsgruppen speciellt ålders- och kunskapsmässigt (Oskarsson 1980). Läraren har således en framträdande roll som handledare och ansvaret för att klargöra

vilken relevans styrdokumentet har för inläringen och för inlärningsmålen på gymnasienivå. Hildén & Salo (2011, 28) redogör för att meningen inte är att studenter skall på egen hand förstå vad som står i läroplanen, utan läraren arbetar här som en tolk som förmedlar de i styrdokumentet presenterade inlärningsmålen på ett sätt som studenterna förstår. Hildén & Salo (2011, 29) pekar här också på att bara några få studenter har kunskap i t.ex. CERF-nivåerna (se kapitel 2.3) och i inlärningsmålen i läroplansgrunderna för det är visserligen bara en klar minoritet som tar reda på läroplansgrunderna.

Lammi (2002) föreslår portföljarbete som exempel på att använda självbedömning som en betydelsefull del i undervisningen. Planering och reflektion i kursbörjan kan öka inlärnarnas motivation när de får sätta sina inlärningsmål, välja sina arbetssätt, fundera över vad de redan kan och i vilken takt de ska arbeta (Lammi 2002, 47). Lammi (2002, 48) betonar att självbedömning och reflektion är viktiga genom hela kursen eftersom om inlärares inte känner att hen har utvecklat sig tappar hen lätt motivationen och självbedömningen blir onödigt extraarbete.

Självbedömning kan användas holistiskt och utgångspunkten kan variera från känslor, självbild, tidigare erfarenheter och från attityder till motivation och inlärningsautonomi (Lammi 2002, 48). Oskarsson (1980, 3) hävdar att i idealfall får elever kunskaper i olika självbedömningstekniker som de senare kan använda självständigt. Enligt Ihme (2009, 98) kan inlärningskunskaper, sociala färdigheter och känslökunskaper bedömas inkluderat i skolämnet i fråga eller som enskilda ämnesområden. Viktigt är att undvika självbedömning som står utanför inlärningsprocessen och som inte har några möjligheter att påverka denna process. Självbedömning ska vara en naturlig del av det hela och det som studenterna själva bedömer ska vara direkt kopplad till inlärningsmålen de har satt för sig själva angående själva skolämnet eller angående dem själva som språkinlärare. (Pippo, Vaaherkumpu & Tuhkanen 2006) Enligt Ihme (2009, 106) är självbedömning i bästa fall en inlärningsituation i sig. Lammi (2002, 48) rekommenderar att inlärnarna frågar sig själva t.ex. om de har kunnat förverkliga sina inlärningsmål, i vilka aspekter de bör förändra sina arbetssätt, hurdana de är som språkinlärare, vem som tar ansvaret för inläringen och om de är redo för att arbeta för sina inlärningsmål. Föregående frågor är inte anknutna till ett visst arbetssätt utan kan i min mening användas när som

helst då man vill aktivera inlärnarnas språkliga medvetenhet och utarbeta deras inlärningsätt.

Ska självbedömning användas i betygsättning? Enligt Oscarson (1997, 176) har man insett självbedömningens potential i fråga om dagliga inlärningsituationer och när det gäller inlärarens kunskaper att själv styra sin inläring. Att använda självbedömning för att bedöma större insatser och som del i kursbedömningen anses däremot som olämpligt (ibid.). Ofta hör självbedömning i skolan till elevens övningsbok som formativ aktivitet men detta betyder inte att självbedömning är alltid helt annat än traditionell bedömning (Oskarsson 1980). Enligt Oscarson (1997, 184) ska man se självbedömning mer som en integrerad del av undervisningen där inlärare får bedöma sin inläring processorienterat och inte bara vid enskilda fall som sammanfattande aktivitet. Ihme (2009, 104) påminner om att använda undervisningsmetoder styr också hur bedömningen genomförs. Hon konstaterar att bedömning ofta kopplas till enskilda moment i slutet av skolhalvåret, vilket inte ger några möjligheter att fundera över aspekter som ligger till grund för ett visst betyg och vilka effekter detta bedömningssätt har i fråga om framtida målsättning i inläringen (Ihme 2009, 105). Också Oskarsson (1980, 2) är av den meningen att elevers deltagande i bedömningen kan öka intresset för att bedöma sina färdigheter regelbundet under kursen. Ihme (2009, 106-107) påtalar att eleven ska ha en känsla av att denne kan påverka de delaspekter av vilka bedömningen består av men kunskapskriterierna i läroplansgrunderna sällan tillåter detta praktiskt. Det är således motstridigt att det finns färdiga allmänt accepterade kriterier enligt vilka alla elever bedöms när eleven själv ska ha möjligheten till att sätta personliga inlärningsmål och få feedback om de färdigheter som denne själv anser som viktiga (ibid.).

2.1.3 Självkänslans- och språkjagets betydelse i självbedömning

Var ligger grunden till att inlärare som har samma betyg och behärskar målspråket lika bra, bedömer sig själva helt olika? Varför ger den ena bättre vitsord för sig själv och har en känsla att hantera olika kommunikativa situationer medan den andra underskattar sina färdigheter och anser att hens kunskaper inte räcker till att interagera med målspråkstalare? Kan självkänslan spela en roll i självbedömningen?

Som i all inläring har självkänslan en viktig roll också när det kommer till självbedömning. Speciellt med yngre inlärare kan självuppfattningen förstärkas genom att eleverna bedömer sig själva (Kuittinen & Viita, 2009). Keltikangas-Järvinen (1998, 133) anser att man inte alltid ska sätta framtida mål utifrån och jämföra sig själv med andra utan våga själv planera hurdana målsättningar man strävar efter och vara nöjd med det man har åstadkommit även om man inte är den bästa i klassen.

Enligt Keltikangas-Järvinen (1998) består en bra självkänsla av sex punkter, varav den första är att man känner att man är bra och det positiva övertar det negativa när man tänker på sig själv. Detta betyder att man ändå känner till realiteterna och accepterar sina svagheter (ibid.). En bra självkänsla omfattar enligt den andra punkten både självsäkerheten och självrespekten och Keltikangas-Järvinen (1998, 18) hävdar att en person med bra självkänsla är nöjd med sina prestationer, ångrar inte det som hen har gjort och vågar sätta framtida mål för sig själv. Keltikangas-Järvinen (1998, 39) konstaterar att om man presterar alltid under målsättningarna eller vägrar att ens försöka göra sitt bästa, kan det vara ett tecken på dålig självkänsla. Den tredje punkten är att livet ses som viktigt i sig och hur mycket ens liv är värt beror inte på prestationer, samhällelig aktivitet eller någon annan faktor som står utanför individen själv (Keltikangas-Järvinen 1998, 18-19). Den fjärde punkten omfattar kunskapen att respektera andra människor och tanken att om någon annan åstadkommer något viktigt är det inte ifrån den andra. I stället för att nedvärdera en medmänniska och se denne som en tävlingskamrat ska man lovordera denne och se prestationerna snarare som inspiration. Det finns en koppling mellan självständighet och självkänsla. (Keltikangas-Järvinen 1998) Med den femte punkten menar Keltikangas-Järvinen (1998, 20-21) att om man saknar självständighet gör man sina beslut enligt samhällets och omgivningens önskemål och förväntningar. En människa med bra självkänsla vågar ta sin egen väg även om den skulle skilja sig från det ideal som medmänniskan och samhället har konstruerat (ibid.). Den sjätte punkten är enligt Keltikangas-Järvinen (1998, 22-23) att alla besvikelser och misslyckanden inte skadar människans självkänsla utan man kan acceptera dem som en del av livet, av vilka man kan lära sig någonting.

En bra självkänsla är ändå inte en enhetlig egenskap som man har eller inte har eftersom den består av olika delfaktorer som påverkar i olika situationer, antingen enskilt eller

samtidigt. En delfaktor som har en koppling till inläring och praktiska kommunikativa handlingar är prestationssjälvkänsla. En annan delfaktor i självkänslan kan vara känslan av att man hanterar sociala situationer och att man kan lita på det att man kommer överens med andra människor. (Keltikangas-Järvinen 1998, 26) Självkänslan är en mångsidig konstruktion och ingen kan säga i vilken ordning eller i vilken relation till varandra delfaktorerna ska vara för att bygga upp en bra självkänsla, eftersom delfaktorerna ofta kompletterar varandra (Keltikangas-Järvinen 1998, 26-27). Enligt Keltikangas-Järvinen (1998, 29) ser det ändå ut att samhället uppskattar prestationssjälvkänslan mer än andra delfaktorer och man får mer positiv feedback och stödande i fråga om misslyckande i en prestation jämfört med besvikelser i det sociala livet.

Keltikangas-Järvinen (1998, 40-41) anser att en bra självkänsla kan förklara skolframgång. Ofta får barn höra redan av sina föräldrar vad de kommer att lära sig i skolan och hur de kommer att lyckas, t.ex. att det inte finns någon språkkänsla i släkten. I sådana fall ställer barnen lägre inlärningsmål för sig själva och förväntar sig att få lägre betyg än vad deras kunskaper egentligen möjliggör. (ibid.) Tidigare forskning mellan självkänsla och skolframgång visar att kopplingen är störst i grundskolan och på gymnasiet kommer andra förklaringsmallar som t.ex. motivation, flitighet och begåvning in i bilden. Trots detta visar studierna att en låg prestationssjälvkänsla inverkar negativt på studief framgång hos pojkar. (Keltikangas-Järvinen 1998, 41). Ihme (2009, 76) betonar att utvecklandet av elevens inlärningsstrategier och metakognitiva färdigheter t.ex. med hjälp av självbedömning, kan förbättra elevens uppfattningar om sig själv som inlärare.

Laine & Pihko (1991, 15) anser att kopplingen mellan skolframgång och självkänsla egentligen handlar om språkjaget; inlärarens egen allmänna uppfattning om sig själv som språkinlärare. Språkjaget omfattar alla kunskaper, förhoppningar och antaganden som inlärarens har och är således en viktig psykologisk faktor som troligen inverkar på inlärarens sätt att förhålla sig till språkinläring och på vilka inlärningsmål inlärarens sätter för sig själv. Hurdana framtida inlärningsmål studenten har hänger ihop med Laine & Pihkos (1991) beskrivning om idealt språk jag, det som inlärarens vill bli. Om man inte har som ideal att bli duktig i ett språk och om man inte tror att man kan bli det, syns detta i självbedömningar och i framgång i språkämnena. Idealt språk jag samarbetar med medvetet språk jag och språklig självrespekt (Laine & Pihko 1991). Språkjaget utvecklar

sig i en process där tidigare erfarenheter med språkinläring och utomstående feedback av lärarna, av föräldrarna och av kurskamraterna spelar en viktig roll. Negativa upplevelser och besvikelser kan försvaga språkjaget medan positiva erfarenheter bygger ett positivt självförtroende och därmed ett positiv språkjug. (Laine & Pihko 1991, 15) Laine & Pihko (1991, 17) delar in språkjuget i språkjuget på allmän nivå och i språkjuget på uppgiftsnivå. I denna undersökning är det relevant att hänvisa till språkjuget på uppgiftsnivå, eftersom denna term kan anses vara språkspecifik och/eller det kan handla om olika färdigheter inom ett språk t.ex. hörförståelse, uttal och skrivande (ibid.).

Hollmén (2007, 85) kom i sin undersökning fram till att elevernas medvetenhet om att deras kommunikationsfärdigheter blir ständigt bedömda av läraren kan göra dem osäkrare på sina kunskaper. Hon fick som resultat att även elever med högre vitsord har en tämligen negativ självuppfattning om sig själva och känner sig okunniga speciellt när det gäller muntlig kommunikation. Hon påpekar att sådana aspekter som är anknutna till självförtroende i interaktionssituationer kan påverka motivationen negativt om kommunikationssituationen inte ses som en positiv utmaning (Hollmén 2007, 86). Laine & Pihko (1991, 20) är av samma åsikt och konstaterar att språkjuget kan variera uppgiftspecifikt och att en inlärare kan känna sig trygg när denne uttrycker sig skriftligt men kan känna sig väldigt osäker i muntlig interaktion.

2.2 Muntlig kommunikationskompetens

Eftersom avhandlingens fokus ligger på att bedöma muntliga kommunikationskunskaper, är det viktigt att i detta kapitel klargöra vad termen egentligen betyder i denna avhandling. Först behandlar jag kommunikation som term och vad den betyder. För att få en överblick över olika beståndsdelar av muntlig kommunikationskompetens presenterar jag dessutom två teoretiska modeller som har haft stort inflytande på språksyn som gäller den gemensamma europeiska referensramen som används som utgångspunkt i studien i fråga.

Vad är kommunikation? Själva ordet kommunikation kommer från latinets *communicare* som betyder att meddela, att göra gemensamt (Möller, 2002). Möller (2002, 9) konstaterar att kommunikation omfattar ömsesidigt samspel mellan människor där vi skick-

ar och tar emot budskap. I detta samspel påverkar och påverkas vi av andra. Genom att uttrycka våra känslor, erfarenheter och tankar berättar vi vem vi är och vad vi står för. (ibid.)

Enlig Canale & Swain (1980, 29-31) består muntlig kommunikationskompetens av grammatisk-, sociolingvistisk- och strategisk kompetens. Dessa kunskapsområden illustreras i följande tabell.

Tabell 1 Canale & Swains (1980) modell av muntlig kommunikationskompetens

Muntlig kommunikationskompetens		
Grammatisk kunskap	Sociolingvistisk kunskap	Strategisk kunskap
Ordförrådet	Sociokulturella aspekter	Verbala kommunikationsstrategier
Morfologi		
Syntax	Diskursaspekter	Icke-verbala strategier
Semantik		
Fonologi		

Canale & Swain (1980, 28) är av den meningen att det inte räcker att studenterna undervisas enbart i grammatik utan i undervisningen ska det också tas hänsyn till kommunikativa funktioner, diskursnormer och olika språkliga register. De anser också att man inte kan skilja kommunikativ kompetens från människans kunskap om världen, dvs. att dessa aspekter alltid påverkar varandra i interaktionen.

Också Bachman & Palmer (1996, 62) ser muntlig kommunikationskunskap som en kombination av olika faktorer som interagerar med varandra i den kommunikativa situationen. Dessutom kan ett och samma budskap tolkas helt olika beroende på situationen och deltagarnas personliga erfarenheter och egenskaper (ibid.). I deras modell samarbetar kunskapen om världen, personliga egenskaperna, såsom ålder, utbildningsbakgrund och kön och själva språkkunskaperna på strategiska val i språkbruket (Bachman & Palmer 1996, 62-63, 65). Dessa strategiska val inkluderar metakognitiva strategier angående målsättning, (själv)bedömning och resursplanerande (Bachman & Palmer 1996, 70-71).

Vad som Bachman & Palmer (1996) anser med språkkunskaper delar de in i två huvudkategorier: organisatorisk kunskap och pragmatisk kunskap. Organisatorisk kunskap omfattar i liket med Canale & Swain (1980) grammatisk kompetens men också kompetens i uttryckskohesion och samtalsuppbyggnaden. Pragmatisk kunskap består ytterligare av två underkategorier: funktionell- och sociolingvistisk kunskap. Med funktionell kunskap anses här individens möjligheter till att påverka andra människor med språkligt beteende och därmed nå olika kommunikativa syften. Sociolingvistisk kompetens anknyter sig till den aktuella kommunikativa situationen där individen kan välja mellan olika register, dialekter eller varieteter, kulturbundna uttryck och idiomatiska talesätt. (Bachman & Palmer 1996, 68)

Den nationella läroplanen bygger på den europeiska referensramen (GERS 2009, 4, 11), där kommunikativ kompetens beskrivs som en färdighet där alla språkkunskaper och språkerfarenheter ingår och som utvecklas i en ömsesidig process med kunskap om världen och med människans socialisation. Kommunikativa färdigheter behövs inom ett oändligt antal domäner och situationer som påverkas av fysiska, mentala och sociala villkor hos individen själv och i omgivningen (GERS 2009). De färdigheter, kommunikativa uppgifter och kommunikativa syften som inlärare undervisas i, ska väljas utifrån inlärarnas behov av att kunna hantera de utvalda domänerna (GERS 2009). Dessa domäner, kommunikativa syften och kommunikativa funktioner beskrivs i den nationella läroplanen tillsammans med kursbeskrivningarna för B1-svenska, där varje kurs har sitt eget betoningsområde (se GGL 2015, 107-108).

Muntlig kommunikationskunskap, med andra ord muntlig interaktionsfärdighet, förutsätter vanligen att man växlar mellan produktion och perception (GERS 2009, 58). Ofta inkluderas också kunskaper att kunna planera hur man formulerar sitt uttryck, att kompensera sina svagheter med sina styrkor, att utvärdera om budskapet har kommit fram och att möjligen korrigera eller omformulera det sagda i den kommunikativa kunskapsbeskrivningen (GERS 2009). Eftersom kommunikation aldrig sker i tomrum utan det alltid finns en sändare och mottagare som interagerar med varandra måste man hänvisa till perceptionskunskaper genom lyssnande. Om man inte reagerar på det sagda på ett lämpligt sätt, skulle situationen se ut som om man pratade till en telefonsvarare. Men som det betonas i den europeiska referensramen (GERS 2009, 67) räcker det inte att

man bara lyssnar, utan man måste samtidigt ”förstå innehållet i det som sägs, få särskild information, förstå i detalj, förstå innebörden etc.” Dessa kunskaper kräver emellertid att man har receptiva strategier dvs. att man identifierar kontexten där interaktionen sker och förstår vilka sociala handlingsätt och kunskaper om världen som tillhandahålls i situationen (GERS 2009, 72). Sociala handlingsätt kan beroende av målspråket även inkludera icke-språkliga signaler som inläraren kan ha nytta av att förstå och använda (GERS 2009).

Att nå kommunikativa syften i interaktionen kräver att inläraren har pragmatisk och sociolingvistisk kompetens (GERS 2009, 106). Dessa för framgångsrik kommunikation väsentliga kunskaper består av artighetskonventioner, val av stilnivå, flexibilitet i anpassning till situationen och till samtalspartnern, budskapets koherens etc. (GERS 2009, 115-121). Tiittula (1993, 75) poängterar att denna del av muntlig kommunikationskompetens är en stor utmaning för språkutbildningen. Enligt henne ska man lägga större vikt att undervisa hur inläraren kan anpassa sitt språkbruk enligt situationen och enligt samtalspartnern (Takala, 1993, 75). Dessutom ska man ha lingvistisk kompetens som omfattar språket i sin mest traditionella form och inkluderar t.ex. ordförrådet, idiomatiska uttryck, grammatisk kunskap, uttal och intonation (GERS 2009, 106-113).

Som framgår ovan ses muntliga kommunikationskunskaper nuförtiden som en mångsidig enhet som består av ett antal olika delkunskaper. Denna utveckling syns i läroplansgrunderna (2015) genom att kategorierna i nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling har förändrats och att texter inte enbart anses omfatta bara skriftliga former utan att det också kan finnas muntliga texter som t.ex. videor (läs mer om förändringarna i kapitel 2.3). Mot denna bakgrund består muntliga kommunikationskunskaper i denna avhandling av följande enheter efter nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling:

- Förmåga att kommunicera
 - kommunikationsförmåga i olika situationer
 - användning av kommunikationsstrategier
 - kulturellt lämpligt språkbruk
- Förmåga att tolka texter
- Förmåga att producera texter

Eftersom undersökningen går ut på att undersöka gymnasiestudenternas uppfattningar om sin muntliga kommunikationskompetens i jämförelse med lärarens bedömning enligt läroplanskriterierna (GGL 2015) är det motiverat att använda samma definition som används i läroplansgrunderna och inkludera samma egenskaper och delaspekter i beskrivningen.

2.2.1 Bedömning av muntliga kommunikationsfärdigheter

I Hollméns (2007) undersökning anser studenterna att muntlig kommunikationskunskap är en av de viktigaste delkunskaperna och att man också borde kunna interagera på det inlärd språket. Men denna betoning syns tyvärr inte när det gäller att bedöma dessa kunskaper (se t.ex. Takala 1993).

Muntlig kommunikationskompetens kan inte bedömas på samma sätt som skriftlig framställning, eftersom det finns några grundläggande skillnader mellan dessa färdigheter. Tal och interaktion är aktiva och spontana och man har inte tid att fundera över sina ord. Skriftlig kommunikation t.ex. chattande på nätet eller att använda WhatsApp är snabba skriftliga kanaler men erbjuder ändå planeringstid. Dessutom kan skribenten och mottagaren inte alltid vara säkra på om meddelandet kommer att läsas direkt eller senare. (se t.ex. Tiittula 1993, 65) Både tal och skrift har alltid en sändare och en mottagare och det man säger eller skriver ska alltid anpassas enligt denna mottagare (Tiittula 1993). Huhta (1993, 166) poängterar att även om inläraren behärskar språket väldigt bra kan kommunikationen misslyckas på grund av att språkanvändaren inte vet hur språk som passar i situationen. Delaspekter i denna anpassningsprocess är formalitet och artighet, kulturkunskap, samtalsregler och budskapets organisering som inläraren måste behärskas samtidigt (Huhta 1993).

I talet är det naturligt att använda vissa ord, förkortningar och uttryck på grund av att samtalspartnernas gemensamma kunskap och kontext avslöjar mycket mer än i skrift (Tiittula 1993, 65). Skrift regleras av konstgjorda, strikta normer och man ser mindre variation i den även om det finns olika texttyper och genrer (Tiittula 1993, 66). Eftersom man lär sig skriftspråket enligt dessa normer och regler får man lätt uppfattningen av att skriftspråk är mer korrekt och bättre än talspråk. Man ska ändå påminnas om att

slutligen bygger de båda språkliga former på gemensam grammatik, att använda dessa regler i talspråket är bara olik. Ofta är dessa regler omedvetna och styr dialog, artighet och hur rakt man kan framföra sina åsikter. Därför är det logiskt att man har en ”mjukare” linje i bedömning av muntliga kunskaper jämfört med skriftlig framställning. (Tiittula 1993) Det är helt naturligt att även målspråkstalare gör fel i tal och muntlig framställning och korrigerar eller bygger upp sitt meddelande tillsammans med samtalspartnern (Tiittula 1993).

Det beror på bedömarens preferenser och syn på språket hur bedömningen utförs (Takala, 1993, 78). Ett centralt problem hos bedömarna enligt Huhta (1993, 78) är olikheterna i uppfattningarna om den muntliga kommunikationskunskapen består av olika delkunskaper eller om den är en enhetlig konstruktion. Vanligen väljs mellan två alternativ: holistisk eller analytisk bedömning (Takala, 1993, 146).

I holistisk bedömning ses muntliga kommunikationskunskaper som en helhet medan analytisk bedömning baserar sig på tanken att muntliga färdigheter består av olika delkunskaper som bedöms enskilt (Takala, 1993, 146). Enligt GERS (2009, 39) har holistiska skalor ofta endast en deskriptor per nivå. Man ska ändå minnas att holistiskt betyg inte nödvändigt betyder att man inte har utnyttjat analytiska delkriterier (Takala, 1993, 146). Huhta (1993, 146) framhäver att läraren kan ha räknat ett medelvärde av de olika delkriterierna eller kan ha betonat ett visst kriterium mer än något annat. Dessa sätt kan användas tillsammans och/eller kompletterande som KORU-projekt (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006) då läraren har listat olika kriterier och kursmoment som hen använder genom hela kursen som stöd i slutbedömningen. I KORU-projektet framkom att den största delen (72 %) av lärarna på högskolenivå använde kontinuerlig bedömning, där hörförståelse testas integrerad i kommunikationssituationer som en del av klassrumsarbetet när de bedömde studenters muntliga kommunikationskompetens (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 82). 28 % använde alltid ett separat eller kompletterande teststillfälle ofta i form av panelintervju, rollspel eller tal (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 82).

Analytiska skalor kan innehålla många olika kategorier (GERS 2009, 39). Enligt den europeiska referensramen är ett av syften för detta att framhäva studentens framsteg och ge en diagnos av den aktuella färdighetsnivån och framtida inlärningsmål. Studentens

språkfärdigheter ska beskrivas i relevanta kategorier för att kunna poängtera vad som krävs för att uppnå målen som satts för utbildningen eller för en viss kravnivå. (GERS 2009, 39) När man bedömer muntlig kommunikationskompetens analytiskt är t.ex. språkligt omfång, korrekthet, flytande framställning och uttal kriterier som tillämpas i bedömningen (GERS 2009, 39). I den europeiska referensramen (2009, 39) poängteras att det eventuellt kan vara problematiskt att använda detaljerade analytiska skalor i bedömningen eftersom bedömarna kan ha svårigheter med att samtidigt hantera mer än 3–5 kategorier.

Huhta (1993, 126) poängterar att språkkunskaper inte är någon enhetlig helhet, utan att de består av en mängd olika delkunskaper som varje inlärare behärskar olika bra. Han lyfter fram att detta berör också infödda talare; ingen behärskar sitt modersmål perfekt (ibid.). Huhta (1993, 128) förhåller sig således kritisk mot den allmänna syn att en inföddas språkbruk skulle fungera som mall eller idealbild för inlärares bedömning. I motsats till detta hävdar han, att infödda talares bättre färdigheter i muntlig interaktion beror på deras mer omfattande erfarenheter av olika situationer på språket i fråga och att dessa erfarenheter är individbundna egenskaper (Huhta 1993, 129). Också i den europeiska referensramen betonas att målsättningarna för språkinläring har förändrats.

Målet är inte längre att fullständigt behärska ett, två eller kanske tre språk vart och ett för sig, med målsättningen att tala som ”en modersmålstalare”. Målet är i stället att utveckla en språklig repertoar där alla olika språkfärdighet har sin plats. (GERS 2009, 5)

Enligt Kalaja, Alanen & Dufva (2011, 202) har formativ bedömning som mål att stödja elevens utveckling t.ex. genom att ge denne feedback om sina styrkor och svagheter. Leblay (2013, 53) hävdar att självbedömning fungerar formativt då den genomförs under inlärningsfasen då den ger möjligheter till att betrakta utvecklingen och fundera över vad som ännu finns att lära sig för att nå inlärningsmålet.

I grunderna för gymnasiets läroplan (2015) har muntlig kommunikationskompetens delats in i delkunskaper på de olika färdighetsnivåerna, men ändå får man ett numeriskt kursbetyg på den muntliga kursen på gymnasiet *Tala och förstå bättre* även om de skriftliga nivåbeskrivningarna (se bilaga 1 och 2) ska användas som stöd i betygsätt-

ningen. När det gäller att förändra skriftliga beskrivningar och standarder i numerisk form rekommenderas i den europeiska referensramen (GERS 2009, 43) att man ska fastställa ett ungefärligt förhållande mellan de standarder och inlärningsmål som råder i undervisningen. Detta kan ske genom att läraren formulerar standarddefinitioner för olika betyg för samma lärandemål som hon sedan konsekvent använder (GERS 2009, 43). I fråga om gymnasieutbildning är inlärningsmålen i B1-svenska på nivå B1.1 som motsvarar ungefär vitsordet 8 på betygsskalan från 4 till 10. Definitioner för andra vitsord ges inte vilket leder till att läraren själv måste fastställa hur de övriga vitsorden motsvarar språkfärdighetsnivåerna i den nationella beskrivningen av den europeiska nivåskalan.

Huhta (1993, 130) diskuterar bedömarens egna språkkunskaper i ramar av evalueringens reliabilitet och pålitlighet och hävdar att bättre kunskaper inte är någon garanti för en pålitlig bedömning om man saknar tydliga värderingskriterier. För att öka bedömningens pålitlighet används ofta två eller flera bedömare, vilket bidrar till att bara en subjektiv evaluering som skiljer sig från de andra delvärderingarna, inte kan påverka testinformantens helhetsbetyg (Huhta 1993, 186). Om flera bedömare medverkar i testvärderingen, ska de vara medvetna om kriterierna och betygsskalorna som ska användas i testsammanhanget och ha tydliga mallar för kriteriernas tillämpning. (Huhta 1993, 185).

Om det inte är möjligt att förbereda bedömarna kan testsituationen ändå vara pålitlig om testförhållandena är likadana, om testdeltagarna ska svara kortfattat och om det används en bedömningsmatris med tydliga kriterier. (Takala, 1993, 17) För att validiteten hos bedömningen ska ligga på den högsta nivån, bör värderingspersonalen dessutom vara medveten om sina egna sätt att bedöma (Huhta 1993, 186) Det kan hända att någon av bedömarna är för sträng eller osystematisk på grund av testdeltagarens egenskaper eller egna preferenser (ibid).

Ett stort framsteg angående bedömning av muntliga kommunikationskunskaper var när utbildningsstyrelsen (20.5.2009) förändrade läroplansgrunderna så att den sjätte kursen i mellanlång svenska på gymnasiet blev muntlig. Kursen är valfri och i kursen ingår ett muntligt test som efter 2010 reglerades av utbildningsstyrelsens provbank som innehåll-

ler både material och bedömningsinstruktioner. Man kan inte delta i det muntliga provet utan att ha varit med på den muntliga kursen. För att lärarna ska kunna bedöma de muntliga prestationerna erbjöds kompletterande fortbildning.

Det flitigt diskuterade muntliga testet i studentprovet tas i bruk enligt planerna år 2019 (hs.fi 11.06.2013). För att kunna genomföra en så omfattande test utvecklar det tvärvetenskapliga forskningsprojektet DigiTala ett datorstött muntligt språkprov. Projektets syfte är att konstruera flexibla och adaptiva digitala program som tidsenligt och autentiskt kan besvara aktuella samhällsekonomiska behov angående språkkunskaper. Det testas hur olika uppgiftstyper tillförlitligt kan mäta studenternas muntliga kommunikationskompetens genom att först analysera ett stort antal talprov både datorbaserat och av mänskliga bedömare för att sedan avgöra vilka aspekter i muntligt språkbruk som i längden kan bedömas automatiskt och vilka kräver personresurser. (DigiTala 2016) Självt förhåller jag mig kritisk mot elektronisk bedömning, eftersom det finns otaliga uttrycksätt för ett och samma budskap för att nämna bara en diskussionsaspekt. Ska testbetyget basera sig endast på programmets bedömning eller påverkar lärarens bedömning på något sätt? Hur ett automatiskt program kan känna igen mimer, gester, stilnivåer och internationella ord som kodväxlingselement? Kan det förstå ironi eller humor eller ska man helt enkelt låta bli att använda dem i testsituationen? Förhoppningsvis får man svar bland annat på dessa frågor när projektet framskrider.

2.3 Jämförelse mellan Grunderna för gymnasiet läroplan 2003 och 2015

Särskilt europeisk referensram för språk (2009) och på grund av den konstruerade nationella läroplanen har mest inverkan på klassrumsverkligheten och när det gäller att förändra och modifiera gamla tillvägagångssätt angående språkundervisning. Det är klart att varje individ och varje svensklärare har sitt eget sätt att tolka och realisera dessa mål i praktiken men det går inte att förneka att den rådande läroplanen är den gemensamma basen för varje gymnasielärare och kan ses som ett verktyg att planera undervisningen och för att sträva efter samma inlärningsmål. Därför har jag valt att i detta kapitel kartlägga vad som förändrats i läroplansskiftet när det gäller muntlig kommunikationskunskap och självbedömning.

I nedanstående tabell presenteras hurdana färdigheter studenten ska uppnå under gymnasieutbildningen i fråga om muntlig kommunikationskompetens enligt grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (se också bilaga 1).

Tabell 2 målsättningar för B1-svenska i fråga om muntlig kommunikationskompetens

Tal		Hörförståelse	
B1.1 Fungerande grundläggande språkfärdighet	<ul style="list-style-type: none"> * Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste alldagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter. * Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser. * Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer. * Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer. * I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen. 	B1.2 Flytande grundläggande språkfärdighet	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår tydlig, faktabaserad information som anknyter till bekanta och relativt allmänna ämnen i sammanhang som i viss mån är krävande (indirekta förfrågningar, arbetsdiskussioner, förutsebara telefonmeddelanden). * Förstår huvudpunkterna och de viktigaste detaljerna i en pågående, formell eller informell mera omfattande diskussion. * Förståelse förutsätter standard-språk eller en relativt bekant accent samt sporadiska upprepningar och omformuleringar. Diskussioner mellan infödda i snabbt tempo samt okända detaljer om främmande ämnesområden orsakar problem.

Som framgår av Tabell 2 var muntlig kommunikationskompetens i den tidigare läroplanen (GGL 2003) indelad i hörförståelse och tal. Målsättningen var att studenten skulle uppnå fungerande grundläggande språkfärdigheter B1.1 i tal och flytande grundläggande

de språkfärdigheter B1.2 i hörförståelse. Syftet med svenskstudierna var att hjälpa studenter att inse att en verklig kommunikationsförmåga förutsätter att man tränar dessa färdigheter långsiktigt och allsidigt både i och utanför skolan (GGL 2003, 94).

Dessutom stod det i läroplanen att studenten ska:

- kunna kommunicera på ett sätt som är karakteristiskt för svenskan och svensk kultur
- *kunna bedöma sin språkfärdighet i relation till målen*
- *känna till sina starka sidor som språkbrukare och språkstudierande och veta var de bör förkovra sig*
- kunna utveckla sin språkfärdighet genom ändamålsenliga strategier så att de kan gå framåt i studierna och bättre utbyta tankar och åsikter. (GGL 2003)

Som man tydligt ser av de kursiverade satserna, var självbedömning och utveckling av inlärares reflektiva metakunskap redan tidigare en framträdande målsättning i läroplansgrunderna. Mellan raderna finns också tanken om livslångt lärande där studenten själv avgör vilka kunskaper hen ska utveckla och vilka strategier hen ska använda för att uppnå dessa utvecklingsmål.

I den nya läroplanen (GGL 2015) som träder i kraft 1.8.2016 har målsättningarna och kunskapsbeskrivningarna förändrats på grund av en mer omfattande textuppfattning. Med detta menas att texter inte bara är de traditionella skrivna former utan att talat språk, videor och t.ex. nyhetsutsändningar kan också uppfattas som texter.

Undervisningen i svenska ska basera sig på det vidgade textbegreppet, som omfattar både det talade och det skrivna språket, och undervisningen stödjer därmed också de studerandes kompetens i multilitteracitet. (GGL 2015)

Detta har medfört att muntlig kommunikationskompetens omfattar förmågan att kommunicera, att tolka texter och att producera texter. Förmågan att kommunicera har delats in i tre underkategorier som heter: kommunikationsförmåga i olika situationer, användning av kommunikationsstrategier och kulturellt lämpligt språkbruk (se också bilaga 2). Enligt nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling på nivå B1.1 ska abiturienterna ha uppnått åtminstone följande kunskaper i slutet av gymnasieutbildningen.

- Den studerande kan relativt obehindrat kommunicera, delta i diskussioner och uttrycka sina åsikter i vardagliga kommunikationssituationer.
- Den studerande kan i någon mån ta initiativ i olika skeden av en kommunikationssituation och försäkra sig om att samtalspartnern har förstått budskapet. Kan omskriva eller byta ut obekanta ord eller omformulera sitt budskap. Kan diskutera betydelsen av obekanta uttryck.
- Den studerande visar att hen behärskar de viktigaste artighetskutymerna. Den studerande kan i sin kommunikation ta hänsyn till några viktiga kulturellt betingade aspekter.
- Den studerande förstår det väsentliga och vissa detaljer i tydligt och relativt långsamt allmänspråkligt tal eller i lättfattlig skriven text. Förstår tal eller skriven text som bygger på gemensam erfarenhet eller allmän kunskap. Urskiljer även utan förberedelse det centrala innehållet, nyckelord och viktiga detaljer.
- Den studerande kan redogöra för det väsentliga och även för vissa detaljer angående vardagliga ämnen, verkliga eller fiktiva, som intresserar hen. Använder sig av ett relativt omfattande ordförråd och olika strukturer samt en del allmänna fraser och idiom. Kan tillämpa flera grundläggande uttalsregler också på andra än inövade uttryck. (GGL 2015)

Jämfört med målsättningen för muntlig kommunikationskompetens i föregående läroplansgrunder för gymnasiet (GGL 2003, se också bilaga 1) ser det ut att kunskapskraven ligger i vissa delar på en lägre nivå än förut. Enligt min åsikt är kunskapskraven i den nya läroplanen mångsidigare och överlappar vissa delar av nivåbeskrivningen B1.2 i den föregående läroplanen (se bilaga 1). Dessutom verkar det lättare att få tag på vilka färdigheter som krävs när allting finns på ett och samma ställe i nivåbeskrivningstabellen. Det som förut har beskrivits utanför nivåbeskrivningsmodellen såsom *kunna kommunicera på ett sätt som är karaktäristiskt för svenskan och svensk kultur* finns nu med i tabellen under rubriken kulturellt lämpligt språkbruk. I gemensamma mål för alla svenskkurser som det andra inhemska språket lägger man större vikt på allmän språkkännedom också över språkgränserna och på de möjligheter som mångsidiga språkkunskaper kan ge (GGL 2015, 102).

En ytterligare skillnad mellan nivåbeskrivningarna är att kunskapskriterierna betonar ännu mer vad studenten kan, och möjliga brister i kunskaperna har ersatts

med uttryck som relativt, i någon mån och en del. Detta har sin grund i den europeiska referensramen (2009) som betonar att tonvikten i bedömningen ska ligga på positiva prestationer snarare än på brister.

Det finns ändå fler likheter mellan de två läroplansgrunderna än det finns skillnader. Fortfarande studerar man svenska för att kunna använda och agera på svenska i en mångkulturell värld, speciellt i nordiska och i europeiska sammanhang både i och utanför skolan. Dessutom ska studenten utveckla ändamålsenliga strategier och identifiera i vilka sammanhang som hen kan tillämpa dem i sin språkinläring. (GGL 2003, 94; GGL 2015, 102).

I fråga om självbedömningen finns kunskaperna att bedöma sig själv i förhållande till kursens inlärningsmål och att vidareutveckla sina brister utifrån sina utvärderingar med i de båda läroplansgrunderna (GGL 2003, 94; GGL 2015, 102). Framtida behov kommer fram i större utsträckning i den nya läroplanen (GGL 2015) jämfört med den föregående (GGL 2003). Dessa framtida behov gäller både att kunna bedöma om de egna svenskkunskaperna räcker till för fortsatta studier eller för att kunna använda språket i arbetslivet eller internationell verksamhet (GGL 2015, 102).

Även om de flesta studenterna troligen redan har erfarenhet av självbedömning när de börjar på gymnasiet står det i den nya läroplansutskriften att studeranden ska få handledning i den (GGL 2015, 102). I de föregående läroplansgrunderna har jag inte hittat hur självbedömning ska genomföras men nu finns det med en rekommendation att nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling ska användas som stöd och som verktyg i detta utvärderingsarbete i tilltagande grad i takt med att studierna framskrider (GGL 2015, 102-103).

I fråga om självbedömning ska användas vid sidan av och som stöd i kursbedömningen konstateras följande i de två behandlade styrdokumenterna:

Också den studerandes eget omdöme kan beaktas bl.a. genom utvärderingssamtal om kursen. (GGL 2003, 222)

Samtal mellan läraren och den studerande samt de studerandes självbedömning och kamratvärdering kan användas som stöd för vitsordsgivningen. (GGL 2015, 251)

Som framgår av föregående citat har bara kamratvärdering tillagts i den senare versionen. Självbedömning är således en möjlighet som lärarna kan använda som stöd i betygsättningen och en undervisningsaktivitet som anses stödja medvetenhet om de egna språkkunskaperna.

3 TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel kommer jag att presentera tidigare forskning om attityder gentemot självbedömning och hur utomstående bedömarens bedömningar förhåller sig till självbedömningen. För att visa att självbedömning är lika pålitlig som utomstående bedömning och därmed valid har man mest undersökt kopplingar mellan dessa två bedömnings sätt i fråga om olika kunskapsområden (Oscarson 1997, 177-178).

3.1 Attityder gentemot självbedömning

Alanen & Kajander (2011) undersökte studenternas attityder gentemot självbedömning. Deras material bestod av enkätsvar av 103 gymnasiestuderande i Seinäjoki år 2008 och av enkätsvar av blivande språkkämnslärare vid Jyväskylä universitet år 2009. Enkäterna var likadana för alla och frågorna behandlade inställningen till självbedömning och för vem bedömningen görs. Informanterna ombads att motivera sina svar som sedan analyserades innehållsanalytiskt. Elsinen (2007) undersökte språkcenterstudenternas erfarenheter av och uppfattningar av självbedömning och kamratbedömning. Hon hade 37 informanter som svarade på en enkät med slutna- och öppna frågor.

Av resultaten i Alanen & Kajander (2011) framgick att både gymnasisterna och universitetsstudenterna hade blandade attityder gentemot självbedömning. Några ansåg att den är nyttig medan andra såg den som tidsslöseri. Samma polarisering gällde bedömningens mottagare hos båda grupperna; en del gjorde självbedömning för sig själv medan de andra såg dem som lärarens medel att kontrollera om eleverna har lärt sig något. (Alanen & Kajander 2011) Detta resultat återfinns också i Kuittinen & Viitas (2009) undersökningsresultat om självbedömningens inverkan på studenternas självuppfattningar. Kuittinen & Viita (2009) konstaterar att bara genom regelbundenhet och mångsidighet kan elever uppfatta självbedömningens betydelse för deras inläring och självutveckling. Bara de elever som fick värdera sig själva regelbundet svarade att självbedömning är till nytta både för dem och för läraren. De som använde självbedömning oregelbundet ansåg att handlingen inte hade något värde för dem och de var av den meningen att det var för läraren självbedömningarna riktades till. Detta var enligt Elsinen (2007) en möjlig

förklaring när det gällde de 28 % av studenterna i hennes undersökning som hade en negativ inställning till självbedömning. Andra förklaringar till att självbedömning upplevs negativt var att det ansågs vara lärarens uppgift att bedöma studenter och studenterna själva ansåg sig inte ha något ansvar i inlärningsprocessen. Elsinen (2007) konstaterade att det också kan vara fråga om att studenterna har blivit trötta på självbedömningen.

Huhta (2007) undersökte hur intressant och nyttig jämförande feedback mellan självbedömning och testresultat och information om självbedömning i DIALANG-programmet är jämfört med andra feedbackmöjligheter i programmet enligt 557 studenter. I DIALANG-programmet bads studenter att först bedöma sig själva innan de gjorde en språktest. Efter testen fick studenter feedback angående möjlig språknivå (CERF-nivå), uppgiftsfeedback genast eller efter uppgiften, feedback mellan testresultat och självbedömningen och förklaringar till möjliga skillnader i dem, information om självbedömningen, detaljerade beskrivningar av CERF-nivåer, råd för att utveckla språkkunskaperna och resultat av CERF-nivåtesten. Resultaten visade att studenterna hade den mest positiva inställningen till de vanligaste feedbackmodellerna; testresultat och svar på de enskilda uppgifterna. Jämförelsen mellan självbedömningen och testresultatet ansågs vara intressant eller i någon mån intressant av 80 % av informanterna medan information om självbedömning värderades som minst intressant. (Huhta 2007) Det kan således konstateras att studenterna vill veta hur deras självbedömningar skiljer sig från de verkliga testresultat och få praktiska råd att förbättra sina språkkunskaper.

Kokkonens (2012) magisteravhandling gick ut på att undersöka 36 niondeklassisters och 59 abiturienters erfarenheter av och inställningar till självbedömning i engelska. Två undervisningsklasser i båda åldersgrupperna deltog och därtill kartlades hurdana tankar de fyra undervisande lärare hade angående samma frågeställning.

Innan informanterna svarade på en skriftlig enkät fick de information om olika sätt att använda självbedömning. Enkäten gick ut på att undersöka hurdana kunskaper informanterna hade om självbedömning och hur de förhöll sig till självbedömning. Enkäten innehöll öppna frågor och flervalsfrågor. Lärarna fick också svara på en enkät som innehöll delvis samma frågor som enkäten för studenterna. Den enskilda lärarens svar

jämfördes med elevgruppen hen undervisade. Svaren analyserades både kvalitativt och kvantitativt och både de jämnåriga och de olika åldersgrupperna jämfördes med varandra. (Kokkonen 2012)

Av resultaten framgick att de flesta informanterna i båda åldersgrupper ansåg självbedömning som inlärningsstödjande, och hade positiva upplevelser av den. Informanterna konstaterade självbedömning kunde öka deras motivation och självförtroende, förbättra deras inlärningsätt samt påverka kursbetygen. (Kokkonen 2012) Dessutom ansåg de att självbedömning kunde ge nyttig information om deras styrkor och utvecklingsområden för att sätta framtida inlärningsmål. Samma resultat framkom i Elsinen (2007) där 72 % av informanterna upplevde att självbedömning kan främja inlärningsprocessen och göra studenten mer medveten om sitt eget ansvar i denna process. Enligt Kokkonen (2012) ansåg några informanter att genom självbedömning kunde de göra sin röst hörd i en större undervisningsgrupp eller påvisa sina styrkor och eventuella problem när läraren kontrollerade elevernas svar. Men även om självbedömning värderades som ett positivt tema angav de flesta informanterna i båda grupperna, 28 av 36 hos högstadieeleverna respektive 46 av 59 hos gymnasisterna, att de inte skulle använda den mer i undervisningen. (Kokkonen 2012)

I likhet med Alanen & Kajanders (2011) resultat fanns det också individer som upplevde självbedömning negativt, 11 av 36 niondeklassister och 15 av 59 gymnasister. Bland högstadieeleverna ansågs självbedömning som tidskrävande och sekundär i jämförelse med lärarfeedback. Kokkonen (2012, 71-72) diskuterar i detta sammanhang, att eleverna troligen inte hade förstått vilken betydelse detta instrument har för deras inläring eller att de tidigare har haft negativa upplevelser av självbedömning under sina skolår.

Undersökningen gav inte entydiga svar angående användning av självbedömning vid betygsättning utan inställningarna var starkt polariserade bland högstadieeleverna, där 17 av 36 svarade ja på denna fråga. Gymnasisterna förhöll sig däremot negativa till denna möjlighet (43/59). Majoriteten av högstadie-eleverna och abiturienterna ansåg att självbedömning inte hade haft någon inverkan på deras kursbetyg på de tidigare engelskkurserna. Dessutom kom det fram att eleverna hade ibland svårt att bedöma sig själva både när det gäller att välja mellan olika bedömningskriterier och med självbedöm-

ningens objektivitet; dvs. att de inte ville skryta med sina färdigheter eller ge en förskö-
nad bild av sig själva (Kokkonen 2012, 50). Några informanter uttryckte att muntlig
kommunikationskunskap ofta saknas i självbedömningar och att självbedömningsupp-
gifter sällan täcker alla språkliga delkunskaper.

3.2 Självbedömning i jämförelse med utomstående bedömning

Puurula & Rantala (2003) undersökte i sin studie 17 gymnasiestuderandes självbedöm-
ning av sin muntliga språkkunskap i A2-tyska jämfört med utomstående bedömning.
Materialet i undersökningen bestod av studenternas självbedömningar och av ett video-
inspelat, muntligt språktest som genomfördes parvis. I självbedömningen valde studen-
terna en av de sex CERF-nivåerna (A1-C2) som bäst motsvarade deras kunskaper angå-
ende talets flyt, ordförråd, grammatisk kompetens och uttal. Det muntliga testet, som
utbildningsministeriet hade utformat för läsåret 2000-2001 bedömdes av forskarna själva.

Puurula & Rantala (2003) kom fram i sin studie att studenterna kunde i genomsnitt bäst
bedöma sina grammatiska kunskaper och det var ordförrådet vars självbedömningar
genomsnittligt skilde sig mest från testbedömningarna. Om man bara betraktade hur
många exakta överstämmelser som framkom mellan självbedömningar och utomstående
bedömning var uttalet på den första platsen. Forskarna spekulerade om undervisningens
fortfarande dominerande betoning på grammatiken var en av anledningarna till att stu-
denterna var mer realistiska i sina bedömningar. Som förklaringsaspekt gällande svars-
skillnaderna i ordförrådet tog de upp att studenterna kanske ansåg att det passiva, skrift-
liga ordförrådet kan också aktiveras i den spontana muntliga framställningen. I fråga om
uttalet hade många studenter bedömt sig medelmåttig som ofta stämde överens med
utomstående bedömning. Anledningar till att sätta sig i mitten eller undervärdera sig
själv kunde vara att studenterna inte visste tillräckligt mycket om uttalsreglerna och att
de producerade språket så litet att de inte visste på vilken nivå de befann sig. Det kan
också diskuteras om studenterna var för kritiska på sig själva. (Puurula & Rantala 2003).

I materialet kunde Puurula & Rantala (2003) hitta fyra olika självvärderingstyper. Den
första typen var en realistisk bedömare vars självbedömningar motsvarade utomstående
bedömning i tre av fyra fall. Den andra typen var underskattande självbedömare vars

bedömningar var lägre i tre av fyra fall. Det fanns också övervärderande tredje typ där självbedömningar var högre i två eller tre fall av de fyra bedömningsområden. Den sista typen var inkonsekvent bedömning som både under- och överskattade sina färdigheter. Av dessa resultat kan man dra slutsatsen att finns skillnader i självbedömningar beroende på vilken delkunskap som bedöms. (Puurula & Rantala 2003)

Leblay (2013) undersökte vuxna inlärares självbedömningar av deras muntliga språkkunskaper i franska och hur bra självbedömningarna motsvarade tre utomstående, utbildade bedömares värderingar. Målet med undersökningen var att närma sig självbedömning från ett annat håll och söka ett angreppssätt som skulle engagera elever mer än den vanliga policyn i pappersform och kartlägga inlärares uppfattningar kring detta tema.

Materialet i undersökningen bestod dels av två muntliga uppgifter som används i det muntliga delprovet i allmänna språkexamina. I den första uppgiften skulle informanterna bekanta sig med en bild och förbereda sig i 1,5 minuter för att sedan berätta om bilden i 1,5 minuter. Den andra muntliga uppgiften var en situationssimulation där informanten skulle presentera sina två kollegor för varandra. Den andra delen bestod av fyra olika självbedömningar:

- 1) Allmän självbedömning på papper
- 2) Situationsbetingad självbedömning i pappersform
- 3) Självbedömning av den första inspelade muntliga uppgiften
- 4) Självbedömning av den andra inspelade muntliga uppgiften

Först bads informanterna att välja på vilken nivå deras muntliga språkkunskaper befann sig av de sex allmännivåerna A1-C2 i den europeiska referensramen för språk (GERS 2009). Därefter svarade informanterna antingen ja eller nej angående deras muntliga språkkunskaper på 42 självbedömningspåståenden som används i DIALANG-programmet.

I de två senare självbedömningarna jämförde informanterna den i testsituationen inspelade uppgiften som de hade gjort med andra talares prestationer. De pålyssnade exemplen var av talare som, enligt testen i allmänna språkexamina, hade olika språkliga färdighetsnivåer. Informanterna hade som uppgift att bedöma om de var bättre eller sämre

än personen de lyssnade på. Informanterna bads också att motivera sina val. Vid varje bedömning skulle de dessutom ge feedback på de använda kriterierna och informera om eventuella svårigheter de hade haft under bedömningssituationerna. Alla självbedömningar var på finska.

209 finländare deltog i undersökningen varav den största delen, 78,2 %, var universitetsstudenter och 21,8 % gymnasister. Av resultaten framgick att självbedömningar med DIALANG- påståenden korrelerade mest med språknivån som var sammansatt av taluppgifterna. På andra platsen kom självbedömning med DIALANG- påståenden jämfört med externa bedömnarnas evaluering av den första taluppgiften. Den tredje största motsvarigheten mellan bedömningarna fanns mellan informanternas språknivå enligt bedömnarna och talexemplen informanterna lyssnade på. När den andra muntliga uppgiften tas i beaktande framkom inga större korrelationer.

Leblays (2013) undersökning visar således att självbedömning av oerfarna inlärare kan korrelera bra med utomstående, utbildade bedömnarnas bedömningar och även att talexempel kan användas i detta sammanhang.

Anttila (2013) hade i sin studie tio universitetsstudenter som informanter, som utvärderade sina kunskaper i läsförståelse och i strukturer i svenska och som sedan testades i strukturer och i läsförståelse, i likhet med Leblay (2013), med DIALANG-programmet. Informanterna intervjuades också efter testsituationen. Analysmetoden angående självbedömningar var kvantitativ och intervju svaren analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys.

Resultaten i studien visade att de flesta informanterna överskattade sina kunskaper i strukturer men underskattade dem i läsförståelse. Anttila (2013) påpekar dock att skillnaderna inte var så stora och resultaten informanterna fick motsvarade huvudsakligen deras självuppfattningar. Bara några studenter hade tidigare erfarenhet av självbedömning och det tycks vara bristen på övning som orsakade mest svårigheter i att bedöma sig själv. Lammi (2002, 33) konstaterar i likhet med detta resultat att inlärare har en tendens att överskatta sina kunskaper om de inte har bekantat sig med självbedömningen tidigare.

Hakola (2011) hade också tio universitetsstudenter som informanter i sin studie där hon jämförde självbedömningar av studerandenas muntliga kommunikationskunskaper med sex utanförstående, nivåbeskrivningskvalificerade bedömares evalueringar. Som material hade hon ljud- och videoinspelningar av parövningar som ingick i Hy-Talk – projektets³ testsituation, självbedömningsenkäter och bedömareenkäter. Undersökningen var en kvalitativ fallundersökning där studenternas kunskapsnivåer och intervjuer betraktades som kvalitativa element. Av bedömarnas evalueringar drogs ett genomsnittsvärde som jämfördes med informanternas självbedömningar.

Av Hakolas (2011) resultat framgick att studenternas självbedömningar stämde i stort sett med utomståendes bedömningar och det var inte heller nämnvärda skillnader mellan olika bedömare. Att själv värdera sina muntliga kunskaper verkade inte vara något nytt för studenterna (Hakola 2011). Också Leblay (2013, 61-62) bekräftar att i många undersökningar har det kommit fram att erfarenhet av självbedömning verkar vara avgörande för svarskorrelationen mellan informanter och utomstående bedömare.

Självbedömning var också en del av det nationella KORU-projektet som hade som syfte att likställa bedömningen av svenskkunskaper i högskoleutbildningen på språkcentren eller på liknande institutioner i Finland så att alla högskolor skulle använda samma kriterier i bedömningen. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006) Meningen var också att högskolorna skulle i samarbete jämställa inlärningsmålen, bedömningskriterierna och att utveckla lärarnas bedömningskunskaper (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006). Sammanlagt 56 svensklärare från 16 universitet och 25 yrkeshögskolor deltog i projektet (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 17-18). Cirka 60 % av deltagande institutioner hade använt självbedömning som del i bedömningen men bara tre lärare sade att de använde den regelbundet i undervisningen. Självbedömningen genomfördes vanligen i kursbörjan eller i anslutning till kursfeedbacken med hjälp av en självbedömningsmatris/ kun-

³ Hy-Talk projektet hade som syfte att likställa bedömningen av muntliga språkkunskaper på högskolenivå. Dessutom ville forskarna att analysera och beskriva deltagarnas färdigheter i svenska med hjälp av den europeiska nivåskalan. De inspelade textuppgifterna ska användas som utbildningsmaterial för lärare och som stöd angående bedömning av muntlig språkfärdighet.

skapsbehovsenkät eller av datorbaserade testprogram som t.ex. DIALANG (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 84). Motiveringen med att undvika självbedömning var att den tar för mycket tid enligt lärarna även om de ansåg att självbedömning skulle tjäna som språkmedvetenhetsfrämjande element i undervisningen och som nödvändigt faktor i inlärarautonomiutvecklingen (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 64-65, 84).

När studenternas självbedömningar jämfördes med deras språkkunskapsnivåer som helhet kunde man fastställa att studenterna hade tämligen realistiska uppfattningar om sina kunskaper i svenska men när bedömningarna skilde sig åt hade studenterna vanligen varit mer kritiska än lärarna (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 65, 84). När muntlig kommunikationskompetens och perception betraktades enskilt hade studenterna en tendens att underskatta den förstnämnda och överskatta den andra delkunskapen lite (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 65).

Huhta (1993, 108) anser att en av orsakerna till att inlärare har en realistisk uppfattning om sina kunskaper är att de får rikligt med feedback för sina prestationer antingen i form av test och betyg eller individuellt på lektionerna, och kan därför använda dessa som grund i sina självbedömningar. Hollmén (2007) som undersökte finska gymnasisters upplevelser av och uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska stödjer denna ståndpunkt. Hon menar att lärarens feedback tillsammans med elevernas möjligheter för självreflektion utgör en viktig del av att eleverna kan konstruera realistiska uppfattningar om sig själva som språkinlärare. Tillsammans med elevernas färdigheter i självbedömning hade också elevernas betyg i svenska ett samband med svarskorrelationen mellan självbedömning och utomstående bedömning (Hollmén 2007). Studenterna med sämre vitsord medgav att de hade svårigheter att bedöma sig själva medan studenter med högre vitsord ansåg att det inte var problematiskt att genomföra självbedömningen (ibid.). Oscarson (1997, 178) betonar att inlärare ska träna självbedömning även studierna visar att det ofta finns bra korrelation mellan självvärderingar och utomstående bedömning.

4 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel kommer jag att beskriva de teoretiska och praktiska utgångspunkterna som är relevanta för denna studie. Kapitlet börjar med en redovisning av enkät och intervju som undersökningsmetoder och analysobjekt. Därefter går jag över till det praktiska genomförandet av materialinsamlingen. Kapitlet avslutas med en överblick över forskningsetiska aspekter i fråga om denna studie.

4.1 Enkät som undersökningsmetod och analysobjekt

Att använda enkät som undersökningsmetod har ett klart syfte i denna undersökning; att jämföra studenternas självbedömningar och lärarens bedömningar med varandra när det gäller studenternas muntliga kommunikationskompetens. En av orsakerna att jag har valt att koncentrera mig bara på muntlig kommunikationskompetens är att avgränsa temat och göra det informantvänligare att svara på frågorna men det spelar också en roll att följa tidsandan nu när kommunikativa färdigheter står i fokus. För detta behövs ett mätinstrument som pålitligt kan visa hur och hur mycket bedömningarna skiljer sig åt.

I den föreliggande undersökningen baseras påståendena i enkäten (se bilagorna 4 och 5) på nivåskalan för språk och språkutveckling (GGL 2015) som beskriver inlärares språkkunskaper på olika färdighetsnivåer; i denna undersökning på nivå B1.1. Som den europeiska referensramen påpekar kan det ibland vara rimligt att begränsa sig till de nivåer och kategorier som är relevanta i ett visst sammanhang, vilket möjliggör att lägga till fler detaljer, d.v.s. mer nyanserade nivåer och kategorier (GERS 2009, 25). Färdighetsbeskrivningarna som har använts i denna avhandling behandlar de kunskaper som informanterna ska tillägna sig angående muntlig kommunikationskompetens under gymnasieutbildningen och därmed kan anses vara valida, dvs. att kriterierna mäter det man vill utforska. Även om kriterierna gäller den nya läroplanen och det finns vissa skillnader mellan den ännu gällande läroplanen (se ovan kapitel 2.3) anser jag att det inte handlar om en stor förändring. Attityderna till och uppfattningar om inläring förändras i en process som har pågått redan en längre tid. Dessutom är det mesta oförändrat och de flesta påståendena i nivåbeskrivningen överlappar varandra.

Dessutom står det i den nya läroplanen att de formulerade kriterierna ska användas som stöd och som verktyg för studerandes självbedömning för att bedöma sin muntliga kommunikationskompetens på svenska. (GGL 2015, 102-103). I takt med att studierna framskrider kan man i tilltagande grad använda sig av nivåskalan då man definierar nivån på den studerandes förmåga att kommunicera samt att tolka och producera texter. (GGL 2015, 102-103) Eftersom informantgrupper består av studenter som håller på med att avsluta sina gymnasiestudier kan man förvänta sig att de förstår texter på denna lite abstraktare nivå. Även om det påstås i styrdokumentet att nivåskalan fungerar som självbedömningsverktyg vill jag dessutom testa hur av nivåbeskrivningen utarbetad enkätversion fyller denna funktion. Enkäten har således två olika syften varav den senare kan ha praktiska påverkningsmöjligheter i fråga om att planera undervisningen.

I fråga om struktureringsgrad påminner Trost (2007) att termen kan användas dels kopplad till frågedetaljerna, svarsalternativen eller frågeformulärens uppbyggnad. Gällande denna undersökning kan man konstatera att enkäten har enligt Trosts (2007) kriterier hög struktureringsgrad i alla de ovannämnda områdena; påståendena bygger på en standardiserad referensram, det finns färdiga svarsalternativ och enkätens utseende och frågornas ordning är genomtänkta.

Skalan i enkäten är kontinuerlig och svarsalternativen beskriver hur bra eleven för tillfället behärskar den beskrivna delaspekten. Jag valde fyra färdiga svarsalternativ, eftersom informanten i så fall måste ta ställning till, om hen har eller inte har de färdigheterna som framställs. Dessa alternativ bildar ett kontinuum och kan uppfattas ha ett jämnt avstånd mellan varandra. Trost (2007) påpekar att det är viktigt att svarsalternativ inte överlappar varandra, vilket jag har strävat efter med mina svarsalternativ. Jag anar att det ändå kan vara svårt att bestämma mellan alternativ och därför ska jag dessutom intervjua studenterna efter att de har fyllt i enkäten, då de kan berätta om de hade svårigheter att välja mellan svarsalternativ eller att förstå frågorna. Fyra alternativ ger också mer information om inlärarens kunskaper än om de bara väljer mellan ja och nej. Om läraren t.ex. markerar att eleven kan någonting utmärkt men eleven väljer alternativet som tyder på att hen kan det, men inte utmärkt, visar detta möjligen att eleven tvivlar på

sina kunskaper. I fråga om databearbetning är att välja ett färdigt alternativ, som också Trost (2007) påpekar, lättare att analysera.

Enligt Trost (2007, 71) finns det två sätt att ställa attitydfrågor. Man kan antingen utgå ifrån att informanten tar ställning till påståendena och bedömer i vilken utsträckning hen instämmer med dem eller att ställa frågor som informanten svarar jakande eller nekande på. (Trost 2007, 71-72) Som det redan framkommit med fyra svarsalternativ har jag valt att använda det första sättet. I fråga om formulering av svarsalternativen kontrollerade jag olika möjligheter. Eftersom kriteriepåståendena handlar om studenternas uppfattningar om sina färdigheter är svarsalternativen också öppna för studenternas värderingar om deras betydelse. Även om svarsalternativen är tolkningsbara, strävade jag efter att hitta formuleringar som är så entydiga som möjligt för att pålitligt kunna jämföra studenternas och lärarens svar. Dessutom ville jag helst undvika för värdeladdade ord och breda formuleringar. Därför bestämde jag mig för att ange två förklaringar till varje svarsalternativ. Enkäten besvaras på finska som är studenternas modersmål för att de ska förstå innehållet med alla sina detaljer. Meningen är inte att testa studenternas färdigheter i läsförståelse utan att undersöka hur de själva uppfattar sina färdigheter i muntlig kommunikationskunskap i svenska jämfört med lärarens bedömning. Jag har översatt svarsalternativen här fritt till svenska.

1= Huonosti./ Tämä on minulle hyvin vaikeaa.

Dåligt./ Det här är svårt för mig.

2= Puutteellisesti/ Tämä on minulle hieman vaikeaa.

Bristfälligt./ Det här är lite svårt för mig.

3= Hyvin./ Osaan tehdä tämän.

Bra./ Jag kan det här.

4= Oivallisesti./ Olen todella hyvä tässä.

Jättebra. / Jag är väldigt duktig i det här.

Som Trost (2007, 20) konstaterar är studierna inom beteende- och samhällsvetenskaperna väldigt sällan av helt kvantitativ eller kvalitativ natur. I stället kombinerar man ofta kvantitativa och kvalitativa steg med varandra; det första steget i detta sammanhang gäller datainsamlingen, det andra steget bearbetningen eller analysen av data och det tredje steget blir tolkning av analysen eller bearbetningen. (Trost 2007, 20) Detsamma

gäller också denna undersökning som kombinerar kvantitativ datainsamling i enkäten och kvalitativ datainsamling i intervjuerna. När det gäller jämförelsen av studenternas självbedömningar och lärarens bedömningar sker detta kvantitativt genom att räkna ut skillnaderna mellan svaren och ange genomsnittsvärden i fråga om svarsskillnader hos enskilda studenter jämfört med läraren och i fråga om svarsskillnader vid varje kriterie-påstående. I tolkning av dessa tal tillämpas kvalitativa drag där jag försöker hitta likheter mellan olika studenter, kategorisera dem och diskutera förklaringar till deras svar. Samma kvalitativa analys och tolkningssätt används också angående intervjuerna.

Urvalet av informanter kan i denna undersökning beskrivas som, som Trost (2007, 31) kallar det, bekvämlighetsurval. Med detta begrepp menar han att man tar vad man kan t.ex. genom att ta kontakt med personer som troligen är villiga att delta i undersökningen. (Trost 2007, 31) På detta sätt hittade jag informantgruppen för denna undersökning, då jag kontaktade en lärare som jag trodde var intresserad av att delta i undersökningen. Efter att jag fick lärarens samtycke frågade jag också rektorn om tillstånd. Läraren presenterade undersökningens syfte för studenterna och informerade mig att de var villiga att delta. Eftersom det kombineras flera metoder både i datainsamlingen och i analysen bestämde jag mig att de åtta studenterna i undervisningsgruppen och läraren är tillräckliga för att genomföra en kvalitativ fallundersökning. Att det finns fyra manliga och fyra kvinnliga studenter bland informanterna var helt slumpmässigt. Alla mina informanter kommer att svara både på enkäten och därefter på intervjufrågorna.

Enkätens syfte är således att undersöka om det finns olikheter mellan studenternas och lärarens bedömningar, och i så fall, hurdana dessa skillnader är. Enkäten kan i denna undersökning också ses som ett slags testinstrument, där skillnaderna mellan abiturienternas och lärarens svar signalerar om elevernas uppfattningar ligger på en realistisk nivå, och om deras medvetenhet om sin muntliga kommunikationskompetens. Dessutom kartläggs om kön, inställningen till språket, andra inlärd språk eller vitsordet har någon koppling med möjliga skillnader och spelar en roll som oberoende variabler. Meningen är inte att jämföra abiturienternas kunskaper med varandra utan att fokusera på deras uppfattningar om sin muntliga kommunikationskunskap i förhållande till lärarens synvinkel.

Själv ser jag undersökningstillfället dessutom som en inlärningsituation som kan tillämpas i vilket skolämne som helst. Informanterna värderar här sina kunskaper och kan därigenom bli mer medvetna både om sina egna färdigheter och om lärarens förväntningar och utbildningens kunskapskrav. Boud (1995, 207) hävdar också att självbedömning har en roll som värdefull inlärningsaktivitet samtidigt som den kan vara till nytta såväl för inlärnarna som läraren som formativt bedömningsätt.

Eftersom antalet informanter är litet och att informanterna kommer från samma ort, är materialanalysen närmast kvalitativ och resultaten ger ingen stor yttre validitet. Detta innebär att jag inte kan dra alltför stora generella slutsatser när det gäller alla finska abiturienters kunskaper att bedöma sig själv realistiskt angående muntlig kommunikationskompetens i svenska. Dessutom skulle det vara vilseledande att presentera resultaten procentuellt och därför använder jag absoluta tal för att ange frekvenser. Dock om det visar sig komma upp likadana skillnadsmönster mellan lärarens och abiturienternas enkätsvar, kommer detta möjligen att illustreras grafiskt.

4.2 Intervju som undersökningsmetod och analysobjekt

Intervjun är i denna undersökning introspektiv i sin natur. Det betyder att informanterna kommer att inventera sina egna upplevelser, fundera över sina egna åsikter angående självbedömning och berätta om dem med hjälp av intervjufrågorna (Kalaja, Alanen, & Dufva, 2011). Jag ställer således ramarna för intervjuerna inom vilka informanterna får göra sin röst hörd.

Intervjun är en halvstrukturerad icke-standardiserad kvalitativ intervju, vilket innebär att jag ställer samma frågor till alla för att säkerställa att jag ska få svar som kan jämföras med varandra men att situationen påverkar i vilken ordning och formulering frågorna tar. Om intervjun är standardiserad innebär detta att exakt formulerade frågorna läses upp på samma sätt, i samma ordning och att det inte ges förklaringar till dem (Trost, 1997, 21). Det är egentligen en smaksak om alla ska svara på samma frågor i samma ordning (Tuomi & Sarajarvi 2002, 77). Dessutom som Tuomi & Sarajarvi (2002) påtalar är fördelen med intervjun att frågorna kan ställas flexibelt och att det är möjligt att upprepa frågorna, ge förtydliganden och ställa följdfrågor. Som Kalaja, Alanen & Dufva

(2011, 133) påpekar, är intervjun egentligen en form av kommunikativ interaktion mellan deltagarna, vilket är grunden för att jag kommer att ta upp frågorna på ett sätt som känns naturligt i sammanhanget.

Vad som menas med halvstrukturerad intervju kopplas i denna intervju enligt Trosts (1997, 21-22) mall till intervjufrågorna, möjliga svarsalternativ och själva intervjustrukturen. Således är frågorna och själva intervjusituationen halvstrukturerade eftersom det finns en färdig utkastmall för frågorna och jag vet vad jag ska fråga men att ordningen skiljer sig möjligen åt beroende av intervjusituationen. Ändå är det viktigt att jag ställer enkla frågor och undviker formuleringar där informanterna egentligen måste svara på flera frågor samtidigt (Trost 1997, 74). Gällande svarsalternativ, finns det inga fasta alternativ som informanterna ska välja emellan utan de ska redogöra för sina egna åsikter och tankar. Jag som intervjuare, som Trost (1997, 33) påtalar, är mer intresserad av få svar på frågan hur istället för varför och mitt syfte är att försöka förstå informanternas åsikter och sätt att tänka.

För att informanterna ska känna sig lugnare och självsäkrare börjar jag med uppvärmande frågor, såsom Kalaja, Alanen & Dufva (2011, 137) rekommenderar, för att sedan gå djupare in i temat i fråga. Jag kommer att fråga hur studenten mår och vi bekantar oss med varandra lite innan vi börjar. Därefter är det som Trost (1997, 74) rekommenderar lättare att flytta till konkreta frågor om skeenden, i detta fall hur det var att fylla i självbedömningen. Jag kan av informanterna ses som en auktoritet när jag intervjuar dem men som Warren & Karner (2010, 146) betonar kan man med klädstil och empatiska sätt påverka hur bra kontakt man får med informanterna. Eftersträvansvärt är ju att informanterna har en uppfattning om att jag förstår dem och att jag är ofördömande intresserad av vad de har att säga (Warren & Karner 2010, 146). Trost (1997, 66) betonar att intervjurelationen egentligen består av två relationer; intervjuarens relation till den intervjuade och den intervjuades relation till intervjuaren, som är den viktigaste för att intervjusituationen ska lyckas.

Intervjuerna sker i ett tomt rum där det inte finns några åhörare för att vara så ostörda som möjligt. Jag vill inte genomföra en gruppintervju eftersom det finns en risk att informanterna kommer att påverka varandras svar och att jag får bara majoritetssynpunk-

ter (Trost 1997, 45). I stället är jag ute efter mer nyanserade svar och tycker att varje informants åsikt är lika viktig. Då jag ställer följdfrågor ska jag inte locka eller leda informanterna att svara på ett visst sätt utan vill att de redogör för sina egna åsikter. Trost (1997) påminner att det är också ett etiskt val hur mycket man försöker styra informanterna. Trost (1997) betonar att det är viktigt att informanterna ska känna sig trygga i miljön. Därför får informanterna välja var de sitter och de får låsa dörren om de vill, eftersom det inte är möjligt att låta informanterna välja intervjuplatsen på grund av ett begränsat tidsschema. Läraren intervjuas i hennes klassrum där hon är van att arbeta. Intervjuerna spelas in på ljudband och transkriberas sedan ordagrant, men så att alla namn och igenkännbara ort- och personbeteckningar anonymiseras. Kalaja, Alanen & Dufva (2011, 139) framhäver att det är viktigt att vara ärlig och redovisa det som verkligen har sagts utan att korrigera eller finjustera informanternas svar. Ljudbandet förstörs efter transkriptionen. Fördelen med att använda en bandspelare är att intervjuaren kan koncentrera sig mer på frågorna och informanternas svar än när denne samtidigt måste göra anteckningar (Trost 1997, 50). Trost (1997, 51) konstaterar att som nackdel kan ses att man förlorar miner och gester och att några kan uppleva inspelandet som störande.

Intervju kan kallas dubbelt subjektiv, eftersom det handlar om informanternas egna subjektiva åsikter och upplevelser samt att resultaten analyseras subjektivt (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 133-134). Aaltola & Valli (2001, 29) konstaterar att informanternas svar bär betydelser som forskaren kan närma sig bara genom att förstå och tolka dem. Det är således enligt Kalaja, Alanen & Dufva (2011, 133-134) forskarens val, vilka saker som tas upp, var betoningen ligger och vilka aspekter som utelämnas. Kalaja, Alanen och Dufva (2011, 134) resonerar att detta subjektiva forskningsgrepp är typiskt för humaniora och ingen svaghet i sig men att det blir en svaghet om informationen har tagits och slutsatserna har dragits slumpmässigt. Därför ska jag kritiskt granska mina egna förutfattade tolkningar för att bättre se informanternas synsätt.

Intervjumaterialet analyseras huvudsakligen innehållsanalytiskt som Kalaja, Alanen & Dufva (2011, 139) beskriver som en metod där forskaren söker skillnader och likheter i informanternas svar, kategoriserar dem i grupper och undergrupper, jämför dem, reder ut vad som dominerar i svaren och avgör vilka aspekter som utelämnas. Utgångspunk-

ten ligger således på det insamlade materialet där teman och kategoriseringarna inte har valts ut tidigare (Aaltola & Valli 2011, 68; Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Tuomi & Sarajärvi (2002, 94) hävdar att det alltid kommer fram överraskande och intressanta aspekter som man inte hade förväntat sig. Därför räcker det inte att svaren bara innehållsmässigt kategoriseras utan jag kommer att beskriva det sagda mer detaljerat. När materialet är så här litet ska inte generaliserande kvantitativa analysmetoder användas utan svar kommer att studeras enskilt och kvalitativt. Jag ska dessutom ge direkta citat av studenternas intervjuvar.

Nyberg & Tidström (2012, 136) påpekar att innehållsanalys ofta uppfattas som för enkel och inte tillräcklig djupgående, och att det är möjligt, att forskaren avsiktligt kan lämna en del av materialet utanför analysen. Frågan är som Tuomi & Sarajärvi (2002, 98) beskriver, om jag kan analysera materialet på informanternas villkor och förstå deras synsätt istället för att utgå från mina egna fördomar och förväntningar. Detta har diskuterats ovan i kapitel 1.

Det är lätt hänt att jag som undersökare, kommer att påverka elevernas svar på något sätt; detta kallas för undersökarens paradox (se t.ex Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 164). Det har kommit fram att eleverna brukar svara som de tror enligt genomförarens önskemål och inte klargör för sina egentliga egna tankar och åsikter. Därför måste enkäten och forskningsfrågorna planeras noggrant för att ge tillräckligt med information men att inte ge för mycket information som kanske kan styra elevers svar. Aaltola & Valli (2001, 36) konstaterar att ju abstraktare frågorna är, desto längre bort går man från erfarenhets- och upplevelsenivån hos informanterna. Genom att behandla temat på en allmän nivå får man snarare tag på informanternas uppfattningar, som ofta återspeglar omgivningens attityder och deras socialisation i samhället (Aaltola & Valli 2001, 36-37).

4.3 Genomförandet av undersökningen

Föreliggande studie är en kvalitativ fallundersökning med enkät och intervju som två olika materialinsamlingsmetoder (se mer detaljerad beskrivning i kapitel 4.1 och i 4.2). Sammantaget har jag nio informanter, åtta elever och en lärare, vilket är tillräckligt för att kvalitativt jämföra möjliga skillnader mellan informanternas svar.

Informanterna följde vid undersökningstillfället kurs RUB5 i B.1 svenska på ett finskspråkigt gymnasium. De bor på en liten ort utanför de svenskspråkiga områdena så det är ovanligt att höra svenska i vardagen. Enligt Statistikcentralen hade 0,3 % av invånarna i slutet av 2013 svenska som modersmål i området. Alla studenterna i undersökningen är i 18-19 års ålder; 4 av informanterna är män och 4 kvinnor och de har alla olika färdighetsnivåer angående det svenska språket. Enligt min uppfattning representerar informanterna ett genomsnittligt klassrum på gymnasienivå i Finland.

För att få svar på den första forskningsfrågan använde jag en enkät som besvarades både av eleverna och av läraren, som evaluerade de åtta enskilda elevers kunskaper. Enkäten innehöll påståenden som behandlade muntliga kunskapskriterier på B1.1 nivån i den finländska versionen av den europeiska nivåbeskrivningen för språk (se bilaga 2). Jag valde denna nivå som utgångspunkt, eftersom enligt grunderna för gymnasiets läroplan (2015) är det den målsättningen i undervisningen och den nivå som eleverna ska jämföra sina kunskaper med för att vidareutveckla sina färdigheter.

De specifika målen för undervisningen i B1-lärokursen i svenska är att den studerande ska kunna ställa sin språkkunskap i relation till kunskapsnivå B1.1 i nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling samt kunna utvärdera hur de egna färdigheterna utvecklats och vidareutveckla dem. (GGL 2015) Andra orsaker till att använda nivåbeskrivningen nästan i samma form som den står i läroplanen, var att göra abiturienterna mer medvetna om kriterierna enligt vilka de bedöms och att göra dem förtrogna med abstraktare kunskapskrav. Eftersom t.ex. Leblay (2013) och Trost (2007) anger att långa påståenden som innehåller flera frågor kan förvirra informanterna, valde jag att dela några formuleringar så att de var enklare att besvara. Ändå ville jag inte dela påståendena för mycket så att enkäten blir för lång, och därför består några av kriteriepåståendena av flera frågor som ändå kan uppfattas att mäta samma eller närbesläktade kunskaper.

Materialinsamlingen genomfördes i början av februari under en vanlig skoldag. Först redogjorde jag på finska kort om studien för eleverna. Tuomi & Sarajärvi (2002, 75) poängterar att detta handlings sätt är etiskt och minskar risken att informanterna vägrar att svara. Samtidigt skrev de under forskningstillståndsdokumentet som finns med som

bilaga (bilaga 3). Alla deltagare hade redan fyllt arton år och de kunde själva godkänna deltagandet i undersökningen. För att skydda informanternas integritet använder jag i avhandlingen fiktiva namn som presenteras i tabell 3 (kapitel 5) tillsammans med bakgrundsinformation. Därtill betonades att ingen annan kommer att se deras svar än jag och att deras svar kommer inte att ha någon inverkan på deras kursbetyg. De hade möjligheten att välja om de önskar delta i undersökningen och att avsluta intervjun när de vill. Dessa ovannämnda kriterier är enligt Tuominen & Sarajärvi (2002, 128-129) kännetecknande för god forskningsetik.

Eleverna värderade sedan påståendena i enkäten (se bilaga 4) på en fyrgradig skala som liknar likert-skalan (se också kapitel 4.1). Alla informanterna gjorde självbedömningen samtidigt i början av lektionen men de hade så mycket tid på sig som de behövde. I klassrummet fanns lediga platser och några flyttade sig för att svara personligt och för att slippa att koncentrera sig på vad bänkkamraten gör. Jag instruerade att informanterna kunde fråga mig när som helst om det finns någonting som de inte hade förstått men ingen av dem ställde några frågor under tiden då de fyllde i enkäterna.

Lärarens bedömning baserade sig inte på någon muntlig testsituation utan var en subjektiv bedömning av abiturientens färdigheter. Denna bedömning hade som utgångspunkt de fyra föregående svenskkurser på gymnasiet som informanterna redan hade haft tillsammans och på kontinuerliga bevis på studenternas muntliga kunskaper under lektionstid på den pågående kursen. Om lärarens bedömning skulle basera sig på ett muntligt test, finns det en risk att studenters alla färdigheter i muntlig interaktion inte kan testas. Det kan också hända, att studenter inte är vana vid testsättet, vilket leder till att det handlar mer om att behärska ett visst sätt att svara. (se t.ex Takala 1993)

Läraren och eleverna besvarade likadana enkäter (se bilaga 4 och 5), vilket möjliggör jämförelsen mellan deras svar. Läraren och abiturienterna gav dessutom bakgrundsinformation som här anses som påverkande bakgrundsvariabler. Dessa möjliga påverkande bakgrundsfaktorer är kön, allmän inställning till att studera svenska, senaste vitsorden och andra språk informanterna lär sig.

För att få svar på de andra forskningsfrågorna genomförde jag en elevintervju på finska

på 10-15 minuter. Undersökningen kunde genomföras bara med en enkät som skulle innehålla öppna frågor, men jag var ute efter mer detaljerade och djupgående svar än informanterna kanske skulle orka skriva. Eleverna intervjuades individuellt i lugn och ro i ett tomt klassrum. Jag hade förberett mig att ställa följdfrågor när det gällde jakande och nekande svar men informanterna motiverade sina svar nästan automatiskt och förklarade varför de var av den mening de var. Efter intervjun fick de välja om de vill höra mina resultat när undersökningen är avslutad. Det fanns en risk att informanterna hade upplevt inspelningen som störande men lyckligtvis vände de sig vid den och det verkade att de glömde att de överhuvudtaget blev inspelade. Eftersom intervjuerna tog mindre tid än jag hade förväntat mig, tog jag chansen att intervjua också läraren och valde några frågor i utkastfrågемallen för att kunna jämföra intervju svaren mellan studenternas svar.

4.4 Forskningsetik

I detta kapitel kommer jag att sammanfatta de forskningsetiska aspekterna som gäller denna undersökning och diskutera mina val angående etiska valsituationer.

För det första står det i forskningstillståndsdokumentet (se bilaga 3) som de etiska forskningsprinciperna kräver (Forskningsetiska delegationen 2016): mina kontaktuppgifter, forskningstemat, hur och med vilken beräknad tidsåtgång undersökningen genomförs, användning av det insamlade materialet och informanternas rättigheter. Således deltar informanterna frivilligt i undersökningen. De har möjligheten att avsluta självbedömningen och intervjusituationen när som helst och vägra att svara på vissa frågor om de vill. Även om undersökningen genomförs under lektionstid övertalas studenterna inte att delta i den. Informanterna informerades om undersökningens syfte och sina rättigheter i fråga om undersökningen både före själva undersökningstillfället via läraren och under undersökningssituationen såväl muntligt i klassrummet som skriftligt på forskningstillståndsdokumentet. Trost (1997) anser att när informanterna har blivit informerade om undersökningens syfte och givit sitt samtycke bidrar detta också till ökad tillit mellan informanten och intervjuaren.

För det andra behandlas det insamlade materialet, enkäterna och intervjuinspelningarna med stor försiktighet, dvs. att bara jag som forskare har tillgång till dem. Materialet förvaras på datorn i en fil som är skyddad med ett lösenord och efter att undersökningen är färdig förstörs insamlad data. Jag gav således ett löfte som Trost (1997) kallar för tystnadsplikt. Detta innebär att informanterna blir anonyma dvs. jag anger inga igenkänningstecken, det sagda blir konfidentiellt och förs inte vidare.

För det tredje säkerställdes att informanterna inte kommer att skadas psykiskt eller fysiskt och det undveks ekonomiska samt sociala olägenheter (Forskningsetiska delegationen 2016). Jag bemötte mina informanter med respekt och presenterar mina resultat på ett sätt som är konfidentiell och ifrågasätter inte deras svar.

Direkta citat kan ibland ses problematiska gällande forskningsetik om man kan avslöja identiteten hos den intervjuade (Trost 1997, 97). I denna undersökning är informanterna jämnåriga, bor på samma ort, har lika hög utbildning och är också nära varandra i sina sätt att använda språket. Därför anser jag att direkta citat inte riskerar informantens integritet och det är förmodligen bara den intervjuade själv som kan identifiera sig själv.

5 RESULTAT OCH DISKUSSION

I detta kapitel redogör jag för de resultat som framgår av informanternas enkätsvar jämfört med lärarens och presenterar deras tankar angående självbedömning baserade på den genomförda temaintervjun

I följande tabell presenterar jag informanterna tillsammans med bakgrundsinformationerna. Namnen på nedanstående Tabell 3 är fiktiva och initialbokstäverna på namnen har valts ut för att presenteras studentens inställning till att studera svenska. Ålder anges inte eftersom alla informanter var i samma ålder och hade redan fyllt aderton år. Med betyg avses här genomsnittsbetyg i tidigare svenskkurser och med inställning informantens attityd till att studera svenska på gymnasiet. Studerar också betyder i denna undersökning andra språk som informanten har studerat eller studerar för tillfället.

Tabell 3 information om gymnasisterna som deltog i undersökningen

<i>Informant (n=8)</i>	kön	betyg	studerar också	inställning
<i>Pia</i>	kvinn	7,5	engelska	positiv
<i>Pernilla</i>	kvinn	9	engelska, tyska	positiv
<i>Paulina</i>	kvinn	10	engelska, tyska, franska	positiv
<i>Penny</i>	kvinn	10	engelska, franska, tyska	positiv
<i>Patrik</i>	man	7	engelska	positiv
<i>Per-Nelson</i>	man	8,5	engelska, ryska	positiv/ neutral
<i>Nils-Noa</i>	man	7	engelska	neutral/ negativ
<i>Nicklas</i>	man	6	engelska, franska	negativ

Som det framgår av Tabell 3, deltog fyra män och fyra kvinnliga informanter i undersökningen. Betygen varierar och kan enligt mig anses representera ett genomsnittligt klassrum i fråga om studief framgång i svenska. Alla informanter studerar engelska men det finns studenter som har studerat eller studerar också andra främmande språk såsom tyska, franska och ryska. När det gäller inställningen till att studera svenska på gymna-

siet verkar den största delen, fem av åtta, ha en tämligen positiv attityd gentemot svenska medan tre av informanterna förhåller sig mer negativt.

5.1 Informanternas självbedömningar

I detta kapitel redovisar jag likheter och skillnader mellan informanternas och lärarens enkätsvar. Först presenterar jag resultatet för skillnader i enskilda studenters och lärarens svar och diskuterar sedan mina resultat med hänsyn till informanternas bakgrundsinformation. Därefter illustrerar jag skillnaderna i svaren mellan kriteriepåståendena på enkäten.

Jag att kodat svaren för varje påstående hos en enskild informant så att jag har markerat skillnaden där studenten har valt t.ex. ett alternativ lägre med -1 och när hen har valt två alternativ högre med 2. Om läraren och studenten har valt samma har jag markerat 0. På detta sätt har jag gått igenom varje informant och räknat ut ett medelvärde av genomsnittlig variation för varje kriteriepåstående. Därefter har jag räknat ett genomsnittsvärde som indikerar hurdan tendens en informant har att bedöma sig själv jämfört med läraren. För att studera hurdana skillnader som uppstod när det gällde de enskilda påståendena har jag också räknat på samma sätt ut ett genomsnittsvärde för att undersöka om påståendet själv kan ha varit problematiskt och att se i vilka påståenden uppstår mest variation.

I nedanstående figur presenteras hur den enskilda informantens svar avvek från lärarens bedömningar.



FIGUR 1 Genomsnittlig svarsskillnad mellan studentens och lärarens svar (n=8)

Som framgår av figuren ovan, kunde informanterna bedöma sin muntliga kommunikationskompetens i svenska tämligen realistiskt. Pernilla, Per-Nelson och Nils-Noa hade valt nästan vid varje kriteriepåstående samma alternativ som läraren och kan anses ha en realistisk uppfattning om sina muntliga färdigheter i svenska. När jag betraktade närmare Pernillas, Per-Nelsons och Nils-Noas svar märkte jag att Per-Nelsons svar skilde sig i flera påståenden men åt båda håll. Således undervärderar han sig själv ett alternativ lägre vid tre påståenden men övervärderar sina färdigheter med ett alternativ vid 5 påståenden. När man räknar svarsskillnaderna ihop och dividerar sedan denna summa med antal påståenden får man ändå som resultat ett tal som visar att hans värderingar ligger nära lärarens bedömningar. Andra studenter var mer konsekventa och hade antingen tendensen att undervärdera eller övervärdera sina färdigheter. När det gäller Pernilla, Per-Nelson och Nils-Noa tycks varken varierande studieframgång eller tidigare inlärd språk (se Tabell 3), och därigenom troligen bättre metakognitiva färdigheter, ha någon inverkan på deras svarsmönstren i denna studie.

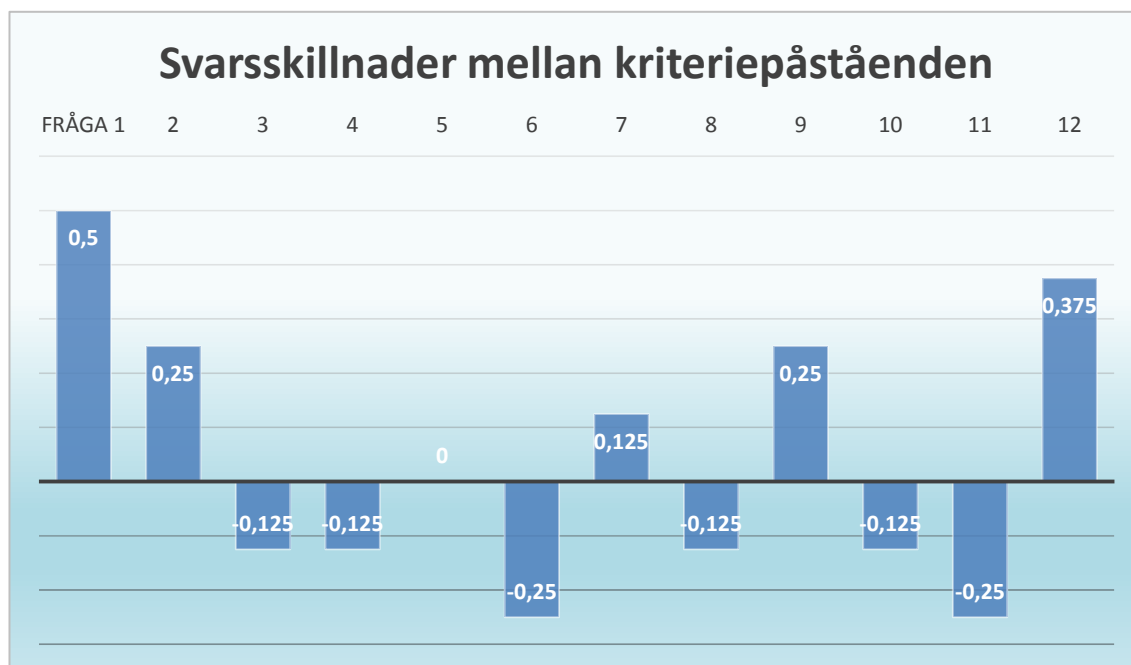
Tre av informanterna, Studenterna Pia, Patrik och Nicklas, hade en tendens att överskatta sina färdigheter i någon mån. Av dessa studenter hade Pia och Patrik de största skillnaderna, över 0,5, jämfört med lärarens svar. Pia och Patrik studerar bara ett främmande språk vilket kan innebära att de inte är så vana vid att bedöma sig själva enligt målsättningarna.

Det fanns två kvinnliga informanter, Paulina och Penny som tydligt underskattade sina kunskaper gällande muntlig kommunikationskompetens i svenska. Speciellt Paulina hade valt genomsnittligt ett alternativ lägre än läraren vid alla 12 kriteriepåståenden. Också Penny hade bedömt sig lägre än läraren vid sju kriteriepåståenden. Båda dessa studenter lär sig eller har lärt sig tre olika främmande språk och de har höga vitsord. Man kan förvänta sig att dessa aspekter spelar någon roll i deras svar. Det är möjligt att på grund av att dessa två studenter är mer medvetna om de färdigheter i muntlig kommunikationskompetens de ska tillägna sig vet de också vilka färdigheter de saknar. Med detta menar jag, att ju mer man lär sig desto tydligare ser man vad man inte har lärt sig.

I fråga om kön som påverkande variabel kan man inte dra några entydiga slutsatser. Det fanns två män och en kvinna som hade en tendens att överskatta sina kunskaper angående muntlig kommunikationskompetens i svenska och tre informanter, två män och en kvinna, som verkade bedöma sig i linje med läraren. Det som kanske kan lyftas upp är att det var bara kvinnor som hade en tydligare tendens att underskatta sina kunskaper. Eftersom antalet informanter är så här litet, kan jag bara påpeka om denna tendens skulle komma fram i en mer omfattande studie med den samma målsättningen som här. En annan faktor som inte verkar spela någon roll när det gäller skillnader mellan studenternas självbedömningar och lärarens bedömning är attityden till att studera svenska. Det fanns både studenter som förhåller sig positiva till att studera svenska och överskattar sina färdigheter och studenter som har en negativ inställning till svenskstudier och sen övervärderar sig själva. Detsamma gäller också underskattandet där de båda förhållningssätten är representerade.

I Figur 2 utreder jag om frågeformuleringar eller de beskrivna kunskapskriterierna (se bilaga 4 och 5) hade någon inverkan på informanternas svar jämfört med lärarens bedömning. Denna jämförelse spelar en viktig roll angående nivåbeskrivningens använd-

barhet i självbedömning. Om studenterna tenderar att missuppfatta påståenden eller tolkar dem på ett annat sätt än läraren har som mål, fungerar kriterierna i så fall inte.



FIGUR 2 Den genomsnittliga svarsskillnaden vid kriteriepåståenden (=8)

Figur 2 redovisar de genomsnittliga svarsskillnader mellan studentens och lärarens svar vid varje kriteriepåstående på enkäten. Informanterna svarade på enkäten på en fyrgradig skala där svarsskillnaden kan högst vara tre grader. Detta medför att skillnaden i den första frågan (se bilaga 4 och 5) kan anses vara stor. Man kan således fundera på om informanterna hade uppfattat den första frågan som behandlade kommunikationsförmågan i olika situationer på samma sätt som läraren eller om tolkningarna skiljer sig åt.

Skillnaden var tämligen stor också i fråga om det sista kriteriepåståendet som behandlade uttalet. Det kan diskuteras om det ens är möjligt att bedöma sina färdigheter i uttalet realistiskt för talet realiserar olika av talaren och lyssnaren. Det må vara att studenterna inte har omfattande kunskaper gällande svenskans uttalsregler och därför tror att de behärskar dem bättre än läraren bedömer den. Jag antar också att studenterna inte brukar spela in och därefter avlyssna sitt tal för att bli medvetna om sina styrkor och svagheter samt att utveckla sitt uttal.

Gällande påståendena två och nio som behandlade kunskaper att ta initiativ och kontrollera förståelsen och att förstå detaljer var skillnaden 0,25 vilket tyder på att studenter har en ytterst liten tendens att övervärdera sina färdigheter i dessa aspekter. En lika stor skillnad uppstod i förhållande till påståendena sex och elva men där handlade det om att informanterna brukade undervärdera sig själva. Studenterna uppfattar således att deras lexikala och pragmatiska färdigheter ligger på en lägre nivå än läraren anser.

Beträffande frågorna två, tre, sju, åtta och tio var skillnaderna små, och jag konstaterar att informanterna och läraren hade uppfattat dem tämligen likadant. I figuren ser det ut som om att det inte var några svårigheter alls att förstå det femte kriteriepåståendet på enkäten men i intervjuerna kom det fram att detta påstående var den svåraste att tolka. Det kan således diskuteras om studenterna och läraren verkligen har uppfattat frågan på samma sätt eller om bedömningarna råkar bara slumpmässigt gå i linje med varandra.

Innehållsmässigt liknar de använda kriterierna mycket de kriterier som användes i grunderna för gymnasiets läroplan 2003 men ändå är det fråga om abstrakt läroplanstext som studenterna kanske inte är vana vid. Som helhet ser det ut som att kriterierna är användbara som de står i läroplanen men som framgår av detta gör tilläggsförklaringar och genomgång av varje kriteriet ingen skada, tvärtom.

5.2 Intervjusvar

I detta kapitel presenterar jag mina intervjufrågor en åt gången och redogör för både informanternas och lärarens åsikter i fråga om självbedömning i svenska. Frågorna behandlas inte i samma ordning som i intervjuerna, utan jag har grupperat frågorna som innehållsligt knyts till varandra. Dessutom ställdes frågorna i intervjuerna i naturlig ordning som passade för intervjusituationen, vilket leder till att det bara fanns en rådgivande ordning som följdes. Frågorna ställdes på finska och jag har översatt dem fritt till svenska.

5.2.1 Studenternas intervjusvar

Hur kändes det att göra denna självbedömning?

Alla informanter förhöll sig mer positivt än negativt mot denna självbedömning och ingen ansåg att det var tråkigt eller ångestladdat att fylla i enkäten.

No olihan se ihan hyvä, tai siis silleen, eihän siinä./ Det var ju typ helt okej och så.

Det uppstod två grupper inom informanternas svar gällande om de upplevde självbedömningen som en liten utmaning eller som rutinmässig aktivitet. Alla kvinnliga informanter och Per-Nelson ansåg att det fanns några påståenden som var svårare och som man måste fundera på innan man svarade. I denna grupp nämnde både Paulina och Penny att de inte var vana vid att fundera över dessa aspekter.

No ihan okei, ehkä vähä vaikeelta sillee miettiä. En oo sillee kauheest aikasemmi miettiny. Niiku näit juttuja, mitä täs oli./ Helt okej, lite svårt att fundera på eftersom jag inte hade tidigare funderar över dessa saker som fanns på enkäten.

Patrik, Nils-Noa och Nicklas ansåg att de själv vet var de finns i sina svenskstudier och att det inte var nämnvärt svårt att fylla i enkäten. De hade tidigare erfarenhet av att bedöma sig själva och konstaterade att denna enkät var typisk för självbedömning.

Mä oon ihan tottunu täyttämää tälläsiä itsearviointilomakkeita et eihän siinä ollu mitää. Kyllä nyt itte tietää, et mis kohti menee opiskeluissa./ Jag är van vid att fylla i såna här egeneutvärderingsformulär så det var ingen konstighet i sig. Man vet ju själv var man finns i sina språkstudier.

Var påståendena lätt att förstå?

När informanterna fyllde i självbedömningsenkäten informerade jag dem att de kan fråga vad som helst i fråga om enkäten, men ingen nyttjade denna möjlighet. Därför ville jag fråga informanterna om de möjligen hade haft svårigheter att tolka påståendenas innehåll. Om informanterna hade missförstått påståendena hade detta visat att enkäten inte fungerar som stöd i självbedömningen som den borde.

Informanterna ansåg att påståendena var huvudsakligen lätta att förstå men gällande några fall måste de fundera över påståendets innehåll och göra sin egen tolkning. Allt som allt fanns det enligt informanterna inga påståenden som var alltför krångliga.

Som jag diskuterade ovan i kapitel 5.1.1 var påstående nummer fem kanske den svårbe-
gripligaste även om det sammantaget inte fanns skillnader mellan informanternas och
lärarens svar angående denna fråga (Figur 2). Pernilla, Paulina och Per-Nelson tog fram
att de inte var säkra på sina svar gällande detta påstående.

*Joo, tai mä ainaki ymmärsin sillee. Tai no ehkä toi oli vähän toi pystyn neuvottelemaan
tuntemattomien ilmauksien merkityksistä, se oli vähä ehkä sillee. Mä ihmettelin, et mi-
te jostaa merkityksestä voi neuvotella, mut kyl mä sit sen kumminki ymmärsin sillee./
Jo, jag förstod dem och så. Eller den där att kunna diskutera betydelsen av obekanta
uttryck, den var lite så och så. Jag funderade på hur man kan diskutera betydelser men
slutligen fattade jag vad som menades.*

Dessutom nämnde Per-Nelson att artighetsreglerna har man inte behandlat fullt ut i un-
dervisningen och därför hade han svårigheter att välja mellan svarsalternativen.

*Sit noista kohteliaisuussäänöistä oli vähä vaikee sanoo koska opettaja ei niist hirveest
mun mielest oo viel opettanu meille kohteliaisuussäänöistä vielä ainakaa./ Det var lite
svårt att säga om de där artighetsreglerna, eftersom läraren inte har undervisat så
mycket i dem ännu.*

Tyckte du att några påståenden var lättare och några svårare? Vilka och varför?

Den föregående frågan gällde mest frågeformuleringar medan denna fråga inriktar sig
på vad informanterna själva uppfattade som svåra och i vilka kunskaper inom muntlig
kommunikationskompetens de hade svårigheter att bedöma sig själva.

De manliga informanterna angav inte hur det var med de enskilda påståendena att be-
döma sig själva. I Paulinas och Pennys svar kommer det fram att dessa informanter an-
såg att det var lättare att bedöma sig själv gällande bekanta baskunskaper och i fråga om
uppgiftstyper som de hade gjort mer förut.

*Toi et ymmärrän niiku tekstistä tai sitte sellasest vaikka kuuntelusta et mitä ymmärtää
ni se oli aika helppo laittaa. Sitä on kuitenkin tehty aika usein. Et just et sit jos ei oo ihan
nii paljoo vaikka viel jutellu tai niiku puhuttu sillee niiku ruotsiks ni sit oli vähä vaikee
mieltii, et osaisinkohan mä nyt kertoo tästä. / Det där att förstå text, eller att förstå vad
man säger i en hörförståelseuppgift, de var lätta att bedöma. Vi har gjort det ganska
ofta ändå. Men då om man inte har umgått eller pratat på svenska så mycket, då var
det lite svårt att avgöra om jag kan berätta om det här eller inte.*

Var det lätt att välja mellan svarsalternativen eller var fyra alternativ för litet?

Beroende på kunskapsnivå, ville några informanter ha ett mellanalternativ antingen mellan svarsalternativ ett och två eller mellan två och tre. Motiveringen för detta var att de inte var säkra på om det verkligen kan eller om de möjligen hade några brister i kunskapen i fråga.

No joo mut sit ehkä tos toi kakkosen ja kolmosen välii ite ois halunnu sellasen ”ehkäkohan”. Ettei ollu niiku iha varma et osaisko vai onks ne nii ettei osaa. / *Jo, men kanske mellan två och tre kan finnas ett alternativ till, jag själv vill ha en sådan kanskepunkt. Jag var inte helt säker på om jag kan eller inte.*

Per-Nelson ansåg att det blir ofta frestande att svara ”kanske” i stället för att avgöra om man kan eller inte.

Et hyvin usein tulee sit houkutus vastaa se välitila, mut nyt on pakko sitte ottaa se, et sä joko osaat tai sit sä et osaa. / *Väldigt ofta blir det frestande att svara det mellanalternativet men nu måste man välja om man kan eller inte.*

Informanterna var ändå inte emot att det saknas ett kanske-alternativ, tvärtom. De ansåg att det inte alltid är nödvändigt och att det är bra att man ibland måste välja antingen eller.

Mut ei siin, iha hyvä ettei siin ollu mitää./ *Men okej, det var egentligen bra att det fanns ingenting där emellan.*

Vilken inställning har du till självbedömning?

Alla informanter hade en positiv inställning till självbedömning, något som jag inte hade förväntat mig. Ord som förekom i flera svar var: *bra, medvetenhet, kunskapsutveckling, förbättra*, och *målsättning*, som alla har ett positiv innehåll och en positiv konnotation.

Patrik påtalar att man ska göra självbedömning regelbundet för att kunna följa sin egen utveckling.

Ja sit jos tekee useampii itsearviointei, ni edellisest näkee sit et onks vaikka kehittyne, et mitä mieltä ite on sillo siitä omasta tekemisestä./ *Om jag gör flera självbedömningar kan man se av den föregående om man har utvecklat sig eller inte och vad man ansåg om sina kunskaper då.*

Per-Nelson ansåg att det är viktigt att läraren kommenterar självbedömningen eller gör sin egen version så att studenten kan jämföra om förbättringar är samma enligt studenten själv och ur lärarens synpunkt.

Ja sitte, jos opettaja tekis vastinkappaleen siihen, ni sit vois verrata niitä ja kattoo missä pitäs opettajan mielestä petrata. / *Och om läraren gör sin egen version, då kan man jämföra dem och se var man ska göra förbättringar enligt läraren.*

Paulina hade i sitt svar likadana element som de andra men hon ansåg också att självbedömning kan öka hennes motivation då hon möter en positiv utmaning som hon kan förbättra och utveckla.

No mun mielestä se on hyödyllistä. Koska siin tavallaa pitää sit mieltii niiku itseää sillee et mitä mä nyt osaan tai en osaa ja miten vois parantaa sitä. Et tavallaa jos sitä ei tekis, ni sit ei ehkä tajuaiskaa ehkä, et ois jossaa parannettavaa. Tai et mul ainaki tulee siitä sit sellanen motivoitunut tunne ku ymmärtääki, ettei tää nyt ehkä ookkaa se mun vahvin alue ni sit vois ehkä paremmin parantaa siihe./ *Jag tycker att den är nyttig eftersom då måste jag fundera på sig själv, vad jag nu kan eller inte och hur jag kan förbättra det jag inte kan. Om man inte gör självbedömning då märker man kanske inte, vad man har att förbättra. Jag får en sådan motiverad känsla när jag förstår att någonting inte är mitt starkaste område, och så kan man bättre koncentrera sig på det.*

Nicklas anser att självbedömning är som en väckarklocka som får honom att fundera på sina kunskaper. Dessutom ska man enligt honom alltid lita på sig själv när man bedömer sina egna färdigheter och inte alltid bara bygga sina värderingar på andras åsikter.

Et se on fiksuu, ettei se toinen niiku aina latele niitä mielipiteitä tai mietteitä siitä, miten itellä menee. Et se ei perustu muitten arviointiin vaan osaa itekki niiku ymmärtää suurinpiirtein että missä menee. / *Det är rimligt att någon annan inte alltid säger hur det går med mig själv och berättas sina åsikter. Det baserar sig inte på andras åsikter utan man ska själv förstå var man i stort sätt befinner sig i sina studier.*

Hur ska du nu spontant beskriva självbedömning med två ord eller adjektiv?

Man kan se också i svar på denna fråga, att informanterna har en positiv inställning till självbedömning, eftersom ingen nämnde ord som enbart kan tolkas bära negativ betydelse. Pia hade kanske den mest negativa inställningen, eftersom hon ser självbedömning som svår på grund av att man måste vara så kritisk mot sig själv.

Hyvä ja vaikea. Pitää olla nii kriittinen ittee kohtaa ettei lennä iha pilvissä./ *Bra och svår. Man bör vara så kritisk mot sig själv så att man inte flyger i molnen.*

Penny beskrev självbedömning med orden svårt att välja mellan olika alternativ, vilket också kan ses som en utmaning men inte direkt som negativt. Också Patrik såg självbedömning som en utmaning ibland men ansåg att den var också bra. Enligt Nils-Noa var självbedömning lätt att göra. De andra studenterna ansåg att självbedömning är *nyttig, mångsidig, ger information* och därmed *hjälp till med inläringen*.

För vem gör man självbedömning?

När jag ställde denna fråga verkade några informanter tämligen förvirrade i intervjusituationen. De hade en konsensus att man gör självbedömning för sig själv och var kanske därför lite överraskade. Några gånger upprepade jag frågan och ställde en följdfråga om studentens och lärarens roll i självbedömningen för att få svar på det jag var ute efter.

Svaren på frågan delades på följande sätt:

Tabell 4 svaren på frågan: För vem gör man självbedömning? (n=8)

Informant	För studenten själv	för läraren	för både och
Pia	x		
Pernilla	x		
Paulina			x
Penny	x		
Patrik			x
Per-Nelson			x
Nils-Noa			x
Nicklas			x

Som det framgår av Tabell 4 ovan ansåg ingen av informanterna att självbedömning görs endast för lärarens skull. Tre av informanterna ansåg att den var nyttig för en själv för att medvetet fundera på sina kunskaper. Nicklas sammanfattar också de andras tankar med att svara:

Itseään varten et sehän on kysymys nii et kysymys vastaa jo itse itseensä. Tottakai sä teet itsearviointin itseäs varten et sä ymmärrät itse paremmin sen oman osaamistasosi./ *Själva frågan svarar redan på sig själv. Förstås gör man självbedömning för sig själv för att förstå bättre sin egen kunskapsnivå.*

De andra fem ansåg att det var både studenten själv och läraren som kan ha nytta av självbedömning. Enligt dessa informanter kan läraren få bra information om eventuella inlärningsproblem, lätta och svåra ämnesinnehåll och få veta när någon kanske behöver mer motivation och uppmuntran.

Siit on ehkä helpompi sit lähtee, jos on vaik jotaa ongelmia oppimisessa, et sit voi niiku vähä yrittää ehkä motivoida jotenki./ Då är det kanske lättare att utgå ifrån, om man har inlärningsproblem och att då kan man försöka motivera studenten på något sätt.

Dessutom vidgar man enligt studenterna sitt eget perspektiv och får svar på frågor, som man inte kan veta bara genom att fundera på själv. Självbedömning ses således som ett verktyg att föra dialog mellan studenten och läraren.

Et just keskusteleee niistä omista näkemyksistä mitä niiku tuntee osaavansa jonku esim opettajan kanssa niin se vaa auttaa vähä niiku ohjaamaa vähä niiku parempaan, syvem-pään näkemykseen sillee tuomatta liikaa siihen kuitenkin sitä opettajan omaa näkemys-tä./ Om man diskuterar frågorna om, vad man anser att man kan, med någon annan t.ex. med läraren hjälper detta till att styra mot en djupare förståelse utan att lärarens perspektiv blir för dominerande.

En av studenterna missförstod frågan, men hon gav ett intressant nytt perspektiv så jag ville inte styra hennes svar. Hon ansåg att självbedömning också kan vara nyttig för läraren när det t.ex. gäller att utveckla sin undervisning. Själv håller jag med henne. Jag anser att självbedömning är inte bara för dem som studerar utan för alla som vill kritiskt fundera över sina kunskaper, utveckla sig själva eller t.ex. förbättra sina arbetssätt.

No voishan niiku opettajatki sillee varmaa tehdä niitä. Et voi se niitaki auttaa. Et neki sillee oppii siitä, et miten ne ite on kehittyneet siinä opettamisessa. Et niiku oppii uusia juttui. Vaik niiku opetusmenetelmiä./ Lärarna kan kanske också använda självbedömning. Den kan hjälpa dem. De lär sig också därigenom hur de har utvecklat sig i att undervisa och lär sig nya saker, t.ex. undervisningsmetoder.

Anser du att självbedömningen kan vara till nytta i framtiden?

Informanterna var överens med varandra om självbedömningens nytta i framtiden och ansåg att nyttan inte gällde bara skolarbetet utan att de kan ha nytta av självbedömningsfärdigheten också t.ex. i arbetslivet. Genom självbedömning kan de lättare sätta framtida mål och utveckla en realistisk bild av sina färdigheter. De betonade att ju mer erfarenhet man har av att bedöma sig själv, desto lättare och mer detaljerat kan man berätta om sina styrkor och svagheter. Dessutom ansåg några studenter att när man vet sina utvecklingsområden, kan man lägga mer tid på dem och arbeta därmed mer effektivt.

No joo. Koska sit tavallaa oppis näkemään työelämässäki jotaa omia virheitää ja puutteita, ni niit vois sit ehkä paremmin osata kehittää, jos niiku on tehny itsearviointia enemmätkii./ *Jo, eftersom då lär man sig att se sina misstag och brister också i arbetslivet, vilka man kan sedan förbättra om man är van att göra. självbedömning.*

Et jos joku just kysyy et just kui hyvin osaa esim. puhuu jotaa kieltä, ni sit just osais kertoa paljo tarkemmin./ *Om någon frågar hur bra t.ex. talar man ett språk, så kan man berätta mer detaljerat.*

Nään siinä esim. että mihin mä voin keskittyä sitte kovemmin ja miltä mä voin ehkä leikata aikaa pois opiskelussa ja siirtää siihen, mitä mä en ehkä osaa niin hyvin./ *Då kan se, vad jag måste koncentrera mig mer på och på vad jag kan lägga mindre tid åt i studerandet och ägna den tiden mer åt det, som jag inte kan så bra.*

Se on järkevää pystyä arvioimaan itsensä kunnolla ja että tietää mitä pystyy ja sen mukaan sitten asettaa itselleen ja uusia tavoitteita itelleen ja etenemään ja antamaan sellaisen realistisen kuvan itsestensä./ *Det är vettigt att kunna bedöma sig själv ordentligt och veta vad man kan och därigenom sätta framtida mål för sig själv och att ge en realistisk bild av sig själv.*

Hurdan bör självbedömning vara i skolan?

Bakgrunden till denna fråga var att diskutera fungerande tillvägagångssätt och att ge dem som använder självbedömning i undervisningen något att tänka på och jämföra med. Frågan kan hjälpa läraren att inse om studenternas önskemål syns i ens sätt att arbeta.

En väldigt viktig aspekt som nämndes var att frågorna eller påståendena i självbedömningen ska knyta till ämnet i fråga och till kunskaperna som står i målsättningen. En annan lika viktig aspekt var att ingen ska känna sig generad eller för pressad att göra självbedömningen. Dessutom ska studenten ha möjlighet att välja om hen vill diskutera

självbedömningen med läraren eller inte, allting ska således ske på studentens villkor för att hen kan känna sig trygg och respekterad.

Hur ska man då formulera självbedömningen? Enligt studenterna är det lättare att bedöma sig själv när det finns tydliga kriterier eller påståenden och färdiga svarsalternativ att välja emellan. Nils-Noa och Patrik ansåg att det är bra om man använder någonting som liknar den använda enkäten. Pia betonade att det inte räcker att fråga hur bra man kan grammatik eller om man pratar flytande, utan självbedömningen ska innehålla mer detaljerade påståenden som ändå får studenten att se helheten när det gäller språkkunskaper. Påståenden ska utmana studenten att inse sina styrkor och svagheter och kräva att man verkligen funderar över sig själv som språkanvändare. Det bästa med självbedömningen enligt studenterna är att man ser vad man ska satsa på och att man får positiva upplevelser när man förstår att det finns något som man är bra på.

Två manliga informanter ansåg i anslutning till denna fråga att självbedömning ska användas vid sidan av prov och andra testmoment för att få ett bredare perspektiv av studentens kunskaper. Dessutom om läraren kan ge feedback och diskutera bedömningarna med studenterna får de också veta vilka delkunskaper de ska satsa på i framtiden. Nicklas poängterade att självbedömningen är även viktigare än prov eftersom man kan fundera över sina färdigheter mer heltäckande, bara man inte ljuger för sig själv.

Et se on niiku, itsearviointi ois mun mielestä tärkeempää, koska ite kuitenkin, nyt jos ei valehtelee itselleen, ni siinä nii pystyy kattavammin tietämään, et mikä on se oikee osaamistaso./ Det är typ så, att självbedömningen är viktigare, eftersom man kan mer heltäckande se vad som är den verkliga kunskapsnivån. Om man nu inte ljuger för sig själv.

Även om föregående påstående verkar självklart, träffar det enligt mig mitt i prick. Självbedömningen kan hjälpa studenten att se sina förutsättningar och ge nyttig information för läraren endast när studenten svarar realistiskt och funderar noggrant på sina svar.

Ska man använda självbedömning mer eller mindre eller är det lagom nu?

Gällande denna fråga, var ingen av informanterna av den meningen att man ska använda självbedömning mindre. Tre av studenterna ansåg att som det är nu är lagom och att

självbedömning används tillräckligt. Pia ansåg att hon hade fått nog av självbedömning redan på lågstadiet men de andra vill ha den ibland och helst på varje kurs på gymnasiet för innehåll varierar från kurs till kurs inom ett och samma skolämne.

No mun mielest riittää et aina välillä. Et se on nyt hyvä. Ei niit nyt tarvi koko ajan kyseillä. Et ehkä joka kurssissa kuitenkin ku joka kurssi on kumminki eri asia(=teema/aihealue)./ *Jag anser att det är tillräckligt att göra den ibland. Nu är bra, man behöver inte fråga dem jämt. Kanske kan man ändå använda dem på varje kurs eftersom det behandlas olika innehåll.*

De andra fem informanter ansåg att det är väldigt sällan de får göra självbedömningar. Att använda självbedömning i kursbörjan och i kursslutet kunde ge dem mer information om sin utveckling. Dessutom kan läraren därigenom se, på vilken nivå studenterna är i kursbörjan, och i slutet av kursen kunde läraren jämföra sina bedömningar med studenternas självbedömningar.

No musta tuntuu, et sitä pitäis ainaki lisätä. Jos joka kurssin lopussa tekis sellasen itsearvioinnin opettajan kanssa. Et sit näkis paljo paremmin et mitä on niiku oppinu. Et tulis ihan konkreettisesti se. No siinä välissä vois kans olla keskellä siinä että, mitä osaa siitä kurssin alkuosasta. Ja siinä alussa vois kans olla hyvä, et sit tietää se opettajakin ehkä sit sen pohjatason./ *Jag anser att den bör användas mer. Om man gjorde i slutet av varje kurs en egenutvärdring som jämförs med lärarens bedömning, så kan man mycket tydligare se vad man har lärt sig, då blir det konkret. Och i mitten av kursen kan man också bedöma vad man kan av kursbörjan. I början kan också vara bra att ha en självbedömning, eftersom läraren får veta på vilken nivå studenterna är.*

Ska man ta hänsyn till självbedömningen när det är fråga om kursbetyg?

Angående denna fråga delades åsikterna i två läger. Informanterna ansåg att frågan var lite problematisk, eftersom de kom på argument som å ena sidan stödjer tanken att använda självbedömning som en del i kursbedömning men å andra sidan strider mot denna tanke.

Tabell 5 Självbedömningens användning i kursbedömning (n=8)

Informant	ska påverka kursbetyg	ska inte påverka
Pia	x	
Pernilla	x	

Paulina		x
Penny		x
Patrik		x
Per-Nelson	x	
Nils-Noa		x
Nicklas	x	

Som det framgår av Tabell 5 höll fyra av informanterna med om att självbedömningen ska tas hänsyn till i kursbedömningen. Dessa studenter ansåg att ett enskilt kursprov inte presenterar studentens kunskaper i ämnet heltäckande utan ger bara information om det som studenten minns under stress och press i testsituationen. Om man använder självbedömning vid sidan av kursprov, projektarbete och andra klassrumsuppgifter, får läraren enligt Pia, Pernilla, Per-Nelson och Nicklas en bredare bild av studenternas färdigheter.

No joo, periaatteessa. Koska ei koe voi määritellä mun mielestä kaikkea. Et tulee ihmisille niit sellasia, et unohtaa just jonku sanan vaik normaalisti tietää sen. Tai tällässii perus black outteja vähä niiku./ *Jo i principen. Eftersom ett prov inte kan berätta allting. Man t.ex. glömmar ett ord som man normalt vet eller får just sådana här typiska black outs.*

Även om Per-Nelson och Nicklas förhöll sig positiv till självbedömning i kursbedömning, medgav de dock att självbedömning kan i dessa sammanhang användas vilseledande och några studenter försöker förbättra sitt vitsord genom att övervärdera och försköna sina färdigheter.

Detta var den aspekten som de andra som var emot självbedömning i kursbedömning underströk. De ansåg att man inte ska lura läraren eller lämna bort någonting viktigt för att få ett högre betyg.

No emmä oikee tai no mun mielest se ois ehkä jotenki vähä hassuu. Tai siis sillee et, niiku pystyisi te vaikuttaa niiku niin selvästi siihe arvosanaa. Mut toisaalthan se vois olla iha hyvä niiku sille opettajalle niiku tietää, mitä se oppilas itekki aattelee. Mut sit-hän siin voi niiku aina huijata et laittaa et ”joo mä osaan kaiken”./ *Nej, inte riktigt eller jag tycker att det är lite konstigt att man kan så tydligt påverka sitt vitsord. Men å ena*

sidan kan det vara bra för läraren att veta, vad studenten själv tänker. Men å andra sidan kan man vilseleda läraren och skriva "att jag kan allt".

Nicklas poängterade att det måste finnas ett tillit mellan studenter och läraren och läraren ska respektera studenternas färdigheter att kunna bedöma sig själva realistiskt. Jag håller med honom, eftersom självbedömningen egentligen handlar om det att läraren ger studenter en del av sin makt för att engagera dem och att ge dem bättre möjligheter till genuint samarbete.

Paulina och Per-Nelson var också oroliga för om en lägre betygsättning i självbedömning kan påverka kursbetyg negativt. Enligt dem ska självbedömning bara användas för att följa studentens egen utveckling, om läraren har bedömt studenten högre än hen själv, dvs. att självbedömning ska bara ha en positiv inverkan på betygsättning och kan vara till nytta för studenten.

Et se vois hieman vaikuttaa siihen, et se vois parantaa sitä. Mut ei ehkä huonontaa, koska ei ole kovin itseluottava oppilas ni sillon jos se vaikuttaa alaspäin ni saa vaa huonontaa omaa tulostansa luonteensa takia./ Den kan påverka lite positivt men inte negativt. Om man inte har så bra självförtroende och självbedömningen kan påverka negativt så riskerar man att få ett lägre vitsord bara på grund av sin personlighet.

Hur anser du att dina och lärarens bedömningar förhåller sig med varandra?

Jag ville veta, om studenterna var medvetna om sina sätt att bedöma sig själva. Jag antog att de redan hade erfarenhet av självbedömning och att de möjligen redan vet om de brukar övervärdera eller underskatta sina färdigheter.

Pia, Pernilla och Patrik ansåg att de möjligen hade bedömt sig lika med läraren. Paulina och Per-Nelson hade ingen aning om hur bedömningarna förhåller sig varandra och de konstaterade att det kan finnas påståenden där de har överskattat sig själva och påståenden där deras bedömningar är lägre än lärarens.

Penny, Nils-Noa och Nicklas ansåg att läraren vanligen brukar bedöma dem bättre än hur de upplever sina kunskaper i svenska. Penny svarade att hon har märkt att hon tenderar att underskatta sina färdigheter, vilket syns tydligt i Figur 1 (se kapitel 5.1.1).

Nils-Noa och Nicklas anser att läraren försöker uppmuntra dem med positiv feedback och anser att detta också är trevligt.

Kai se pistäs vähän paremmat, se on nii positiivinen. Kaikki menee aina nii hyvin, vaikkei nii. Kannustava kuitenkin, et ei siin mitää. Se on ihan mukavaa./ Möjligen bedömer hon mig lite högre, hon är så positiv. Allting går alltid så bra även om det inte är fallet. Uppmuntrande är hon i alla fall, vilket är ju trevligt.

5.2.2 Lärarens intervjusvar

Hur kändes det att bedöma studenterna med enkäten?

Eftersom studenterna inte hade haft den muntliga kursen ännu, var det enligt läraren svårt att detaljerat bedöma studenternas muntliga språkkompetens, eftersom hon inte har lagt märke till det i så stor utsträckning som hon ville. Dessutom ligger betoningen på de första kurserna i att lära sig svenska mångsidigt genom att öva strukturer, läsa olika texter, lyssna på språket och öka studenternas ordförråd, vilket verkar vara det största hindret för att genomföra muntliga aktiviteter och öva praktiska talhandlingar.

Vilka påståenden upplevde du som svåra?

Läraren konstaterade att det svåraste med enkätbedömningen var att skilja mellan olika delkunskaper inom muntlig kommunikationskompetens istället för att bedöma allmänt om studenten kan prata flytande eller förstå det sagda. Hon ansåg att detta är ett utvecklingsområde som hon ska bekanta sig med.

Vilken inställning har du till studenternas självbedömning?

Läraren hade en väldigt positiv inställning till självbedömning och hon ansåg att man allt mer ska göra studenterna medvetna om både bedömning och studieteknik. Hon konstaterade att studenterna är nyfikna att höra praktiska råd och tips gällande sina studier och speciellt ordinlärning.

För vem gör man självbedömning?

På denna fråga är lärarens svar helt i linje med studenternas när hon konstaterar att självbedömning ska användas för studentens skull. Men om hon får se studenternas

självbedömningar får hon också information om sina studenter och lär känna dem bättre. När jag bad läraren att beskriva självbedömning med två ord, upprepade hon nyttan för studenten och för henne som lärare.

Hurdan nytta anser du att studenterna ska ha av självbedömning i framtiden?

Den största nyttan med självbedömningen enligt läraren är att studenten blir medveten om sina styrkor och svagheter och därigenom ser var hen går i sina studier. Hon anser att det är viktigt att studenterna förstår att språkkunskaper inte är som en stor och svår-begriplig sten som man antingen har eller inte har, utan består av olika delkunskaper. Enligt henne ska studenterna vara stolta över de färdigheter de har och utnyttja dem i så stor utsträckning de kan, även om de vore svagare på svenska jämfört t.ex. med engelskan.

Hur ska du använda självbedömning mer i undervisningen?

För att använda självbedömning mer i undervisningen finns det enligt läraren uppgifter i kursböckerna som hon kunde använda åtminstone i slutet av kursen. Studenterna kunde då särskilja och analysera de olika delkunskaperna.

Ska man ta hänsyn till självbedömningen när man sätter kursbetyg?

Om man ska använda självbedömning eller eventuellt kamratbedömning som en del i kursbedömning var läraren inte säker på. Men hon konstaterade att studenterna vanligen är realistiska i sina motiveringar när hon ibland diskuterar mellan två alternativa kursbetyg med studenterna. Våldigt sällan har hon hört någon be för mycket.

Hur tror du att dina bedömningar och studenternas självbedömningar förhåller sig med varandra?

Gällande möjliga skillnader mellan studenternas självbedömningar och hennes egen bedömning, ansåg hon att det finns olikheter. Hon tror att studenterna har en uppfattning att de inte kan språket så bra som hon själv ser det, speciellt i fråga om muntlig språkkompetens.

5.2.3 Sammanfattning mellan studenternas och lärarens intervjusvar

I fråga om att fylla i enkäten hade både några studenter och läraren svårigheter eftersom det var nytt för dem att så detaljerat bedöma muntliga kommunikationskunskaper i svenska. Därför är det viktigt att man först går igenom, vad muntliga kommunikationskunskaper innebär och av vilka delkunskaper de består av. Dessutom ska det i undervisningen läggas märke till de enskilda färdigheterna inom muntlig kommunikationskompetens och till det hur dessa färdigheter slutligen bildar en sammanhängande enhet.

Informanternas allmänna inställning till självbedömning var positiv och de var bara några negativa aspekter som nämndes. Pia och Paulina konstaterade att det ibland kan vara svårt att välja mellan olika alternativ, eftersom man måste vara kritisk mot sig själv. Alla såg ändå självbedömning som ett nyttigt verktyg för att förstå vad man har lärt sig, och för att sätta framtida studiemål. Att utnyttja självbedömningsfärdigheter självstyrd i framtiden var enligt studenterna nyttig inte bara när det gäller studier utan också i fråga om att känna sina styrkor och svagheter i arbetslivet. Läraren tog däremot upp ett annat perspektiv där hon betonade att självbedömning kan uppmuntra studenten att se alla delfärdigheter inom muntlig kommunikationskompetens som en viktig färdighet och som kan vara till nytta när man interagerar på svenska.

För vem självbedömning är nyttig delade åsikterna i någon mån. Tre studenter ansåg att den är till nytta för studenten själv som funderar över sina kunskaper medan de andra tillsammans med läraren konstaterade att den är nyttig både för själva studenten men också läraren som får därigenom information om sina studenter. Läraren får genom att kontrollera självbedömningarna kunskap om hur studenterna upplever sina färdigheter i svenska i kursens olika stadier beroende på om självbedömningen genomförs i kursbörjan, i mitten eller mot slutet av kursen.

Fem informanter ansåg att självbedömning ska användas flera gånger under en och samma kurs, åtminstone i kursbörjan och i kursslutet för att studenterna bäst ska kunna se sina framsteg och utvecklingsområden. Enligt dessa studenter används självbedömning för litet jämfört med det hur enkelt det går att fylla i den. Om man ska göra en kompromiss mellan studenternas och lärarens åsikter, ska självbedömningen användas i

slutet av varje kurs, något som läraren själv föreslog. Även om betoningarna på de obligatoriska svenskkurserna varierar, kan man på detta sätt se hurdana framsteg man har tagit gällande de stora linjerna och grundläggande baskunskaperna jämfört med föregående kurser.

Studenterna och läraren ansåg att det var problematiskt att avgöra om självbedömning ska användas som en del i kursbedömning. Enligt några studenter kan man vilseleda läraren om man överskattar sina färdigheter eller lämnar bort något som man inte har gjort så bra. Studenterna medgav dock att det är genomsnittligt om man försöker försköna bilden av sig själv, om kursprov och andra testmoment visar något annat än vad som studenten påstår i självbedömningen. Läraren konstaterade att det är väldigt sällan studenterna försöker att få ett högre vitsord i bedömningssamtal med henne. Istället anser läraren att i bedömningssamtal mellan fyra ögon är studenterna realistiska i sina bedömningar när de motiverar vilket vitsord de bör få. Det var ändå två studenter som var oroliga för om för stor självkritik eller underskattandet av ens kunskaper påverkar lärarens bedömning negativt och de får därför lägre betyg.

När det gäller möjliga skillnader i studenternas självbedömningar och lärarens bedömningar finns det likheter mellan svaren. Läraren ansåg att studenterna skulle bedöma sig lägre än hon och detsamma ansåg Penny, Nils-Noa och Nicklas. De andra ansåg att de bedömde sig lika eller hade ingen aning om hur bedömningarna förhåller sig till varandra.

6 DISKUSSION

I detta kapitel diskuterar jag mina forskningsfrågor och tar ställning till vilka aspekter som ligger till grund för mina resultat.

Finns det skillnader mellan lärarens bedömningar och gymnasieelevernas självbedömningar av muntlig kommunikationskompetens i B1-svenska, och i så fall hurdana?

Ja, det finns skillnader; ingen av studenterna svarade exakt som läraren. Som jag hade förväntat mig visade det sig att det finns studenter som överskattar och studenter som underskattar sig själva i fråga om sin muntliga kommunikationskompetens i svenska. Skillnaderna var ändå inte så stora och speciellt Pernilla, Per-Nelson och Nils-Noa kan anses ha en realistisk bild av sina färdigheter. Av dessa studenter var Pernilla ganska säker på att hennes bedömningar stämmer med lärarens. Elsinen & Juurakko-Paavola (2006), Hakola (2011) och Leblay (2013) hade också fått liknande resultat i sina studier i fråga om studenters allmänna uppfattning om sin muntliga kommunikationskunskap jämfört med utomstående bedömning.

Pia, Patrik, och Nicklas hade en tendens för att överskatta sina färdigheter i någon mån. Deras betyg var mellan 8 och 6 vilket kan ha någon inverkan på deras svar. Som det framgick av Hollméns (2007) studie hade studenter med vitsord 8 eller lägre större svårigheter att ange på vilken språknivå de befann sig jämfört med inlärare med bättre vitsord. Det fanns två kvinnliga informanter, Paulina och Penny, som hade en tydlig tendens att underskatta sig själva. Paulina och Penny har också fått de högsta betygen i klassen. I motsats till Hollméns (2007) resultat ser det ut att det är speciellt de framgångsrika studenter som brukar vara för kritiska i fråga om sina färdigheter. Paulina berättade i intervjun att hon vanligen brukar undervärdera sig själv och var medveten om att hon kanske kräver mer av sig själv än läraren.

En annan faktor som eventuellt kan förklara både när det gäller att studenten överskattar eller underskattar sina kunskaper, är självkänslan. Som Keltikangas-Järvinen (1998)

poängterade har studenter med lägre självkänsla oftare en tendens att sätta lägre inlärningsmål och bedöma sig också lägre i betygsskalan än studenter med en bra självkänsla. Laine & Pihko (1991) poängterar i detta sammanhang att det beror på studentens ideala språk-jag om studenten vill bli bättre i språket i fråga och om denne är redo för att arbeta får att nå de satta inlärningsmålen. I denna undersökning handlade det om att studenterna bedömer sig själva angående muntlig kommunikationskompetens som omfattar både prestationsmässiga och sociala aspekter. Därför kan man hänvisa till Keltikangas-Järvinens (1998) definition av prestationssjälvkänsla och känslan av att hantera sociala situationer som kombineras i studenternas självbedömningar. Man kan diskutera att även om studenten saknar de lingvistiska kunskaperna att hantera i en situation på svenska, kan denne ändå lita på sina färdigheter att hantera situationen på grund av sina sociala kunskaper. Därför kan man inte säkert avgöra om studenten har bedömt sin språkliga kunskap eller om bedömningen snarare rör sociala färdigheter. Jag känner inte mina informanter tillräckligt bra för att dra några slutsatser av detta.

Jag nämnde redan tidigare att jag fick motstridiga resultat jämfört med Hollmén (2007) i fråga om kopplingen mellan självbedömning och framgång i språket. Pihko & Laine (1991) hävdar att språk-jaget på uppgiftsnivå varierar beroende av själva uppgiften som behandlas, t.ex. att läsa och förstå, att skriva texter eller att samtala. Detta kom också fram i Elsinen & Juurakko-Paavola (2006) när produktions- och perceptionskunskaper jämfördes enskilda. Jag anser att detta kan vara en förklaringsaspekt när det gäller att studenten underskattar eller övervärderar sina färdigheter. Paulina och Penny har fått de högsta betygen i klassen men deras självbedömningar är lägre än lärarens bedömningar. Om dessa kvinnliga informanter känner att de är starkare på andra språkliga aktiviteter såsom att skriva och att läsa, jämför de möjligen sina muntliga färdigheter med de starkare kunskaper och bedömer sig därför lägre. I motsats till detta kan Pia, Patrik och Nicklas, som har bedömt sig högre än läraren, känna sig säkrare på att uttrycka sig muntligt.

I likhet med Puurula & Rantala (2003) hittade jag fyra olika självbedömningstyper. Pernilla och Nils-Noa hade nästan likadana bedömningar med läraren vid nästan varje påstående och kan motsvaras Puurula & Rantals (2003) första typbeskrivning. Den andra typen bestod av informanter som undervärderade sig själva. I denna undersökning hörde

Paulina och Penny till denna grupp. Pia, Patrik och Nicklas hörde däremot till Puurula & Rantala (2003) tredje typbeskrivning där studenter brukade övervärdera sina kunskaper. Per-Nelson som hade tendensen både för att underskatta och överskatta sig själv motsvarar däremot typbeskrivning nummer fyra (Puurula & Rantala 2003).

I fråga om studenternas självbedömningar finns inga rätta eller felaktiga svar, och det kan också diskuteras, om enskilda lärares bedömning kan anses vara mer korrekt än informantens egen uppfattning om sina kunskaper. Leblay (2013, 46) påpekar att det är en paradox att lärare anses objektivt och heltäckande kunna bedöma elevernas kunskaper utan bedömarutbildning och dessutom kritiserar självbedömning för överflödigt subjektivitet. I den europeiska referensramen (2009, 20) föreslås att styrdokumentet och CERF-nivåerna ska utnyttjas både under utbildning och fortbildning av lärare för att öka medvetenheten om bedömningsfrågor. Även om studenterna uppmuntras att ta mer ansvar för sina studier och använda självbedömning för att sätta framtida inlärningsmål eller dokumentera sin förmåga på informellt sätt inlärd språk, har lärare fortfarande mer ansvar för både formativ och summativ bedömning av studerande på alla nivåer. (GERS 2009, 20)

Kan en utifrån nivåbeskrivning för språkkunskaper och språkutveckling utarbetat formulär fungera som stöd och som verktyg i självbedömningen?

På grund av studenternas intervjusvar kan man konstatera att det använda självbedömningsformulär kan fungera stödjande i självbedömningen. Studenterna ansåg att påståendena var mångsidiga och några föreslog att man kunde använda en likadan modell med färdiga kriteriepåståenden och givna svarsalternativ. Palmér (2010) pläderar för bedömningsmatriser som hon anser kan öka studenternas medvetenhet om samverkan mellan deras kunskaper och undervisningens målsättningar. En av de viktigaste poängerna studenterna nämnde i intervjuerna var att de verkligen fick veta, var de finns i sina studier jämfört med målsättningarna. Man kan således konstatera att detta skriftliga formulär presenterar färdigheterna på ett sätt som studenterna förstår och kan bidra till ökad medvetenhet om kriterierna i betygsättningen gällande muntlig kommunikationskompetens.

När man jämför studenternas självbedömningar med lärarens bedömningar när de gäller de enskilda kriteriepåståenden, finns det sammanlagt inte stora skillnader mellan svaren. Jag anser att informanterna hade förstått frågorna eftersom det inte finns en enskild fråga där man ser stora skillnader mellan studenternas och lärarens svar. Den största skillnaden var 0,5 på skalan där 3 var den största möjliga skillnaden. Denna skillnad uppstod vid det första påståendet som handlade om studenternas färdigheter att delta i interaktionen i vardagliga situationer. Paulina och Penny ansåg att det var lättare att bedöma sig själva i fråga om bekanta uppgiftstyper och grundläggande kunskaper. Enligt studenterna var ingen kriteriepåstående för svår men enligt min synpunkt måste man gå igenom vad dessa påståenden innebär för att alla ska förstå dem på samma sätt. Jag undrar i detta sammanhang om vardagliga situationer är de samma för alla eller om det kan finnas skillnader mellan uppfattningarna, vilket kan ligga till grund för svarsskillnaden mellan studenterna och läraren. Som det påpekas i Kokkonens (2012) studie och som det rekommenderas i t.ex. Boud (1995) ska kriterierna och själva handlings sättet introduceras för studenterna, oberoende av deras ålder eller tidigare erfarenheter, innan man börjar med självbedömningsuppgifter. Jag tror också att studenterna inte är vana vid att läsa styrdokumentstexter som kan innehålla för dem obekanta ord och för högtidligt språk.

Detta gäller speciellt påstående nummer fem (se bilaga 4) som några studenter nämnde när det frågades om de hade haft svårigheter att tolka kriteriepåståendes innehåll. Dessa studenter ansåg att de inte var säkra på innebörden men bad ändå inte om hjälp i självbedömningssituationen och i stället gjorde sin egen tolkning.

Beroende på studentskrivningarna organiseras den muntliga kursen tala och förstå bättre ofta i den första eller sista perioden av läsåret. I detta fall hade abiturienterna kursen framför sig, vilket kunde påverka deras medvetenhet om sina kunskaper i de olika delkompetenserna. Studenternas självbedömningar kan ha haft ännu större motsvarighet med lärarens bedömningar om studien hade behandlat läsförståelse som i Anttila (2013). Som Puurula & Rantala (2003) diskuterade angående sina studieresultat, är det möjligt att studenterna t.ex. inte känner till vad som menas med de grundläggande uttalsreglerna. Detta kan förklara varför den andra största skillnaden uppstod angående det tolfte påståendet som gällde uttalet. Piippo, Vaaherkumpu & Tuhkanen (2006) betonar att självbe-

dömning ska ha en direkt koppling till kursinnehållet. Även om muntliga färdigheter hör till varje gymnasiekurs och ingår i inlärningsmålen gällande hela gymnasieutbildningen betonas de skriftliga kunskaperna ofta i större grad på de flesta kurserna. På grund av detta skulle det vara intressant att testa om det åstadkommer ännu mindre skillnader mellan studenternas självbedömningar och lärarens bedömningar om självbedömningen görs om efter den muntliga kursen.

Alla informanter lär sig också engelska, vilket kan ha utvecklat deras metakunskap om språkets funktioner och om sina kunskaper i de i enkäten nämnda kriterier. Detta kan bidra till att svaren i stort sett stämde med lärarens bedömningar. Man kan fundera över om tidigare erfarenheter av självbedömning i andra inlärd språk hade någon inverkan speciellt på Pennys och Paulinas svar som skilde sig mest från lärarens bedömningar. Som jag har påpekat redan tidigare kan medvetenheten om bedömningskriterier göra studenter ibland för kritiska till sig själva.

Vilken inställning studenterna och läraren har till självbedömning av muntliga kommunikationskunskaper i B1-svenska?

Jag hade förväntat mig att studenterna skulle ha blandade attityder till självbedömning som i Alanen & Kajander (2011). Alla informanter hade dock en positiv inställning till självbedömning, vilket syns i svaren på flera intervjufrågor. Först när det frågades hur det kändes att fylla i självbedömningen konstaterade de flesta att det var ”helt okej”. Läraren betonade att självbedömning är viktig i fråga om alla områden i inlärningsprocessen. När jag bad studenterna beskriva självbedömning snabbt med två ord, hade orden som nämndes positiva konnotationer.

Studenterna ansåg att de själva har nytta av självbedömning men att också läraren kan få viktig information t.ex. om möjliga svårigheter i inläring. Studenterna i Kokkonens (2012) undersökning hade också haft likadana tankar när det gäller att upptäcka inlärningsproblem. Dessutom berättade läraren att hon lär känna sina studenter bättre när hon får veta hur de har svarat på självbedömningen.

Några studenter ansåg dock att självbedömning ibland känns för krävande eller frustrerande eftersom man måste vara så kritisk mot sig själv. Keltikangas-Järvinen (1998) konstaterade att en beståndsdel av bra självkänsla är att man accepterar sina svagheter och misslyckanden. Jag är ingen psykolog men jag anser att det kan handla om att man inte kan acceptera sina svaga sidor om självbedömning känns mycket obehaglig. Därför är det viktigt att man övar och tränar olika självbedömnings- och reflektionsuppgifter i all lugn och ro. Inläring och olika uppgifter anknutna till den kan inte skiljas från känslor utan det finns otaliga affektiva faktorer som påverkar samtidigt.

Alla informanter var eniga om att självbedömning är nyttig också i framtiden både i fråga om framtida studier och i fråga om arbetslivet. Enligt läraren ska studenterna i framtiden vara medvetna om att de har kunskaper i svenska även om dessa kunskaper inte används regelbundet. Jag anser att det är viktigt att studenterna har förstått att självbedömning verkligen är ett verktyg för att förbättra sina kunskaper oberoende av miljön. Ännu viktigare är att de inser att de också kan reflektera över sådana kunskaper som inte har någonting att göra med skolämnen. Också de studenterna som hade en neutral eller negativ inställning till att studera svenska förhöll sig positiva gentemot självbedömning. Det är viktigt att komma ihåg att även om några studenter inte ser språket själv som intressant eller nyttigt kan de ha en stor nytta av att utveckla sina reflektiva kunskaper och strategisk kompetens med hjälp av självbedömning.

Även om intervjusituationer inte var spänd och jag bad studenterna att fritt berätta om sina åsikter måste jag fundera över om informanterna verkligen har svarat som de själva anser. Det är möjligt att de hade en uppfattning av att de ska svara på ett positivt sätt eftersom de trodde att jag är en förespråkare för självbedömningen.

Hurdan bör självbedömning vara enligt studenterna?

Jag hade önskat mig att få bra förbättringsförslag gällande självbedömningens genomförande i praktiken och sådana fick jag. Jag var ändå överraskad hur bra studenternas svar återspeglar de rekommendationer och praktiska tillvägagångssätt som jag har diskuterat i kapitel 2.1.

I fråga om man ska använda självbedömning mer i undervisningen ansåg den största delen, fem av åtta, att självbedömning gärna ska användas regelbundet på varje svensk kurs. Läraren var inte heller mot tanken att man gör en självbedömningsuppgift i slutet av varje kurs. Självbedömning skulle enligt studenterna bidra till medvetenhet om inlärningsmålen och sina egna framsteg. För att studenterna kan lära mest av sig själva ska bedömningskriterierna utmana dem att faktiskt fundera över sina färdigheter. Studenterna önskade att självbedömning kunde ge dem tips om hur de ska planera sitt svenskstudierande och hurdana förändringar de ska göra i fråga om inlärningsprocessen. De ansåg också att det är viktigt att få feedback av läraren för att vara säkra på om deras bedömningar ligger på en realistisk nivå och om det finns enligt läraren ett språkområde som man ska ägna sig mer tid åt i inläringen. Ofta får studenterna i många skolor feedback huvudsakligen i numerisk form. Jag anser att denna policy inte ger tillräckligt med information för inlärares att utveckla sina färdigheter för i likhet med Huhtas (1993, 126) tankar kan inlärares behärska vissa aspekter i språket bra medan andra delkunskaper är svagare. Därför föreslår jag att läraren ska ge kompletterande feedback och poängtera elevens styrkor och eventuella svagheter mellan fyra ögon.

Piippo, Vaaherkumpu & Tuhkanen (2006) hävdar att självbedömning ska inkluderas i inlärningsprocessen för att studenten ser hur den hänger ihop med målsättningarna och med den egna inläringen. Studenterna var av samma åsikt och framhävde att kriterierna och påståendena man använder i självbedömningen ska kopplas direkt till kursinnehåll. Informanterna föredrog att ha färdiga, detaljerade och mångsidiga påståenden som de funderar över framför att allmänt bedöma sig själva. Det ser således ut att checklistor och tablåer som rekommenderas i gemensam europeisk referensram (GERS 2009) och som jag har använt i denna undersökning anses vara lämpliga för självbedömning.

Informanterna var inte eniga när jag frågade om självbedömning ska vara med som en del i betygsättningen. Hälften av studenterna ansåg att självbedömning kan vilseleda läraren och att det skulle vara konstigt om man kunde påverka sitt betyg. Dessa studenter ansåg att man troligen lämnar bort någonting viktigt i självbedömningen eller att man inte rapporterar om sina svagare sidor om det finns en möjlighet till att förbättra betyget med självbedömningen. Läraren ansåg ändå att studenterna vanligen brukar vara rimliga i sina funderingar över och motiveringar för ett visst kursbetyg och att självbe-

dömning således kan vara ett alternativ också i bedömningsammanhang. Enligt min mening handlar det mer om ett tillvägagångssätt som studenterna inte är vana vid. Jag anser att gymnasiestudenterna fortfarande är väldigt normrelaterade och tror på auktoriteter. Därmed gäller lärarens bedömning som det enda rätta och det finns inget behov, eller beroende på skolans arbetskultur, inget utrymme för självbedömning. Om man använde självbedömning mer kopplad till större insatser som projektarbete eller kursbetyg kunde man bygga en tillit mellan studenterna och lärarna. Både studenterna och lärarna bör inse att bedömningens syfte slutligen är att ge feedback av och styra inläringen, inte att jämföra studenterna med varandra. Ihme (2009) och Oskarsson (1980) konstaterade att självbedömning kunde fungera som en bro som leder studenten från en kurs till en annan där de självvalda inlärningsmålen styr inläringen vidare.

Den andra hälften ansåg att kursprovet inte kan ge tillräckligt med information om studentens kunskaper, eftersom under ett stressladdat testmoment glömmar man ofta någonting viktigt. Om man hade självbedömning som kompletterande element bidrar detta till att ge en bredare bild av färdigheterna både för studenten själv och för läraren. Två av dem som ansåg att självbedömningen kan användas vid sidan av andra testmoment och lärarens bedömning önskade att självbedömning ska endast påverka kursbetyget positivt. De vill inte att studentens dåliga självkänsla eller svagare språkjag ska ha någon inverkan på det slutliga betyget. Jag anser att det här är brist på övning. För att förbättra elevens uppfattningar om sig själv som inlärare ska man träna studentens meta-kognitiva färdigheter (Ihme 2009). Dessutom som Keltikangas-Järvinen (1998) hävdade ska man bygga en självkänsla som accepterar brister.

6.1 Validitet och reliabilitet

I detta kapitel kommer jag att redogöra för viktiga aspekter som gäller validitet och reliabilitet som begrepp och hur dessa anknyter till i denna undersökning.

Enligt Trost (2007, 64) består undersökningens reliabilitet av fyra olika komponenter. Först ska det finnas likhet mellan de ställda frågorna, dvs. *kongruens*. (ibid.) I denna undersökning fyllde både enkäten och intervjuerna detta krav; enkäten mätte hur studenterna bedömer sin muntliga kommunikationskompetens jämfört med läraren och inter-

vjuerna handlade om attityderna gentemot självbedömning i svenska. Den andra komponenten heter *precision* som hänger ihop med det hur lätt och entydigt det är att svara på frågorna (Trost 2007). Eftersom enkätpåståendena har standardiserats i styrdokumentet kan jag konstatera att de fyller precisionskravet för reliabiliteten. Även om det nya läroplansutkastet (GGL 2015) fungerade som utgångspunkt var kunskapskraven och påståendena inte nya för läraren och troligen inte för studenterna heller. Enkäten diskuterades och accepterades också i seminariegruppen och nära vänner och släktingar som inte har kunskap i lingvistik testade påståendena. I praktiken kom det ändå fram att kriteriepåstående fem i enkäten (se bilaga 4) var svårt för studenterna. Detta är också fallet i fråga om intervjuerna där en fråga en gång missuppfattades, och några gånger behövdes det följdfrågor för att studenten skulle förstå frågans innehåll.

Trost (2007) definierar den tredje komponenten, *objektivitet*, som forskarens sätt att behandla svaren likadant oberoende av informant. Gällande objektivitet i denna undersökning har jag redan diskuterat detta i fråga om intervjuerna (se inledningen) och det kan konstateras att även om frågorna behandlas likadant är det alltid forskarens subjektiva val, vilka aspekter som tas upp. När det gäller enkäterna har genomsnittsvärden och svarsskillnaderna räknats ut och diskuterats så objektivt som möjligt men angående förklaringar till skillnaderna har jag dragit mina egna slutsatser utav materialet. Den sista komponenten som Trost (2007) nämner är *konstans* som innebär att svaren ska se likadana ut oberoende av svarstidpunkten. Som jag redan har diskuterat är detta krav nästan omöjligt att fylla i fråga om språkkunskaper som utvecklas över tid, också attityderna gentemot självbedömning kan förändras. Enligt Trost (1997) kan man inte förvänta sig att människor ska ge samma svar på samma fråga vid skilda tillfällen, tvärtom. I sin natur deltar en individ i en ständig pågående process där föreställningsvärlden får nya impulser som kan förändra ens tänkande (Trost 1997, 101).

Det som gör undersökningen mer tillförlitlig är att jag använde två metoder, enkät och intervju, i materialinsamlingen. Detta bidrog till att jag kunde ställa frågor som anknöt till självbedömningssituationen och informanterna kunde t.ex. berätta om eventuella svårigheter angående enkätpåståendena. Datainsamlingsmetoderna kompletterade således ändamålsenligt varandra. En annan kompletterande faktor var att jag hade både studenter och en lärare som informanter. Jag fick därigenom ett bredare perspektiv av

självbedömning med hjälp av intervjuerna och en jämförelsepunkt gällande självbedömningarna på enkäten.

Som jag redan tidigare har påpekat ger undersökningen inte generaliserbara resultat, och den yttre validiteten ligger därmed på en lägre nivå. Man ska ändå påminna om att undersökningens syfte var att förstå och beskriva fenomenet i en begränsad tidpunkt i en viss undervisningsgrupp. Undersökningens inre validitet bidrar till att undersökningsmoment kan rekonstrueras på ett pålitligt sätt och man kommer möjligen att få liknande resultat även om informantgruppen är en annan. Man ska komma ihåg att samma informanter kan svara på ett annat sätt i en förnyad studie, eftersom språkkunskaper inte är oförändliga, tvärtom. Det beror helt på individen själv om färdigheterna utvecklas eller om man glömmer det man en gång har kunnat.

Även om resultaten i denna undersökning inte är generaliserbara i sig kan man jämföra dem med tidigare forskning. Speciellt i fråga om hur studenternas självbedömningar förhöll sig till lärares bedömningar och hurdana rekommendationer studenterna gav angående självbedömning i undervisningen, stödjer tidigare forskning mina resultat.

7 SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUS- SION

I detta sista kapitel kommer jag att sammanfatta studien som helhet och avslutningsvis diskutera undersökningsprocessen. Dessutom ger jag förslag till vidare studier på grund av problem och intressanta aspekter som dök upp under forskningsprocessen.

Denna avhandling hade som syfte

- att undersöka om det finns skillnader mellan lärarens bedömningar och gymnasiernas självbedömningar i muntlig kommunikationskompetens i B1-svenska, och i så fall hurdana
- att testa om en utifrån nivåbeskrivning för språkkunskaper och språkutveckling utarbetat formulär kan fungera som stöd och som verktyg i självbedömningen
- att kartlägga hur en gymnasieklass förhåller sig till självbedömning i B1-svenska
- att komma fram till hurdan självbedömning bör vara enligt studenterna

Undersökningen genomfördes i ett finskspråkigt gymnasium där en studiegrupp av åtta studenter deltog med deras lärare i undersökningen. Som informanter hade jag fyra män, fyra kvinnor och en kvinnlig lärare. Jag använde två olika metoder i materialinsamlingen. Först svarade informanterna på en självbedömningsenkät med vars hjälp jag undersökte möjliga skillnader mellan studenternas och lärarens svar och undersökte om utifrån styrdokumentet konstruerade formulär kan fungera i självbedömning. Därefter intervjuade jag både studenter och läraren för att kartlägga deras tankar angående självbedömning i svenska.

Jag kom fram till att denna gymnasiegrupp har en realistisk uppfattning om sin muntliga kommunikationskompetens i B1-svenska, eftersom bedömningarna studenten själv hade gjort skilde sig inte markant jämfört med lärarens bedömningar. Ändå fanns det studenter som underskattade sig själva eller överskattade sina färdigheter i någon mån. Det fanns två kvinnliga studenter som verkade ha en tydligare tendens för att underskatta sina kunskaper i muntlig kommunikationskompetens.

Utifrån intervjuerna kan man konstatera att alla informanter förhöll sig positiva gentemot självbedömning och ansåg att den kan gynna dem både i framtida studier och i arbetslivet.

Många upplevde att de gör självbedömning för sin egen skull men fem informanter nämnde att läraren kan få lika viktig information om studenternas färdigheter och får veta om eventuella inlärningsvårigheter med hjälp av dem. Studenterna önskade att självbedömning ska användas regelbundet och mångsidigt och en del vill ta den med som en kompletterande del i fråga om betygsättning.

Såväl studenter som läraren konstaterade att det var svårt att välja mellan svarsalternativen på enkäten och betrakta muntlig kommunikationskompetens så detaljerat. Trots detta visade det sig att formuläret är användbart i självbedömningen. Påståendena mätte kunskaper som studenterna ska tillägna sig under gymnasieutbildningen i B1-svenska och det fanns bara ett påstående som studenterna nämnde som svårbegripligt.

Gymnasielärare får gärna använda bedömningsmatrisen i undervisningen men jag rekommenderar att kriteriepåståendena diskuteras i detta sammanhang före eller efter självbedömningen för att de båda sidorna, läraren och studenterna, slutligen skulle ha samma uppfattning om påståendenas innebörd.

De skulle vara intressant att undersöka om studenter som lär sig flera språk har mer realistisk uppfattning om sina språkkunskaper i dessa språk än de som koncentrerar sig bara på ett eller på två främmande språk. Det diskuterades att självkänslan och språkjaget på uppgiftsnivå kan ha någon inverkan på skillnaderna mellan studenternas självbedömningar och lärarens bedömningar. Därför är det av stort intresse att se hur det verkligen ser ut och undersöka om självkänslan och språkjaget verkligen har en koppling till vissa mönstren i självbedömningen.

När jag har jämfört mina erfarenheter av självbedömning med rekommendationer och informanternas intervjusvar har jag märkt svagheter i tillvägagångssätt under mina skolår. Först och främst hade jag en känsla att självbedömning genomförs för lärarens skull. Under denna undersökningsprocess har jag förstått hur mina egna tidigare uppfattningar hade blivit så negativa att jag inte kunde se självbedömningens fullständiga

potential i undervisningen. Det sägs att en lärare aldrig är färdig men jag anser att jag åtminstone har verktyg att fostra studenterna att bli självstyrande inlärare som använder självbedömning för sin egen skull.

LITTERATUR

Aaltola, J., & Valli, R. (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. I, metodin valinta ja aineistonkeruu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alanen, R., & Kajander, K. (2011). Reflektio ja itsearviointi: Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetus-suunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. 65-82.

Anttila, K. (2013). *Egenutvärdering av språkkunskaper i svenska med hjälp av den europeiska referensramen och DIALANG-testet. Pro gradu-avhandling*. Jyväskylä: Jyväskylän universitet

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan Page.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *I*(Applied Linguistics), 1-47.

DIALANG

<http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>
(Hämtad 07.11.2015)

Diggory, J. C. (1966). *Self-evaluation: Concepts and studies*. New York:

DigiTala

<http://blogs.helsinki.fi/digitala-projekti/om-digitala/>
(Hämtad: 10.04.2016)

Elsinen, R., & Juurakko-Paavola, T. (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Elsinen, R. (2007). Kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kielitaidon itse- ja vertaisarvioinnista. *Kieli oppimisessa = Language in learning*. 351-369.

Forskningsetiska delegationen

<http://www.tenk.fi/sv/etikpr%C3%B6vning-inom-humanvetenskaperna/etiska-principer> (Hämtad 22.4.2016)

GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket.

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2144
(Hämtad: 22.02.2016)

- GGL 2003 = Grunderna för gymnasiet läroplan 2003. Utbildningsstyrelsen.
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>
(Hämtad: 25.11.2015)
- GGL 2015 = Grunderna för gymnasiet läroplan 2015. Utbildningsstyrelsen.
http://www.oph.fi/download/174052_Grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015_Utbildningsstyrelsens_foreskrift_60_0.pdf
(Hämtad: 27.11.2015)
- Hakola, O. (2011). *Bedömningen av muntliga språkfärdigheter : En jämförelse mellan utomstående bedömares bedömningar och självbedömningar av två studentgrupper i svenska*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helsingin Sanomat. (11.06.2013).
<http://www.hs.fi/kotimaa/a1370915068107>
(Hämtad: 22.03.2016)
- Hildén, R., & Salo, O. (2011). *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro.
- Hollmén, J. (2007). *Finska gymnasisters upplevelser av och uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet
- Huhta, A. (1993). Suullisen kielitaidon arviointi. I: Takala, S. (red.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskampus. 143–225
- Huhta, A. (1993). Teorioita kielitaidosta - Onko niistä hyötyä testaukselle? I: Takala, S. (red.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskampus. 77-142
- Huhta, A. (2007). Itsearviointi osana kielitestiä: Tutkimus käyttäjien suhtautumisesta tietokoneen antamaan palautteeseen kielitaidon itsearvioinnista. *Kieli oppimisessa = language in learning*. 371-388
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä: Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2011). *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kansanen, P., Kansanen, P., & Uusikylä, K. (2004). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1998). *Hyvä itsetunto* (7. p. ed.). Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

- Kokkonen, T. (2012). *Self-assessment: The experiences with and opinions on self-assessment among students and their teachers*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet
- Kuittinen, N., & Viita, M. (2009). *Itsearviointin merkitys oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon kannalta: Alkuopettajien ja -oppilaiden käsityksiä itsearviointista*. Hämeenlinna:
- Laine, E., & Pihko, M. (1991). *Kieliminä ja sen mittaaminen = the foreign language self concept and how to measure it*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lammi, K. (2002). *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa : Opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Leblay, T. (2013). *"Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!": Uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon itsearvioinnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Möller, M. (2002). *Muntlig och skriftlig kommunikation*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Nyberg, R., Tidström, A., Nyberg, R., toim, & Tidström, A., toim. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Oscarson, M. (1997). Self-assessment of foreign and second language proficiency. I: Corson, D., Corson, D., & Clapham, C. (1997). *Encyclopedia of language and education. volume 7, language testing and assessment*. Dordrecht: Kluwer. 175-187
- Oskarsson, M. (1980). *Approaches to self-assessment in foreign language learning* ([New ed.] ed.). Oxford: Pergamon Press.
- Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet: Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Piippo, T., Vaaherkumpu, K., & Tuhkanen, K. (2006). Tavoitteisuus ja itsearviointi perusopetuksen ruotsin kielen opiskelussa ja opetuksessa - salkkutyöskentely tukena. *Opin kieliä omaan salkkuun*. 23-66
- Puurula, N., & Rantala, E. (2003). *Selbstevaluation und testen der mündlichen sprachfertigkeiten im deutschen: Eine vergleichsanalyse in einer finnischen gymnasialen oberstufe*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet
- Statistikcentralen 2016
http://www.stat.fi/index_sv.html
 (Hämtad 13.4.2016)
- Takala, S. (1993). *Suullinen kielitaito ja sen arviointi = oral proficiency and its assessment*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Tiittula, L. (1993). Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. I: Takala, S. (red.) 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. 63–76

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer* (2. uppl ed.). Lund: Studentlitteratur.

Trost, J., & Hultåker, O. (2007). *Enkätboken* (3. uppl.). [Lund]: Studentlitteratur

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Utbildningsstyrelsen. (2016). Lagar och anvisningar.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetus_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/miten_arviointi_tukee_oppilaan_oppimisen_taitoa

(Hämtad 1.3.2016)

Warren, C. A. B., & Karner, T. X. (2010). *Discovering qualitative methods: Field research, interviews, and analysis* (2nd ed. ed.). New York: Oxford University Press.

BILAGORNA

BILAGA 1 Nivåskala för språkkunskaper 2013

Färdighetsnivå B1		Att reda sig i vardagslivet			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B1.1	Fungerande grundläggande språkfärdighet	<p>* Förstår huvudtankarna och viktiga detaljer i tal som behandlar teman som återkommer i skolan, på arbetet eller under fritiden, inklusive korta referat. Får tag i huvudpunkterna i radionyheter, filmer, tv-program och tydliga telefonmeddelanden.</p> <p>* Kan följa tal som baserar sig på gemensam erfarenhet eller allmänbildning. Förstår det gängse ordförrådet och ett visst antal idiom.</p> <p>* Förståelse av längre talsekvenser förutsätter tydligare och långsammare standard-språk än normalt. Uppprepningar behövs då och då.</p>	<p>* Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste all dagliga situationerna och inofficiella samtal på språkrådet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter.</p> <p>* Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser.</p> <p>* Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer.</p> <p>* Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer.</p> <p>* I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen.</p>	<p>* Kan läsa många slags texter på några sidor (tabeller, kalendrar, kursprogram, kokböcker) om bekanta ämnen och utan förberedelser följa huvudtankar, nyckelord och viktiga detaljer i texten.</p> <p>* Kan följa huvudtankarna, nyckelord och viktiga detaljer i en text på ett par sidor som behandlar ett bekant ämne.</p> <p>* Förståelsen kan vara bristfällig då det gäller ämnesområden som avviker från all dagliga erfarenheter samt detaljer i texten.</p>	<p>* Kan skriva förståelig text som i viss mån förmedlar detaljerad vardagskunskap om verkliga eller fiktiva ämnen som intresserar.</p> <p>* Kan skriva en klart utformad koherent text genom att foga ihop enskilda uttryck till längre avsnitt (brev, beskrivningar, berättelser, telefonmeddelanden). Kan effektivt förmedla bekant information genom de vanligaste formerna av skriftlig kommunikation.</p> <p>* Behärskar ett tillräckligt ordförråd och de strukturer som behövs för texter i de flesta bekanta situationer, trots att interferens och uppenbara omskrivningar förekommer.</p> <p>* Det rutinmässiga språkstoffet och grundstrukturerna är redan relativt felfria, men en del mer krävande strukturer och ordfogningar orsakar problem.</p>

Färdighetsnivå B1		Att reda sig i vardagslivet			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B1.2	Flytande grundläggande språkfärdighet	<p>* Förstår tydlig, faktabaserad information som anknyter till bekanta och relativt allmänna ämnen i sammanhang som i viss mån är krävande (indirekta förfrågningar, arbetsdiskussioner, förutsebara telefonmeddelanden).</p> <p>* Förstår huvudpunkterna och de viktigaste detaljerna i en pågående, formell eller informell mera omfattande diskussion.</p> <p>* Förståelse förutsätter standardspråk eller en relativt bekant accent samt sporadiska upprepningar och omformuleringar.</p> <p>Diskussioner mellan infödda i snabbt tempo samt okända detaljer om främmande ämnesområden orsakar problem.</p>	<p>* Kan med beskrivningar, specificeringar och jämförelser berätta om vanliga, konkreta ämnen och kan också redogöra för andra ämnen såsom filmer, böcker eller musik. Kan kommunicera säkert i de flesta vanliga situationer. Den språkliga framställningen är kanske inte särskilt exakt.</p> <p>* Kan uttrycka sig relativt obehindrat. Trots att pauser och avbrott förekommer fortsätter talet och eleven gör sig förstådd.</p> <p>* Uttalet är mycket lätt att förstå trots att intonationen och betoningen inte helt motsvarar målpratets.</p> <p>* Kan använda ett ganska omfattande ordförråd och vanliga idiom. Använder även många slags strukturer och komplicerade satser.</p> <p>* Grammatikfel förekommer i viss mån men stör sällan ens mer omfattande kommunikation.</p>	<p>* Kan läsa texter på några stycken om många slags ämnesområden (tidningsartiklar, broschyrer, bruksanvisningar, enkel skönlitteratur) och klarar också av texter som kräver en viss slutledningsförmåga i praktiska situationer som är viktiga för en själv.</p> <p>* Kan söka fram och kombinera uppgifter ur olika texter på några sidor för att utföra en viss uppgift.</p> <p>* Vissa detaljer och nyanser i långa texter kan förbli oklara.</p>	<p>* Kan skriva personliga och mer offentliga meddelanden, och i dem innefatta nyheter och uttrycka tankar om bekanta abstrakta ämnen och om kultur som exempelvis musik eller film.</p> <p>* Kan skriva en disponerad text på några stycken (anteckningar, korta sammandrag och redogörelser utifrån en klar diskussion eller framställning). Kan i viss mån motivera sina huvudtankar och ta hänsyn till läsaren.</p> <p>* Behärskar ordförråd och satsstrukturer som behövs för många slag av skrivande. Kan uttrycka samordning och underordning.</p> <p>* Kan skriva ett förståeligt och relativt felfritt språk, låt vara att det förekommer fel i krävande strukturer, i textens disposition och stil och att påverkan från modersmålet eller något annat språk är uppenbar.</p>

BILAGA 2 Nivåskala för språkkunskap och språkutveckling 2015

NIVÅSKALA FÖR SPRÅKKUNSKAP OCH SPRÅKUTVECKLING					
Kunskapsnivå	Förmåga att kommunicera			Förmåga att tolka texter	Förmåga att producera texter
	<i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	<i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	<i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	<i>Förmåga att tolka texter</i>	<i>Förmåga att producera texter</i>
B1.1	Den studerande kan relativt obehindrat kommunicera, delta i diskussioner och uttrycka sina åsikter i vardagliga kommunikationssituationer.	Den studerande kan i någon mån ta initiativ i olika skeden av en kommunikationssituation och försäkra sig om att samtalspartnern har förstått budskapet. Kan omskriva eller byta ut obekanta ord eller omformulera sitt budskap. Kan diskutera betydelsen av obekanta uttryck.	Den studerande visar att hen behärskar de viktigaste artighetskutymerna. Den studerande kan i sin kommunikation ta hänsyn till några viktiga kulturellt betingade aspekter.	Den studerande förstår det väsentliga och vissa detaljer i tydligt och relativt långsamt allmänspråkligt tal eller i lättfattlig skriven text. Förstår tal eller skriven text som bygger på gemensam erfarenhet eller allmän kunskap. Urskiljer även utan förberedelse det centrala innehållet, nyckelord och viktiga detaljer.	Den studerande kan redogöra för det väsentliga och även för vissa detaljer angående vardagliga ämnen, verkliga eller fiktiva, som intresserar hen. Använder sig av ett relativt omfattande ordförråd och olika strukturer samt en del allmänna fraser och idiom. Kan tillämpa flera grundläggande uttalsregler också på andra än inövade uttryck.

BILAGA 3 Informationsbladet

TUTKIMUSLUPA

TUTKIJA: Taru Kemiläinen

OHJAAJA: Antti Ylikiiskilä

Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos



Tutkimus on opinnäytetyö ja se toteutetaan osana Jyväskylän yliopiston ruotsin kielen opettajalinjan syventäviä opintoja.

Tutkimuksen tavoitteena on vertailla lukio-opiskelijoiden itsearviointeja suullisesta kielitaidostaan opettajan suorittamaan arvioon. Lisäksi tutkimuksen on tarkoitus antaa osviittaa lukio-opiskelijoiden asenteista itsearviointia kohtaan.

Tutkimukseen osallistuvat ovat itseoikeutettuja kuulemaan mahdollisista tuloksista tutkimuksen päätyttyä ja ottamaan halutessaan yhteyttä tutkimuksen toteuttajaan tutkimukseen liittyvissä asioissa.

ITSEARVIOINTILOMAKKEET:

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksen kattavuuden ja luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeää, että asioihin eri tavoin suhtautuvat vastaavat kyselyyn. Vastaattehan siis rehellisesti omien näkemysten mukaisesti.

Käsittelen antamanne tiedot itse nimettöminä ja luottamuksellisesti, eikä kukaan muu taho tarkastele vastauksianne.

Vastauksillanne ei ole osallisuutta kurssiarvosananne määräytymisessä, eikä opettajanne tule näkemään antamianne vastauksia.

HAASTATTELU:

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus milloin vain keskeyttää osallistuminen tutkimukseen tai kieltäytyä vastaamasta hänelle esitettyyn kysymykseen.

Haastattelu kestää noin 15 minuuttia. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi.

*Haastattelun luottamuksellisuus turvataan niin, että siitä tehtyä äänitallennetta käsitte-
len vain minä.*

*Haastattelu kirjataan tekstitiedostoksi ja siinä yhteydessä haastateltavien ja haastatte-
luissa esille tulevien muiden henkilöiden nimet poistetaan tai muutetaan peitenimiksi.*

Ääninauha tuhotaan sen jälkeen, kun haastattelu on kirjoitettu tekstitiedostoksi.

*Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisussa tavalla, jossa tutkit-
tavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida välittömästi tun-
nistaa. Tutkimusjulkaisuun voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista. Niiden
yhteydessä voidaan mainita haastateltavan sukupuoli ja ikä.*

*Tutkimuksen päätyttyä säilytän ääninauhoista tehdyt litteroinnit salasanalla suojatussa
kansiossa tietokoneellani.*

Allekirjoitus: _____

Aika ja paikka _____

BILAGA 4 Enkäten för studenter

Nimi_____

Ikä_____

Sukupuoli_____

Arvioi seuraavia väittämiä koskien suullisia kommunikaatiotaitojasi numeroasteikon vaihtoehtojen mukaan. Valitse vain yksi vaihtoehto.

Vaihtoehdot:

1= Huonosti./ Tämä on minulle hyvin vaikeaa.

2= Puutteellisesti/ Tämä on minulle hieman vaikeaa.

3= Hyvin./ Osaan tehdä tämän.

4= Oivallisesti./ Olen todella hyvä tässä.

Pystyn viestimään, osallistumaan keskusteluihin ja ilmaisemaan mielipiteitäni melko vaivattomasti jokapäiväisissä viestintätilanteissa.

1 2 3 4

Pystyn jossain määrin olemaan aloitteellinen viestinnän eri vaiheissa ja osaan varmistaa, onko viestintäkumppanini ymmärtänyt viestini.

1 2 3 4

Osaan kiertää tai korvata tuntemattoman sanan tai muotoilla viestini uudelleen.

1 2 3 4

Pystyn neuvottelemaan tuntemattomien ilmauksien merkityksistä.

1 2 3 4

Tunnen tärkeimmät kohteliaisuussäännöt.

1 2 3 4

Pystyn ottamaan vuorovaikutuksessa huomioon joitakin tärkeimpiä kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä näkökohtia. Esim. muuttamaan puhetapaani puhekumppanin mukaan. (kaveri/opettaja/poliisi/kaupan kassa)

1 **2** **3** **4**

Ymmärrän pääasiat ja joitakin yksityiskohtia selkeästä ja lähes normaalitempoisesta yleiskielisestä puheesta.

1 **2** **3** **4**

Ymmärrän yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta.

1 **2** **3** **4**

Löydän puheesta pääajatuksen, avainsanat ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.

1 **2** **3** **4**

Osaan kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseäni kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista.

1 **2** **3** **4**

Käytän melko laajaa sanastoa ja rakennevalikoimaa sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja.

1 **2** **3** **4**

Osaan soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

1 **2** **3** **4**

Mielipiteeni ruotsin kielen opiskelusta lukiossa _____

Ruotsinkurssieni keskiarvo lukiossa_____

Viimeisimmän ruotsinkurssini arvosana_____

Muut opiskelemani kielet_____

Kiitos vastauksistasi! ☺

BILAGA 5 Enkäten för läraren

Arvioitavan opiskelijan nimi_____

Arvioi seuraavia väittämiä koskien opiskelijan suullisia kommunikatiotaitoja numeroasteikon vaihtoehtojen mukaan. Valitse vain yksi vaihtoehto.

Vaihtoehdot:

1= Huonosti./ Tämä on opiskelijalle hyvin vaikeaa.

2= Puutteellisesti/ Tämä on opiskelijalle hieman vaikeaa.

3= Hyvin./ Opiskelija osaa tehdä tämän.

4= Oivallisesti./ Opiskelija on todella hyvä tässä.

Opiskelija pystyy viestimään, osallistumaan keskusteluihin ja ilmaisemaan mielipiteitään melko vaivattomasti jokapäiväisissä viestintätilanteissa.

1 2 3 4

Opiskelija pystyy jossain määrin olemaan aloitteellinen viestinnän eri vaiheissa ja osaa varmistaa, onko viestintäkumppani ymmärtänyt viestin.

1 2 3 4

Opiskelija osaa kiertää tai korvata tuntemattoman sanan tai muotoilla viestinsä uudelleen.

1 2 3 4

Opiskelija pystyy neuvottelemaan tuntemattomien ilmauksien merkityksistä.

1 2 3 4

Opiskelija osoittaa tuntevansa tärkeimmät kohteliaisuussäännöt.

1 2 3 4

Opiskelija pystyy ottamaan vuorovaikutuksessaan huomioon joitakin tärkeimpiä kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä näkökohtia. Esim. muuttamaan puhetapaansa puhekumppanin mukaan. (kaveri/opettaja/poliisi/kaupan kassa)

1 2 3 4

Opiskelija ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia selkeästä ja lähes normaalitempoisesta yleiskielisestä puheesta.

1 2 3 4

Opiskelija ymmärtää yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta.

1 2 3 4

Opiskelija löytää puheesta pääajatuksia, avainsanat ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.

1 2 3 4

Opiskelija osaa kertoa ydinkohdat ja myös hiukan yksityiskohtia erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitteellisista aiheista.

1 2 3 4

Opiskelija käyttää melko laajaa sanastoa ja rakennevalikoimaa sekä joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja.

1 2 3 4

Opiskelija osaa soveltaa useita ääntämisen perussääntöjä muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.

1 2 3 4

Opiskelijan ruotsinkurssien keskiarvo lukiossa _____

Viimeisimmän ruotsinkurssin arvosana _____

Kiitos vastauksistasi! ☺

BILAGA 6 Intervjufrågorna

- Miltä itsearvioinnin tekeminen tuntui?
- Mitkä asiat koit vaikeiksi itsearviointia tehdessä?
- Olivatko kriteerit ja väitteet helposti ymmärrettäviä?
- Miten luulet oman arviosi eroavan opettajan arviosta?
- (Haluaisitko tietää, missä kohdin mahdolliset arviointierot syntyvät?) ← *liittyy lähinnä tutkimuksen jälkeiseen purkutilanteeseen*
- Mitä mieltä olet itsearvioinnista ruotsin kielessä?
- Kuvaile itsearviointia 2 sanalla/adjektiivilla.
- Minkälaista itsearvioinnin tulisi olla?
- Tulisiko itsearviointia ruotsissa lisätä, pitää samana tai vähentää?
- Kenelle/ ketä varten itsearviointi mielestäsi tehdään?
- Tulisiko itsearviointi ottaa huomioon kurssiarvosanassa, jos niin miksi?
- Näetkö suullisen kielitaidon itsearviointikyvyllä hyötyä tulevaisuudessa? Jos niin mitä?