

**När man själv fick bestämma över vad och hur man gör –
Elektronisk språkportfolio i svenskundervisning i gymnasiet**

Aino Kinnunen
Tammerfors universitet
Fakulteten för språk,
översättning och litteratur
Nordiska språk
Avhandling pro gradu
April 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pohjoismaiset kielet

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

KINNUNEN, AINO: När man själv fick bestämma över vad och hur man gör –
Elektronisk språkportfolio i svenskundervisning i gymnasiet

Pro gradu -tutkielma. 103 sivua + liitteet [6 sivua]

Huhtikuu 2015

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee sähköisen kielisalkun käyttöä ruotsin opiskelussa lukiossa. Lähestyn tutkimusongelmaa ensinnäkin toimintatutkimuksen avulla saadakseni käytännön tietoa siitä, miten sähköistä kielisalkkua voi hyödyntää ruotsin opetuksessa. Toiseksi tarkastelen kyselylomakkeiden avulla sitä, mikä merkitys tablettien käytöllä on opiskelijoiden mielestä opiskeluprosessissa. Lisäksi selvitän, miten opiskelijoiden itseohjautuvuus kehittyy kielisalkkukurssin aikana.

Tutkimusaineiston ensimmäinen osa on kerätty toimintatutkimuksen avulla eräässä keskiuomalaisessa lukiossa huhti-toukokuussa 2014. Havainnoin tuolloin tutkijan roolissa erään RUB3-kurssin ryhmän oppitunteja, joilla hyödynnettiin sähköistä kielisalkkua ja tabletteja opetuksessa. Aineiston toinen osa koostuu alku- ja loppukyselyistä, jotka teetettiin kyseisen kielisalkkuryhmän lisäksi myös toiselle vastaavalle ryhmälle. Lopullinen otos koostui 43 opiskelijasta. Kyselyaineisto analysoitiin pääasiassa kvantitatiivisesti ja löydöksiä havainnollistettiin esimerkein.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat konkreettisen esimerkin siitä, miten sähköistä kielisalkkua voi hyödyntää ruotsin opetuksessa. Tulosten mukaan itseohjautuva opiskelu tablettien avulla koettiin pääosin motivoivana ja tablettien käyttö helpotti kielisalkkutyöskentelyä monin eri tavoin. Muun muassa sanaston opiskelu tehostui sähköisen kielisalkun ansiosta. Sen sijaan osa opiskelijoista oli huolissaan siitä, oppivatko he kielioppia tarpeeksi hyvin kielisalkun avulla. Opettajan näkökulmasta sähköisen kielisalkun käyttö ei välttämättä eroa työmäärältään ”tavallisesta” opetuksesta, kunhan työskentelyssä on päässyt alkuun. Tutkimustulokset osoittavat myös, että opiskelijoiden itseohjautuvuus kehittyi hieman kurssin aikana, vaikkeivat muutokset olleet kovin suuria. Tutkimuksen perusteella voi todeta, että sähköinen kielisalkku on mielekäs vaihtoehto tukea ruotsin opiskelua lukiossa.

Avainsanat: språkportfolio, surfplatta, IKT, självstyrning, svenskundervisning

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 CEFR som bakgrund	5
1.3 <i>Elektronisk språkportfolio</i> som fenomen.....	5
1.4 Svenskundervisning i gymnasiets läroplan	7
1.5 Tidigare forskning	10
2 Om språkundervisning och språkinläring	13
2.1 Språkfostran.....	13
2.2 Autonomi och självstyrning.....	17
2.3 Motivation	20
2.4 Metakognition och självreflektion.....	21
2.5 Om IKT i språkundervisning.....	23
2.6 Allmänt om andraspråksinläring.....	24
3 Språkportfolio och portfoliomethodik	26
3.1 Språkportfolio.....	26
3.1.1 Språkportfolions struktur	27
3.1.2 Språkportfolions huvudprinciper	28
3.2 Portfoliomethodik.....	29
4 Material och metod	32
4.1 Materialinsamling och beskrivning av material	32
4.2 Informanter	35
4.3 Metodologiska val	38
4.3.1 Aktionsundersökning och deltagande observation.....	40
4.3.2 Surveyundersökning och webbenkäter	43
5 Analys	45
5.1 Elektronisk språkportfolio i praktiken.....	46
5.1.1 Kursplanering.....	46
5.1.2 Genomförandet av språkportfoliokursen.....	47
5.1.3 Bedömning	52
5.1.4 Reflektion kring arbetssättet: viktiga aspekter	54
5.2 Elevers uppfattningar om surfplattors betydelse i språkportfolioarbetet	68
5.3 Elevers självstyrning	76
6 Avslutning.....	89
Källförteckning.....	94
Bilaga 1	100
Bilaga 2	103

Tabeller

Tabell 1 Centrala teman i läroboken Galleri 3	9
---	---

Figurer

Figur 1. Karakteristiska drag i språkundervisning och språkfostran enligt Kaikkonen (2005: 47).....	16
Figur 2. Informanternas (N=43) svenskbetyg i tidigare studier.	36
Figur 3. Aspekter av självstyrning hos informanterna (N=43) i början av kursen (E1).	38
Figur 4. Självreflekterande spiral i aktionsforskning enligt Heikkinen (2010: 221).....	41
Figur 5. Skärmdump av en elevs språkportfolio på plattformapplikationen. Elevens namn har ändrats.....	51
Figur 6. Elevernas (påstående 25 N=42, påstående 26 N=43) åsikter om användningen av surfplattor i svenskundervisning i början av kursen (E1).....	69
Figur 7. Elevernas (N=43) åsikter om användningen av surfplattor i språkportfolioarbetet i slutet av kursen (E2).	71
Figur 8. Indelning av informanternas (N=43, utom i E1/17, E1/18, E1/24 N=42) svar angående självstyrt lärande i början (E1) och i slutet (E2) av kursen.	77
Figur 9. Indelning av informanternas (N=43) svar på påståendet ”Jag ska skriva svenska i studentskrivningarna” i E1 och E2.	82
Figur 10. Indelning av informanternas (N=43) svar på påståenden angående sambandet mellan självstyrt lärande och studiemotivation i E2.....	84
Figur 11. Indelning av elevernas (N=43, utom i E2/20 N=42) svar på påståenden angående handlingskunskaper i svensklärande.	86

1 Inledning

Det har alltid funnits en viss trend i hur man undervisar språk i det finska skolsystemet. Den moderna inlärningssynen betonar framför allt elevens aktiva roll i undervisningssituationen (se t.ex. LP 2014, Taalas 2007: 413), men enligt Utbildningsstyrelsens rapport om inlärningsresultaten i främmande språk (2014) förverkligas detta ideal inte nödvändigtvis i praktiken. Även om Finland är känt för utbildningens höga kvalitet, är det ett faktum att traditionella pedagogiska praktiker ofta styr språkundervisningen, då eleverna snarare agerar som passiva mottagare i stället för aktiva aktörer i klassrummet (se t.ex. Luukka et.al. 2008: 233). Att eleverna så småningom utvecklas till självstyrda språkbrukare är alltså ett centralt mål med den moderna språkundervisningen, men samtidigt saknar vi språklärare kanske praktiska medel eller exempel på hur självstyrt lärande kan gynnas i praktiken i klassrummet.

Samtidigt har informations- och kommunikationstekniks (IKT) roll i språkundervisningen lyfts fram de senaste åren. I Utbildningsstyrelsens rapport (2014) framhävs det ytterligare att IKT:s möjligheter borde utnyttjas mer mångsidigt och i större utsträckning i språkundervisningen (se även Luukka & Pöyhönen 2007: 455–458, Utbildningsstyrelsen 2010). Det visar sig att skolan och dess praktiker fjärrat sig från elevernas vardag där elever är vana vid att använda olika slags medier. Detta är en resurs som borde utnyttjas även i klassrummet och som också kunde bidra till mer meningsfull inlärning.

I denna avhandling studeras *elektronisk språkportfolio*¹ som undervisningsmetod. Det handlar om ett verktyg som gynnar elevens aktiva roll i inlärningsprocessen och erbjuder mångsidiga inlärningserfarenheter. Därtill möjliggörs användningen av IKT då språkportfolier kan genomföras elektroniskt med hjälp av t.ex. surfplattan. Utnyttjandet av språkportfolion får stöd av t.ex. Luukka och Pöyhönen (2007: 456) som rekommenderar

¹Om definiering av begreppet, se avsnitt 1.3.

användningen av *den europeiska språkportfolion*² (ESP) i tillämpliga delar i alla nivåer i den finska språkutbildningen. Även i de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (LP 2014) konstateras att elevers utveckling till aktiva aktörer borde stödas med hjälp av språkportfolion eller dylikt. Detta antyder att språkportfolion kommer att spela en allt större roll i nästa läroplan som träder i kraft år 2016, varför mer forskning om tillämpning av språkportfolio behövs.

Än så länge och trots flera riksomfattande projekt (se avsnitt 1.5) har språkportfolion ändå inte nått den popularitet som önskats (se t.ex. Kohonen 2005, Kohonen & Pajukanta 2000; 2003). En orsak till detta är eventuellt att man vill undvika extra arbete i det alltmer belastande lärarjobbet. Därutöver finns det möjligen omedvetenhet om de möjligheter som språkportfolion erbjuder som undervisningsmetod samt vad det kräver av läraren att sätta igång med den (jfr Salo et. al. 2013: 36).

För att sänka denna tröskel och erbjuda ett gemensamt verktyg för språklärare för att utnyttja språkportfolion i undervisningen publicerades den finländska versionen av språkportfolion, *Språkportfölj*, i elektronisk form våren 2013. Användningen av den är naturligtvis beroende av läraren och det saknas konkreta exempel på hur den elektroniska språkportfolion kan integreras i undervisningen. Denna avhandling syftar delvis till att fylla denna lucka genom att beskriva ett sätt att tillämpa den elektroniska språkportfolion i praktiken på gymnasiet kurs tre i B1-svenskan.

1.1 Syfte

Som framkommer ovan finns det utvecklingsbehov i den moderna finska språkundervisningen och det är dessa behov som fungerar som bas för denna avhandling.

²I denna studie används för enkelhetens skull begreppet *språkportfolio* i stället för *den europeiska språkportfolion*. Se även avsnitt 3.1.

Syftet med avhandlingen är att utifrån ett undervisningsexperiment redogöra för hur elektronisk språkportfolio fungerar som inlärningsmetod hos gymnasister i svenskundervisning i Finland. För det första kartlägger jag själva arbetssättet genom att konkret beskriva hur elektronisk språkportfolio kan tillämpas i praktiken på en svenskkurs i gymnasiet och således bli en etablerad del av undervisningen.

För det andra betraktar jag vilken roll användningen av surfplattor spelar i arbetsprocessen. Jag kartlägger om eleverna upplever det elektroniska arbetssättet som ett meningsfullt sätt att lära sig svenska och om det således påverkar inlärningsprocessen positivt. Uppfattas användningen av IKT som positivt, kan arbetssättet fungera som ett medel att höja några elevers motivation till att lära sig svenska.

För det tredje redogör jag för sambandet mellan elevernas självstyrning och elektronisk språkportfolio som arbetssätt. Eftersom det är fråga om ett nytt arbetssätt³ som gynnar inlärares aktiva roll i inlärningsprocessen och som förutsätter att eleven själv bär ansvar för sitt lärande, är det motiverat att granska hur elevers självstyrning utvecklas under inlärningsprocessen. Genom att utreda elevernas erfarenheter och åsikter i början och i slutet av språkportfoliokursen syftar jag till att kartlägga om elevernas självstyrning förändrats under kursens gång.

Med hjälp av följande forskningsfrågor syftar jag till att nå mitt övergripande syfte:

1. Hur kan elektronisk språkportfolio tillämpas i svenskundervisning i gymnasiet i Finland?
2. Vilken betydelse har användningen av surfplattor i arbetsprocessen enligt informanterna?
3. Hur utvecklas informanternas självstyrning under språkportfoliokursen?

³ 98 % av informanterna har inte använt språkportfolio i sina tidigare kurser.

Den första forskningsfrågan kartläggs genom *aktionsforskning* (se avsnitt 4.3.1) på en svensk kurs i ett gymnasium i Mellersta Finland. På kursen användes elektronisk språkportfolio som undervisningsmetod. Mina anteckningar och iakttagelser under kursen fungerar som primärt material när jag syftar till att få svar på forskningsfråga 1 (om materialinsamling se avsnitt 4.1). Däremot studeras forskningsfrågorna 2 och 3 med hjälp av två elektroniska enkäter (se avsnitt 4.3.2) som genomfördes i början och i slutet av språkportfoliokursen. Enkäterna besvarades också av en parallell språkportfoliogrupp i samma gymnasium. Sammanlagt blev det 43 informanter som svarade på de båda enkäterna. Därtill används citat ur inlärningsdagböcker som eleverna skrev under kursen som stöd i analysen.

Att studera användningen av den elektroniska språkportfolion just i svenskundervisningen är motiverat, eftersom arbetssättet kan ha positiv inverkan på studiemotivation i svenska (Lammi 2002, se avsnitt 1.5). Negativt attitydklimat kan ofta upplevas som en belastning för svensklärare som behöver motivera elever till varför vi läser svenska i skolan (Salo 2010: 361–362). Således kan språkportfolion fungera som nyckel till mer meningsfull svenskundervisning och ge lärare stöd till hur de kan påverka elevers ibland dåliga motivation mot den obligatoriska svenskan.

För att kunna integrera ett nytt arbetssätt i undervisningen krävs mod och fördomsfrihet. Avsikten med denna avhandling är att den kunde användas som hjälpmedel för kommande eller nuvarande svensklärare som överväger att prova på den elektroniska språkportfolion i undervisningen men som funderar över hur arbetssättet fungerar i praktiken. Faktum är ändå att det alltid är lättare att sätta igång med ett nytt arbetssätt om man själv fått erfarenhet av det. Således provar jag som forskare på den elektroniska språkportfolion i praktiken och utvecklar samtidigt min professionella identitet. Min önskan är att avhandlingen samtidigt kunde sänka tröskeln för andra svensklärare att våga pröva den elektroniska språkportfolion som en alternativ undervisningsmetod i sin undervisning och således utveckla sin

professionella identitet.

1.2 CEFR som bakgrund

Den moderna språkundervisningen baserar sig på Gemensam europeisk referensram för språk som skapats i samarbete mellan flera europeiska experter på språkundervisning. Det är ett dokument som fungerar som referensram för den nationella läroplanen för språk och som även är utgångspunkten för den europeiska språkportfolion (Lärarens handbok 2013: 2, Taskinen 2006: 32). Den syftar till att öka samarbete mellan utbildningsinstitutioner i olika europeiska länder och att erbjuda möjligheter för större internationell mobilitet (CEFR 2007: 1).

CEFR beskriver vad språkanvändaren bör kunna göra med ett visst språk och vilka kunskaper språkanvändaren behöver utveckla för att kunna kommunicera effektivt på språket. Således strävar CEFR efter att minska kommunikationshinder mellan olika europeiska länder. Ytterligare främjar CEFR utbildningens genomskinlighet och jämförbarhet genom att erbjuda objektiva kriterier för beskrivning av språkkunskaper. (CEFR 2007: 1.)

Eftersom den moderna språkundervisningen i Finland baserar sig till stor del på CEFR, har språkfostran (se avsnitt 2.1) liknande mål och principer för språkundervisning som CEFR. Därför behandlar jag dessa mål först i samband med språkfostran i avsnitt 2.1 som fungerar som den centrala teoriramen för denna undersökning. Ett verktyg som främjar dessa mål är språkportfolion som behandlas härnäst (se även avsnitt 3.1).

1.3 Elektronisk språkportfolio som fenomen

Eftersom den elektroniska språkportfolion är ett centralt begrepp i undersökningen är det

relevant att definiera begreppet. För det första hänvisar *elektronisk*⁴ till den nya formen av språkportfolion, dvs. elevers arbeten sparas i elektronisk form. I denna undersökning används en mobilapplikation där man kan lagra datafiler över internet. Tjänsten förutsätter snabb registrering, men den är gratis och passande för detta ändamål, eftersom den erbjuder egna elektroniska ”pärmar” för varje elev och är dessutom speciellt utvecklad för surfplattor. Utöver att lärare kan dela t.ex. filer om kursinformation, lämnar elever in sina språkportfolioarbeten på sina egna portfoliosidor som läraren sedan har tillgång att se. Detta gör det lättare för läraren att kommentera elevers arbeten och ge skriftlig feedback om dem (mer om mobiltjänsten se avsnitt 5.1.2).

För det andra syftar begreppet *språkportfolio* på elevens autentiska dokumentering av sina språkkunskaper och inläringserfarenheter i främmande språk. I Lärarens handbok om användningen av den europeiska språkportfolion⁵ (2013: 2) definieras språkportfolion på följande sätt:

En *Europeisk språkportfolio* (ESP) är elevens autentiska dokumentering av hur hans eller hennes studier i främmande språk utvecklas under flera års tid. Den grundar sig på en *Europeisk referensram* för språkundervisning (ERR 2001/2003) och målsättningar i nationella läroplaner för språk. Den beskriver eleven som människa, språkelever och språkanvändare dvs. hans eller hennes inläringserfarenheter i olika språk samt kompetenser inom språk, studier och kultur. I sin språkportfolio reflekterar eleven över och rapporterar hur hans eller hennes färdigheter utvecklas på lång sikt. Med hjälp av språkportfolion lär sig eleven att också själv förkovra sina språkkunskaper och bedöma dem utgående från kriterier med hjälp av färdighetsnivåer som presenteras i Referensramen (skala med 6 nivåer A1, A2; B1, B2; C1, C2).

I definitionen ovan hänvisar *europeisk* till språkportfolions internationella dimension: samma principer gäller i alla europeiska länderna även om målsättningar i läroplaner kan variera. I praktiken kan språkportfolion tillämpas på olika sätt beroende på läraren. Detta betyder att

⁴ Man kan också tala om t.ex. ”digital”, ”datorbaserad” eller ”mångmedial” portfolio (Kankaanranta & Linnakylä 1999: 5).

⁵ Även om den europeiska språkportfolion i princip är ansedd för grundskolan, kan samma arbetssätt användas i vilket skolstadium som helst.

det inte finns bara ett visst sätt att integrera språkportfolion i undervisningen, utan läraren får själv definiera hur han eller hon använder den. Viktigt är att man först definierar varför samt för vilka ändamål man vill använda språkportfolion innan man sätter igång med arbetssättet.

1.4 Svenskundervisning i gymnasiets läroplan

Språkportfolion baserar sig på CEFR, men naturligtvis fungerar den nationella läroplanen för språk som referensram för svenskundervisning över huvud taget. Näst ges en kort överblick över hur svenskundervisning definieras i läroplan för gymnasiet i Finland.

Undervisningen i svenska är stadgad i gymnasielagen. För det första är timantalet och antalet obligatoriska kurser som alla bör läsa i svenska bestämda. I skolan som ingår i denna undersökning läser de flesta elever svenska som B1-språk, dvs. de har börjat läsa svenska i sjunde klass och har fem obligatoriska kurser i svenska i gymnasiet. Därtill kan man välja två fördjupande kurser, i synnerhet om man syftar till studentexamen (GGL 2003: 86–87). I skolan i fråga erbjuds även en tillämplande kurs i B-svenska.

För det andra bestäms målet för undervisningen och kursernas innehåll i läroplanen. Målet för undervisningen i svenska i gymnasiet är att studenten når B1-nivån, men samtidigt förväntas eleven ha vissa individuella kunskaper som betonas även i språkportfoliearbete: självreflektion, medvetenhet om egna styrkor och svagheter som språkinlärare samt tillämpning av meningsfulla strategier som utvecklar språkkunskaper (GGL 2003: 84).

Innehållsmässigt behandlas följande teman på de fem obligatoriska kurserna: på kurs 1 är ämnesområdena studier och de ungas intressen, kurs 2 handlar om vardagsliv i de nordiska länderna, kurs 3 betonar kulturell identitet och kulturkännedom, kurs 4 innehåller teman som ”hälsa och trygghet” och kurs 5 behandlar naturen, den föränderliga livs- och arbetsmiljön och massmedierna. Dessutom syftas på varje kurs till att öka elevers kännedom om ordförråd

och grammatiska strukturer. Även om prioriteringar kan variera beroende på kurs, ska alla kurserna innehålla såväl lyssnande, tal, läsning som skrivning. (GGL 2003.)

Språkportfoliokurserna som jag som forskare deltog i genomfördes på B1-svenskans kurs tre ”Suomi, Pohjoismaat ja Eurooppa”. Under kursen hade man undervisning tre gånger i veckan (3x90 min), men eleverna jobbade med sina språkportfolier en gång i veckan. En möjlighet skulle ha varit att genomföra portfoliokurser t.ex. i slutet av kursen två veckor i rad, men då skulle arbetsprocessen ha varit för intensiv. Portfolion är enligt min mening en metod som beskriver elevens språkkunskaper och utveckling under längre tid. Med tanke på att det ändå är fråga om en kurs på enbart sex veckor är det motiverat att fördela språkportfoliokurser jämnt under hela kursen. Två tredjedelar av kursen var alltså ”vanlig undervisning”, men jag vill påpeka att jag enbart betraktar språkportfoliokurserna i denna undersökning. Sammanlagt blev det fem språkportfoliokurser som jag som forskare deltog i. Ytterligare presenterade eleverna sina arbeten på provveckan i slutet av kursen.

Kursens teman berör hemlandet, finlandssvenskhet, jämförelser med de andra nordiska länderna och Finland som ett nordiskt land i Europa. På kursen betonas kulturidentitet och kulturkunskap och övas skriftlig framställning i synnerhet (GGL 2003). Ett viktigt syfte med kursen är alltså interkulturellt lärande som språkfostran betonar (se avsnitt 2.1). I tabell 1 presenteras indelning av kursens teman enligt läroboken *Galleri 3* som användes på kursen.

Tabell 1 Centrala teman i läroboken *Galleri 3*

Kapitel	Huvudtema
Kultur och identitet	(finsk) identitet, finsk kultur
Min hemort	hemort, livsmiljö
Natursköna Finland	(nordisk) natur
Finland förr och nu	historia, människor
Finland i Europa	Finland som en del av Europa

Som det framgår av tabell 1 är kursens lärobok *Galleri 3* delad i fem kapitel med olika huvudtema. Språkportfolioarbetet integrerades alltså i ”vanlig undervisning” med hjälp av läroboken då de centrala temana i läroboken också var de teman som elevers språkportfolioarbeten skulle anknyta till (se även avsnitt 5.1.2). Således hänger språkportfolioarbeten ihop med dessa teman i läroboken och bemöter samtidigt läroplanens krav.

Som Kaikkonen (2005: 47) påpekar präglas den finska läroplanen av att den ger metodologisk frihet till lärare och lärare har tämligen fria händer i hur de organiserar undervisningen. Även om undervisningens mål är stadgade i lag, beror det i hög grad på läraren, hur dessa mål ska uppnås. Kaikkonen konstaterar att lärares språksyn, dvs. hur lärare ser på språket, spelar en central roll i språkundervisningen. Enligt honom måste lärare noga reflektera över vad språkets betydelse för människan är samt vad det används till. Sådana reflektioner styr lärarens sätt att undervisa och konkretiseras i pedagogisk handling, dvs. hurdana undervisningsmetoder han eller hon väljer samt hurdant material som tillämpas för att nå de önskade målen. I detta hänseende erbjuder elektronisk språkportfolio lärare ett alternativt tillvägagångssätt att förverkliga den moderna språkpedagogikens mål i praktiken (se även avsnitt 2.1).

1.5 Tidigare forskning

Denna studie placerar sig i ett språkpedagogiskt forskningsfält med språkportfolion i fokus. Därtill tangeras forskning kring IKT i språkundervisningen som fortfarande är ett relativt utforskat område. Medan det finns gott om forskning kring språkportfolion, har tillämpningen av IKT inte än undersökts i större utsträckning. Därför är det också relevant att skaffa och förmedla ny erfarenhet av det. Näst presenteras de centrala studierna inom forskningen kring språkportfolion samt diskuteras relevant forskning inom tillämpning av IKT i språkportfolioarbetet.

Språkportfolion har studerats tämligen mycket sedan början av 1990-talet. Viljo Kohonen kan anses vara banbrytare i den moderna språkpedagogiken i Finland och har medverkat i ett antal projekt (se t.ex. Kohonen 2005, Kohonen & Pajukanta 2003). Det handlar om projekt där aktiva språklärare i olika skolstadier i samarbete med universitet provat språkportfolion i undervisning och rapporterat om sina erfarenheter och uppfattningar. Dessa forskande lärare har syftat till att utveckla sin undervisning med hjälp av språkportfolion. Resultat visar att språkportfolion erbjuder pedagogiska verktyg som stöder elevernas autonomi, ansvarsfullhet och inlärningsstrategier. Således kan språkportfolion uppfattas som ett lämpligt sätt att överföra språkfostrans mål till praktiken (mer om språkfostran, se avsnitt 2.1). Även om det är fråga om lärare i flera olika språk, kan resultaten generaliseras så att de gäller undervisning av alla främmande språk: arbetsätten kan vara lika oberoende av språket.

Internationellt sett är David Little, en irländsk lärare och forskare, en central figur i utvecklandet av den europeiska språkportfolion. Tillsammans med Radka Perclová har han t.ex. utvecklat en handbok för lärare och lärarutbildare som jobbar med språkportfolion (se Little & Perclová 2001). Handboken baserar för stor del på deras egna erfarenheter som språkportfoliolärare. Ytterligare har Perclová (2006) studerat hurdana uppfattningar och attityder tjeckiska lärare och elever har mot portfoliomethodiken. Resultaten visar att majoriteten förhöll sig positivt till språkportfolion även om det också förde med sig

utmaningar till undervisningen, t.ex. arbetsmängden upplevdes för stor av några lärare och elever. Likadana erfarenheter har rapporterats även från andra håll: t.ex. Lammi et al. (2003: 92–93) märkte i sina språkportfolioexperiment i gymnasiet att ett nytt arbetssätt förutsätter extra arbete speciellt i början. De konstaterar att det tar tid att ge skriftlig feedback och kommentera elevers arbeten, i synnerhet i svenskan där det fanns mycket att korrigera i elevers texter. Trots detta spelade feedback enligt Lammi et. al. en viktig roll i språkportfolioarbetet, eftersom man med hjälp av feedback kan lyfta fram arbetets positiva sidor, vilket erbjuder elever erfarenheter av att lyckas.

När det gäller svenska språket i synnerhet har Kati Lammi (2002) i sin doktorsavhandling forskat i hur språkportfolion upplevs som undervisningsmetod samt hur den påverkar elevers studiemotivation i svenska. Avhandlingen visar att elever uppfattade portfolioarbetet som ett effektivt och lärorikt sätt att lära sig svenska. Eleverna ansåg att portfoliometoden förde med sig omväxling till den traditionella undervisningen, vilket påverkar studiemotivationen positivt. Några elever tyckte dock att arbetssättet var för krävande och att det nya sättet att söka information, t.ex. med hjälp av ordböcker, kändes tråkigt. Även Korhonen (2005) har rapporterat om liknande utmaningar. Detta är enligt Lammi inte nödvändigtvis ett problem om eleverna bara får tillräckligt stöd och handledning i början.

Språkportfolion har undersökts även i yrkesinriktad svenskundervisning. Marja Ryhänen (2010) har i sin pro gradu-avhandling skapat undervisningsmaterial för en kurs i barn- och familjearbete och tillämpat materialet i praktiken. Ytterligare har hon studerat studenternas kunskaper och studiemotivation i svenska och betraktat om språkportfolion har en positiv inverkan på dem. Hennes studie visar att speciellt informanters kommunikativa kunskaper förbättrades under portfoliokursen och att språkportfolion kan ha en positiv effekt på studiemotivation (jfr också Lammi 2002).

Det har också skapats olika undervisningspaket, vars mening är att erbjuda konkret undervisningsmaterial som återspeglar de teoretiska utgångspunkter som *Gemensam*

europaisk referensramen för språk (CEFR) ställer för den moderna språkundervisningen (se Koski 2007, Taskinen 2006). CEFR (se avsnitt 1.2) ligger alltså som bakgrund såväl för den europeiska språkportfolion som för läroplanen i främmande språk. Dessa undervisningspaket har ändå inte provats i praktiken, medan praktisk tillämpning av språkportfolion utformar en väsentlig del av denna undersökning.

Faktum är att det saknas aktuell forskning kring erfarenheter av den elektroniska versionen av språkportfolion. Auvinen och Rönkä (2005) har forskat i sambandet mellan språkportfolioarbete och webbaserad undervisning genom en aktionsundersökning (om aktionsforskning, se avsnitt 4.3.1). I deras experiment utnyttjades en nätplattform (WebCT) i kommunikation och rapportering av elevernas arbete. Varje elev hade ett eget portfolieområde som fungerade som hans eller hennes elektroniska språkportfolio. Auvinen och Rönkä studerade bland annat hur arbetssättet stöder studieprocessen och hur läraren handleder studier som sker via internet. Enligt dem för språkportfolion positiva faktorer med sig till inlärningsprocessen, t.ex. utveckling av informationsbehandling, förbättring av kommunikation mellan eleverna och läraren samt stödet av elevers autonomi. Resultaten visar att det krävs tid och resurser i början både av läraren och av eleverna för att sätta igång med arbetssättet, men till slut underlättas kommunikation. Tekniska problem och några elevers svaga tekniska kunskaper orsakade dock att experiment inte kunde genomföras i den utsträckning som Auvinen och Rönkä hade planerat: t.ex. elevernas muntliga färdigheter iaktogs inte i språkportfolion. Eftersom deras studie är knappt tio år gammal, är det klart att IKT utvecklats enormt under tiden samtidigt som även elevers datakunskaper har förbättrats. Det finns således behov för ny, aktuell forskning.

2 Om språkundervisning och språkinlärning

I detta kapitel presenteras de centrala teoretiska utgångspunkterna för studien. Jag inleder med att diskutera begreppet *språkfostran* som utgör basen för den moderna språkundervisningen. Sedan fortsätter jag med att lyfta fram de aspekter av språkfostran, dvs. självstyrning, motivation och metakognition, som är nära förknippade med språkportfolioarbetet. I avsnitt 2.5 diskuteras användningen av IKT i språkundervisningen i den utsträckning som det är relevant med tanke på forskningssyftet. Kapitlet avslutas med en kort överblick över andraspråksinlärning över huvud taget.

2.1 Språkfostran

Språkundervisningen har upplevt flera förändringar genom tiderna. De värderingar och uppfattningar som man under en viss tid haft om språk, inlärning och undervisning synliggörs i nationella läromedel och påverkar således ofrånkomligt språkundervisningen i skolorna (Kaikkonen 2005: 45–47). Idag styrs den finländska språkpedagogiken av *språkfostran*. Den har dels vuxit fram från tillämpad språkvetenskap, dels från inlärningspsykologiska teorier. I tillämpad språkvetenskap har diskursteorier och dialogforskning betonat kommunikativa aspekter i språkinlärning, medan inlärningspsykologiska teorier har framhävt sociokulturell och erfarenhetsbaserad inlärning. Således påverkar de sociala processer eleven deltar i samt elevens erfarenheter om språket och sig själv som språkanvändare språkinlärningsprocessen. Ytterligare har den aktuella globaliserade kontexten påverkat språkfostrans mål. (Kohonen 2005: 8–9.)

Kohonen (2009: 12) definierar språkfostran som ”meningsfull språkinlärning som berör elevens hela väsen och person” [min översättning]. Med detta menas att språkundervisningen inte bara betyder att lära in en massa ord, uttryck och grammatiska strukturer, utan den syftar i allt större utsträckning till att utveckla språkinläraren som en holistisk människa och

språkbrukare (se t.ex. Kaikkonen 2005, Kohonen 2009: 12, Salo & Hildén 2011: 36–37). Därtill är det viktigt att påpeka att språkundervisningen inte längre ses som informationsförmedling från lärare till elev, utan snarare som handledning av inläring (Kohonen 1998: 25).

Enligt Kohonen (2005: 10) har språkfostran *interkulturell kommunikativ kompetens* som syfte: tanken är att vidga inlärares kultursyn i det alltmer mångkulturella samhället och att stödja inlärares förmåga att förstå olikhet (se även avsnitt 3.1.2). Med detta uppfattar jag att man inte bara förhåller sig öppen för främmande kulturer i traditionell mening, utan också utvecklar sin förmåga att förstå olika människor över huvud taget. Det kan handla om t.ex. olik social bakgrund, politisk syn eller musiksmak. Språkfostran syftar således till att inlärares kan agera *med olika människor*, inte bara *i olika kommunikativa övningar och situationer* som begreppet *kommunikativ kompetens*⁶ skulle antyda (Kaikkonen 2005: 48, Kohonen 2005: 10).

Kaikkonen (2005: 48–49) fortsätter att det är viktigt att inlärares får erfarenhet av att möta det främmande – antingen i eller utanför skolan. Interkulturell inläring förutsätter utbyte av perspektiv och t.o.m. konflikter som formar en som person. Således utvidgas inlärares kultursyn när det egna språket, kultur och omgivning möter det främmande. Det räcker alltså inte med lärarledd informationsförmedling om landkunskap, utan inlärares behöver autentiska, personliga erfarenheter för att kunna utveckla sin interkulturella kommunikativa kompetens (se även figur 1: språksyn, mötespedagogik). I språkportfolioarbetet kan detta förverkligas t.ex. genom att man intervjuar sin mormor om hennes barndom eller skriver dagbok på en klassresa i Sverige.

Följande figur (enligt Kaikkonen 2005: 47) belyser på ett förenklat sätt skillnader mellan

⁶*Kommunikativ kompetens* kan lite förenklat definieras som ”förmågan att förstå och själv göra sig förstådd på ett främmande språk” (Tornberg 2005: 164) i olika talsituationer. Jag kommer ändå inte att betrakta begreppet mer djupgående i detta sammanhang.

traditionell språkundervisning och språkfostran. Meningen är inte att sätta språkundervisning förr och nu i någon rangordning eller presentera *språkundervisning* och *språkfostran* som motsatta begrepp, utan synliggöra olika betoningar i traditionell språkundervisning och språkfostran (Kaikkonen 2005: 46–47). Det är naturligt att nya värderingar uppstår vid sidan av de gamla, men meningen är inte att försöka ersätta traditionell språkundervisning, utan kanske snarare att komplettera och utveckla den.

Språkundervisning		Språkfostran
1. Språksyn - språk som system - grammatik enligt läroboken - nativt språk	→	Språksyn -språk + kultur -språkidentitet: modersmål + främmande språk -fungerande flerspråkighet
2. Språk som kommunikationsmedel -språk som delkompetenser - primärt skriftlig kommunikation	→	Språk som kommunikationsmedel - språk som helhet - primärt muntlig kommunikation
3. Inläringssyn - kognitiv - konstruktivistisk	→	Inläringssyn - erfarenhetsbaserad - socialkonstruktivistisk - emotionell inläring
4. Utvärdering - lärarledd - elev som utvärderingsobjekt	→	Utvärdering - kommunikativ - själv- och kamratvärdering - betoning av elevens subjektivitet
5. Informationspedagogik - landkunskap	→	Mötespedagogik - interkulturell inläring
6. Inläringssmiljö - lärarcentrerad - klassrumsarbete - inbundenhet	→	Inläringssmiljö - elevcentrerad - öppenhet mot språk- och kulturkontakter - autenticitet

Figur 1. Karakteristiska drag i språkundervisning och språkfostran enligt Kaikkonen (2005: 47).

Som figur 1 visar⁷, styr kognitiv och konstruktivistisk inläringssyn traditionell språkundervisning, medan språkfostran betonar människans hela väsende i språkinläring.

⁷ I analysen (se kapitel 5) kommer jag att hänvisa tillbaka till den här figuren för att kommentera mina resultat med hjälp av den.

Erfarenhetsbaserad inläring betyder att eleven ges möjlighet till subjektiva erfarenheter om kommunikativt språkbruk. När eleven får själv använda språket i meningsfulla kommunikativa situationer, t.ex. göra en video där eleven tillämpar ny kunskap i praktiken, förstärks inläringen. Oftast kommer man bäst ihåg saker som man förknippar med någon stark upplevelse och detta gäller också språkinläring. Socialkonstruktivistisk inläringssyn däremot betonar inläringens sociala aspekter då inlärare konstruerar ny kunskap i växelverkan med varandra. I kooperativ inläring hjälper man varandra, men också lär sig från varandra (Tynjälä 1999: 61). Därtill måste elevens emotioner tas i beaktande för att man ska kunna tala om holistisk inläring (emotionell inläring i figur 1). Motivation, attityder och emotioner spelar en viktig roll i inlärningsprocessen och kan således inte förbises (Salo 2009: 92).

När det gäller språkportfolioarbetet är det relevant att ta hänsyn till olika betoningar i utvärdering. Medan traditionell undervisning gynnar lärarledd utvärdering, får dialog och inlärares egen reflektion en större roll i språkfostran. Således utvecklas inlärares självvärderingsförmåga och de lär sig att skapa en realistisk bild av sig själv som språkbrukare (jfr avsnitt 2.4).

2.2 Autonomi och självstyrning

Ett centralt mål för språkfostran är *elevautonomi* (Learner Autonomy). Den har diskuterats och utvecklats i Europarådets arbete under 1980-talet, då tanken var att medborgarna i det framtida Europa behöver språkkunskaper för att kunna kommunicera med varandra men samtidigt för att kunna handla självständigt. Arbetet med autonomi är viktigt ur ett demokratiskt perspektiv: man ska kunna ta initiativ och fatta beslut, kunna samarbeta med andra, tro på den egna förmågan, våga prova nya saker och agera självständigt. (Rebenius 1998: 26–27.) Dessa mål syftar till att utveckla sådana egenskaper som man behöver i framtiden, t.ex. i arbetslivet, och passar således bra för språkportfolioarbetet i gymnasiet

också.

Begreppet *autonomi* har diskuterats i stor utsträckning de senaste decennierna och kan definieras på flera olika sätt. Kort sagt hänvisar begreppet till elevens⁸ förmåga till självstyrning i språkundervisning och -inläring, dvs. ”the ability to take charge of one’s learning” (Holec 1980: 3). Hildéns (2007: 443) beskrivning av autonomi innefattar inte bara *förmågan* utan också *viljan* att ha kontroll över studier. Således är både elevens vilja och förmåga att ha kontroll över sitt lärande lika viktiga aspekter av elevens autonomiutveckling (se även Huttunen 1986: 62). Rebenius (1998: 28) påpekar att autonom inläring innebär elevens egen planering, genomförande och utvärdering av sitt arbete. Följaktligen innefattar autonomi heltäckande alla delar av inlärningsprocessen. Eleven definierar och kontrollerar själv sina inlärningsmål (se även avsnitt 2.4) och tar ansvar för sådana val som tidigare gjorts av läraren, t.ex. när eleven väljer studiematerial och passande arbetsmetoder.

Autonomi består av olika dimensioner som varierar beroende på definitionen. Benson (1997: 19) skiljer mellan tre dimensioner av autonomi: teknisk, psykologisk och politisk. Den *tekniska* dimensionen innefattar sådana tekniska kunskaper, t.ex. inlärningsstrategier, som eleven behöver för att kunna klara sig i inläringssituationerna utanför formell undervisning. Det hänvisar alltså till språkinläring som sker utan lärarens intervention då eleven är tvungen att själv bära ansvar för sitt lärande (jfr avsnitt 2.4). Den *psykologiska* dimensionen handlar om elevens kapacitet, ”a construct of attitudes and abilities”, som påverkar elevens självstyrning i sitt lärande (jfr avsnitt 2.3). Således betonar den psykologiska dimensionen elevens inre personliga kapaciteter som kan stödjas – eller försvagas – i klassrummet. För det tredje syftar den *politiska* dimensionen på elevens kontroll över inlärningsprocesser och inläringens innehåll. Frågan blir således hur man kan genomföra detta i praktiken, dvs. att eleven får både ta kontroll över sitt individuella lärande och påverka inlärningskontexten. I

⁸ I denna undersökning används begreppet autonomi enbart för att syfta på *elevens* autonomi, inte på *lärarens* autonomi.

detta hänseende erbjuder språkportfolioarbetet möjligheter till att förverkliga autonomi i praktiken.

Salo och Hildén (2011: 21) skiljer mellan fyra olika kännetecknande drag av autonomi: elevens eget ansvar för sina studier, valmöjligheter, känslan över *att äga inläring* (ownership of learning, dvs. kontroll över lärandet) och användningen av ändamålsenliga studiestrategier. Eftersom eleverna i denna undersökning studerar i gymnasiet, kan man förvänta sig att de bör lära sig att bära ansvar för sina studier. Dessutom kommer eleverna senare i livet stöta på utmaningar t.ex. i fortsatta studier och arbetslivet då ansvarstagande behövs. Därför är det motiverat att de lär sig att ta ansvar redan i skolan. När det gäller valmöjligheter, förstärks autonomin om eleven får delta t.ex. i valet av undervisningsmaterial och -innehåll och välja mellan olika alternativ. I denna undersökning tas detta i beaktande så att eleverna själv får bestämma över t.ex. hur de genomför sina språkportfolioarbeten (se avsnitt 5.1.2). Detta har i sin tur inverkan på känslan över att äga inläring, då varje elev skapar en personlig språkportfolio, vilket gör inlärningsprocessen mer personlig och därigenom ökar elevens kontroll över sitt lärande. Således blir eleven ägare av sin egen läroprocess. Ytterligare ska läraren stöda eleverna att välja lämpliga studiestrategier som främjar deras inläring. Detta efterlyses också i GGL (2003: 16):

De [studerande] skall ges möjlighet att pröva på och hitta arbetssätt som passar deras egen inlärningsstil. De skall handledas så att de blir medvetna om, kan bedöma och vid behov justera sina arbetssätt.

När eleven så småningom inser hur han eller hon lär sig bäst, förstärks elevens självkänsla och dessutom blir inläring mer effektiv (Salo & Hildén 2011: 21). I denna undersökning förverkligas detta genom att använda inlärningsdagböcker under kursen. Salo och Hildén (2011: 21) påpekar dock att det kräver tid för att studiestrategier kan bli en naturlig del av språkinläring. Det är inte självklart att man ens som vuxen skulle veta hur man lär sig bäst och det kan hända att man har missuppfattat sig själv. Därför är det viktigt att redan i skolan öka elevers medvetenhet om sig själva såväl som språkbrukare och som människor.

Enligt min mening är syftet med autonom inläring att inläraren vågar ta risker och använda sina svensk-kunskaper i kommunikationssituationer i verkliga livet och på så sätt själv påverka sin inläring effektivt (jfr den tekniska dimensionen i Benson 1997). Således är kommunikativa kunskaper en förutsättning för autonomi. Som Huttunen (1986: 62) påpekar sker autonom inläring inte i isolering från andra människor, utan det handlar i hög grad om kommunikativt agerande. Därtill är utveckling av autonomi en livslång process som Hildén (2007: 443) konstaterar: man utvecklar sin autonomi ”så småningom genom livet”. Således begränsas språkinläring inte till skoltiden, utan en självstyrd inlärare utvecklar sina språkkunskaper så småningom i verkliga livets olika situationer. I denna studie är det ändå fråga om en svensk kurs som äger rum under en tämligen kort tidsperiod av sex veckor (se avsnitt 4.2). Det är av denna anledning som det inte förefaller realistiskt att i denna studie använda begreppet *autonomi* när jag granskar hur eleverna utvecklar sin förmåga att bära ansvar för sitt lärande under språkportfoliokursen. I fortsättningen används i stället det mer konkreta begreppet *självstyrning* för att syfta på i vilken utsträckning eleverna lär sig att styra sin inläring under denna språkportfoliokurs på sex veckor.

2.3 Motivation

Autonomi är nära kopplad till motivation. Salo och Hildén (2011: 21) konstaterar att autonomi påverkar elevens motivation – och tvärtom. Om eleven är självstyrd, ökar motivationen ännu mer om han eller hon får själv välja meningsfullt inlärningsmaterial och får uppleva känslan över att äga inläring. Little och Perclová (2001: 43) poängterar dessutom att elevens motivation härigenom kan förbättras på lång sikt i stället för att läraren hittar på nya stimulerande uppgifter för varje lektion och försöker på så sätt påverka elevens motivation. Problemet med det sistnämnda sättet kan ändå vara att ”it brings only short-term relief”, dvs. motivationen kanske ökas bara tillfälligt.

Som Salo och Hildén (2011: 21) påpekar påverkar motivation samtidigt autonomi. Om eleven är motiverad, vill han eller hon också bära ansvaret för sin inläring och utveckla sina språkkunskaper (Dörnyei 2001). Detta kan hända om en elev vill utveckla sina språkkunskaper utanför skolan och t.ex. läser svenskspråkiga bloggar på sin fritid (*informell inläring*, se även avsnitt 2.6). På så sätt är motivationen till att lära sig så starkt att man tar själv ansvaret för sitt lärande och utvecklar sig själv av egen vilja.

Motivation, ”en inre drivfjäder” (Ericsson 1989: 116), är en av de viktigaste faktorerna i inlärningsprocessen. Gardner och Lambert (1972) skiljer mellan två typer av motivation: *instrumentell* och *integrativ* motivation. *Instrumentell* motivation handlar om att man lär sig ett språk för att kunna dra nytta av det och nå ett instrumentellt mål, t.ex. att få bra betyg i skolan eller att kunna kommunicera på språket i arbetslivet. *Integrativ* motivation innebär däremot att man vill lära känna målspråkslandets kultur och integreras i den genom att lära sig språket. Detta är ofta fallet när man till exempel flyttar utomlands. Ofta kombineras dock de här två typerna av motivation så att man vill ha nytta av språkkunskaper samtidigt som man vill integreras i den nya kulturen.

Ytterligare påverkar attityder motivation. Linnarud (1993: 92–93) påpekar att elevernas inställning till landet där språket talas och dess invånare ofrånkomligt påverkar inläringen. Också framgång i språkinläringen, lärares attityd, föräldrar och kamraters åsikter kan ha en positiv eller negativ inverkan på elevens attityd mot språkinläring. Har man en positiv attityd mot målspråket är oftast motivation också hög, vilket underlättar inläringen. Får man dessutom positiv feedback och upplevelser av att lyckas i klassrummet förstärks inläringen.

2.4 Metakognition och självreflektion

För att eleven kan bli ägare av sin egen inläring ska eleven uppmärksammas på hur inlärningsprocessen går till och medvetet reflektera över sina inläringserfarenheter, då

inläringen även blir mer personlig och effektiv (Little 2003, Rebenius 1998: 62). Man brukar också tala om *metakognition, learning to learn*, dvs. kunskaper om hur man lär sig, organiserar och planerar sitt lärande. Man tänker alltså på *hur* man gör för att komma ihåg någonting (Rebenius 1998: 62–63). Ytterligare ska man kritiskt kunna utvärdera sitt lärande.

Med hjälp av självreflektion lär eleven sig att skapa en realistisk bild av sig själv som språkanvändare och blir medveten om sina styrkor och svagheter. Eleven inser att vissa sätt stöder just hans eller hennes inläring bäst, medan vissa andra sätt inte nödvändigtvis leder till önskade resultat. Således får eleven möjlighet att synliggöra och utveckla sina inläringssätt. Dessutom uppmuntras eleven att upptäcka sina framsteg i språkinläring (Självvärderingslistor 2013: 2), vilket kan höja elevens motivation att studera vidare. I denna avhandling skriver eleverna inlärningsdagbok där de funderar på sin inläring under kursen och i livet över huvud taget. De reflekterar t.ex. över varför och hur de lär sig svenska. Inlärningsdagböcker får skrivas på finska för att eleverna ska kunna formulera sina tankar så fritt som möjligt. De får använda följande stödfrågor:

- Vilka mål har jag med mina svenskstudier? Varför?
- Hur studerar jag svenska i praktiken?
- Hur skiljer mina svenskstudier sig från mina engelskstudier?
- Vad är lätt för mig i svenskinläring? Varför?
- Vad är svårt för mig i svenskinläring? Varför?
- Hur tror jag att jag lär mig svenska bäst? Varför?
- Varför passar portfolioarbetet (inte) för mig?

2.5 Om IKT i språkundervisning

Informations- och kommunikationsteknik⁹, IKT, kan tillämpas på flera olika sätt i språkundervisningen beroende på ändamålet. Enligt Svensson (2008: 14–19) är de mest vanliga användningsområdena i språkutbildning ordbehandling och surfing, datorpost, informationssökning, datorer som presentationshjälpmedel, digitala språklaboratorier, videokonferens, kursplattformar, olika typer av digitala läromedel och viss publicering av studentproducerat material. Naturligtvis utvecklas IKT snabbt och nya användningsområden uppstår jämt. Även om Svensson (2008: 19) påstår att användning av webb 2.0-applikationer som t.ex. bloggar eller wikis är ovanlig i språkutbildningen, anser jag att deras roll har ökat de senaste åren och kommer att bli allt vanligare i framtiden. I användning av t.ex. olika slags sociala medier i språkutbildningen förknippas kommunikation och självproducerat material med ny teknik som elever är vana vid att använda på fritiden. Dessa egenskaper kännetecknar också språkportfolioarbetet.

Svensson (2008: 24–26) hävdar att det finns många goda skäl till varför IKT ska användas och ger mervärde i språkundervisningen. Först och främst är det fråga om kommunikation som internet erbjuder nästan gränslösa möjligheter till. Med hjälp av IKT kan man t.ex. komma i kontakt med människor från olika kulturer och språkområden. För det andra används IKT för informationssökning, vilket ur språkundervisningens synvinkel handlar om att skapa förståelse för och insikt i målspråkslandet. Dock spelar källkritik och konsten att hitta väsentlig information i internets informationsöverflöde en viktig roll. För det tredje nämner Svensson autentiska textdatabaser om språkanvändning, korpusar, med hjälp av vilka man kan upptäcka hur språk faktiskt används av infödda talare. För det fjärde påpekar Svensson att elever kan nå en större potentiell publik för sina texter på internet, vilket kan

⁹Man kan också prata om informationsteknik, IT, som betyder samma sak som IKT. Några hävdar att termen IKT bokstavligen betonar mer kommunikationsaspekten av den nya tekniken, men detta betyder inte att IT som term inte skulle innebära ett kommunikativt syfte (Svensson 2008: 12). Eftersom *TVT (tieto- ja viestintäteknikka)* är enligt min mening en etablerad term i den finska skolkontexten har jag ändå bestämt mig för att använda den svenska motsvarande termen IKT i denna studie.

fungera som en motiverande faktor i inläring. Dessutom kan kollaborativt skrivande och användningen av nya medier i sig motivera elever och erbjuda omväxling för traditionell uppsatsskrivning i klassrummet. Till sist nämner Svensson ännu utnyttjandet av virtuella simuleringar (t.ex. rollspel) och grammatik- och uttalsträning. Han konstaterar också att den virtuella världen numera är en så naturlig del av ungdoms- och samtidskulturen att vi alla behöver känna till den och vara delaktiga. Med tanke på språkundervisningen är det alltså viktigt att lärare tar detta till hänsyn och reflekterar över pedagogiskt meningsfulla användningssätt av IKT i undervisningen.

2.6 Allmänt om andraspråksinläring

Hela språkundervisningen och språkportfolioarbetet syftar förstås till inläring. En vanlig indelning är att man skiljer mellan första-, andra- och främmandespråksinläring. Alla barn lär sig gradvis ett *modersmål*, dvs. *förstaspråk*, i växelverkan med omgivningen (Ericsson 1989: 106). Oftast sker inläringen hemma med familjen. *Andraspråksinläring* handlar däremot om att lära sig ett språk efter att ett (eller flera) språk blivit etablerat (Viberg 1987: 10–11). Inläring äger rum i landet där det talas (Linnarud 1993: 9), t.ex. att lära sig finska eller svenska i Finland. Således är svenskan det andra inhemska språket för finskspråkiga elever i finska skolor även om svenskan inte hörs utanför klassrummet överallt i Finland. Andraspråksinläring kan antingen ske *formellt*, dvs. med hjälp av undervisning, eller *informellt*, då man lär sig språket på egen hand. Ofta är det så att formell och informell inläring kombineras i andraspråksinläring (Viberg 1987: 11), om man t.ex. lär sig svenska i en tvåspråkig stad i Finland så att man samtidigt är i kontakt med språket utanför klassrummet i målspråksmiljön. Ytterligare kan informell inläring ske t.ex. via olika medier på fritiden. *Främmandespråksinläring* skiljs från andraspråksinläring därför att inläringen äger rum i ett land där språket inte talas (Linnarud 1993: 9), t.ex. att lära sig spanska i Finland. Annars liknar inläringen av främmande språk andraspråksinläring och kan likaså läras in utanför klassrummet t.ex. via olika medier.

Även om svenska uppfattas som andraspråk i Finland, är verkligheten ofta en annan. I Mellersta Finland där denna avhandling genomförs används svenska oftast inte i närmiljön utanför skolan, utan det är i andra delar av landet svenska fungerar som kommunikationsspråk i vardagliga situationer. Därför kan elever i denna avhandling betrakta svenska snarare som ett främmande språk än som ett andraspråk. I denna avhandling uppfattar jag svenska emellertid som andraspråk eftersom svenska är det andra inhemska språket i hela landet (se även LP 2014) och fungerar således som andraspråk för varje finskspråkig elev i skolan.

3 Språkportfolio och portfoliomethodik

I detta kapitel redogör jag närmare för begreppet *språkportfolio* och beskriver dess struktur och huvudprinciper. Därefter fortsätter jag med en kort diskussion om portfoliomethodik och resonerar kring det som har sagts om portfolio som arbetssätt.

3.1 Språkportfolio

Som beskrevs i avsnitt 1.3, är språkportfolion kort sagt en autentisk dokumentering av elevens språkkunskaper och inlärningserfarenheter. Den baserar sig på CEFR och språkfostrans värderingar som främjar elevers autonoma språkinlärning och självreflektion (se kapitel 2). Språkportfolion har både en pedagogisk och en rapportrande funktion. Den pedagogiska uppgiften handlar om att stöda och synliggöra språkinlärningsprocessen. Å ena sidan styr läraren medvetet elevens autonomi för att eleven kan utvecklas till en självständig språkanvändare som reflekterar över och utvärderar sin inlärning. Å andra sidan syftar den pedagogiska funktionen till att utveckla elevens kommunikativa kompetens. (Little & Perclová 2001: 3, Lärarens handbok 2013: 34–35.) Interaktiv verksamhet som kamratutvärdering och grupparbete stöder detta andra mål.

Den rapportrande funktionen handlar om dokumentering av elevens språkkunskaper. Eleven kan t.ex. ha konkret nytta av portfolion i en arbetsintervju eller när han eller hon flyttar utomlands och behöver visa sina språkkunskaper. Meningen med portfolion är inte att ersätta formella betyg eller examina, utan snarare att komplettera dem genom att erbjuda en mångsidig bild av elevens språkfärdigheter. (Little & Perclová 2001: 3, Lärarens handbok 2013: 37.) Eftersom språkportfolion baserar sig på färdighetsnivåerna i CEFR, är den rapportrande funktionen tämligen tillförlitlig och informationen om elevens språkkunskaper kan begripas i princip överallt i Europa.

3.1.1 Språkportfolions struktur

Det är troligen en vanlig association att man förknippar begreppet *portfolio* i skolkontexten med något som man skapat i slöjd eller i teckning, till exempel. En portfolio är alltså ett slags autentisk dokumentering av elevens kunskaper som innehåller ett urval av elevens självvalda arbeten och oftast också utvärdering av egen inläring. Språkportfolion är något liknande, men Koski (2007) påpekar, att språkportfolion inte betyder samma sak som en vanlig portfolio. Det är fråga om en mer komplex typ av portfolio i stället.

Språkportfolio innehåller tre delar: *Språkpass* (Language Passport), *Språkbiografi* (Language Biography) och *Dossier* (Dossier). Språkpasset fungerar som ett intyg om elevens språkkunskaper som innehåller både elevens kriteriebaserade självvärderingar och eventuellt också andra elevers och lärares utvärdering. Därtill presenterar eleven sina viktigaste möten med andra kulturer i Språkpasset.

Språkbiografien innehåller däremot elevens reflektion över sig själv som språkinlärare och språkbrukare. Eleven granskar således sina språk- och kulturkunskaper samt redogör för sina viktigaste inläringserfarenheter. Meningen är att eleven kan inse hur han eller hon utvecklas som språkbrukare med tiden.

Den tredje delen, Dossiern, innehåller elevens officiella betyg om språkkunskaper. Den kan delas i två delar: inlärningsmappen och rapporteringsportfolion. Utöver att eleven presenterar en samling av sina autentiska arbeten på främmande språk som eleven själv valt (t.ex. skrivna texter, ljud- och videoinspelningar eller datafiler), reflekterar eleven över sin inläring och visar hur han eller hon utvecklat sina språkkunskaper på kursen. (Kohonen 2005: 12, Lärares handbok 2013: 6–7.)

I de omständigheter som denna studie genomförs i är det inte möjligt att betrakta alla de tre delarna, utan jag koncentrerar mig enbart på Dossiern. Eftersom det är fråga om en

gymnasiekurs som pågår bara sex veckor skulle arbetsmängden troligen bli för stor för en kurs om man tog med Språkpasset och Språkbiografin också. Jag vill påpeka att språkportfolioarbetet kräver tid och är avsett att genomföras under flera års tid. Därutöver är språkportfolio ett verktyg som kan användas på flera olika sätt beroende på läraren. I synnerhet när man använder språkportfolion för första gången kan det vara meningsfullt att inte ta för stora steg genast i början, utan så småningom integrera arbetssättet i undervisningen (Kohonen & Pajukanta 2003: 27).

3.1.2 Språkportfolions huvudprinciper

Språkportfolions viktigaste principer har förberetts i Europarådets Valideringskommitté och kan sammanfattas som följande (Lärarens handbok 2013: 7):

1. Språkportfolion är ett verktyg som främjar elevens flerspråkiga kompetens (*plurilingualism*) och mångkulturalism (*pluriculturalism*).
2. Språkportfolion är elevens egendom (*property of the learner*).
3. Den värdesätter elevens hela språkliga och tvärkulturella kompetens (*language and intercultural competence*) och erfarenhet utan att ta hänsyn till om den har skaffats inom ramen för en ordnad, formell utbildning eller utanför en sådan (*informellt lärande*).
4. Språkportfolion är ett verktyg som främjar elevens autonomi.
5. Den har både en pedagogisk funktion som stöder språkinlärningsprocessen och en rapportering funktion som dokumenterar kunskaper i olika språk.
6. Språkportfolion grundar sig på en gemensam europeisk Referensram och på språkliga kompetensnivåer som beskrivs detaljerat i Referensramen.
7. Den stöder elevens självvärdering och rapportering av bedömningar som lärare, myndigheterna inom det pedagogiska området och examensnämnderna har gjort.
8. Språkportfolierna innehåller gemensamma faktorer som gör att de kan identifieras och förstås överallt i Europa.

9. Den kan genomföras med olika modeller som eleven kan använda under sin livslånga språkinläring (från de lägre årskurserna ända till vuxenutbildning).

Språkportfolions värderingar återspeglar språkfostrans mål (se avsnitt 2.1), varför den kan anses vara ett lämpligt verktyg att förverkliga den moderna språkpedagogikens mål i praktiken. Den betonar såväl flerspråkighet, autonomi och elevens självvärdering. Den stöder elevens uppväxt till en flerspråkig, tolerant individ som tar ansvar för sin inläring. Språkportfolion tar hänsyn till inläringserfarenheter som sker också utanför skolan då inläringen blir mer heltäckande och meningsfull. Elevens självvärdering stöds för att eleven lär sig känna igen sina styrkor och svagheter och således utveckla en realistisk bild av sig själv som språkbrukare. En viktig del av språkportfolion är också att den är liknande överallt i Europa, vilket underlättar jämförelser mellan olika länder och kan förstås oavsett i vilket europeiskt land man befinner sig. Denna listning knyter på så sätt ihop den ideella bakgrunden av språkfostran och språkportfolion.

3.2 Portfoliomethodik

Det är naturligt att ett nytt arbetssätt som elektronisk språkportfolio kräver både tid och engagemang för att bli en etablerad del av språkinläring. Därför är det nödvändigt att i början av kursen diskutera med eleverna vad portfolioarbete egentligen innebär (Pollari 1994: 53–54). Läraren ska tillsammans med eleverna bestämma över kursens mål och innehåll samt diskutera hur språkportfolier bedöms, hurdana kvalitetskriterier som sätts för kursarbeten och hur kursbetyget bestäms (Lärarens handbok 2013: 35, Pollari 1994: 54–55). Det kan även diskuteras om eleverna vill slopa ett slutprov, då deras språkkunskaper bedöms med hjälp av portfolioarbeten i stället. Det kan vara förnuftigt att bestämma över gemensamma deadlines redan i början av kursen och dela dem jämnt under kursen så att allt arbete inte kvarstår i slutet av kursen. Detta underlättar både elevernas och lärarens arbete.

Pollari (1994: 57) föreslår att en del av portfolioarbeten kunde vara grupp- eller projektarbeten. Hon tillägger att arbeten inte nödvändigtvis behöver vara skriftliga, utan formerna kan variera. Mycket beror således på hur läraren och elever har bestämt sig att göra, men också på hurdana betoningar läroplanen ställer för kursens innehåll.

Mål och utvärdering utgör en central del av portfolioarbetet. I synnerhet i början av portfolioarbetet är det viktigt att stödja elevens självutvärdering t.ex. med hjälp av färdiga frågor och göra eleven van vid att reflektera över sina kunskaper (jfr avsnitt 2.4). När man jobbar med språkportfolion lär eleverna dessutom att utvärdera andras arbeten både ensamma och i grupp och således utveckla sin förmåga att ge konstruktiv feedback. Att få feedback på sina arbeten är en väsentlig del av arbetssättet och behövs både under och efter kursen. (Pollari 1994: 58–59.)

Ovan har jag diskuterat portfolion utan att ta hänsyn till i vilken form portfolion ska vara. Pollari (1994: 57) hävdar att portfolions ytliga egenskaper inte spelar någon stor roll så länge portfolion ser ut som sin ägare. Däremot är det av vikt att portfolioarbeten alltid är tillgängliga och kan redigeras. Detta kan vara problematiskt med handskrivna pappersversioner som inte är lika lätt att revidera som datafiler. Kankaanranta och Linnakylä (1999: 3) tillägger att det inte alltid är lätt att förmedla kunskap, dela portfolier med de andra och få tillgång till de andras arbeten när det gäller traditionella pappersportfolier. Eftersom kamratutvärdering ändå är en väsentlig del av språkportfolioarbete, bör nya medel hittas för att arbetssättet ska fungera så smidigt som möjligt.

Kankaanranta och Linnakylä (1999: 3) konstaterar att elektroniska portfolier kan vara en lösning till detta eftersom redigering och tillgänglighet då underlättas. Dessutom erbjuder den moderna datatekniken nästan gränslösa möjligheter till fildelning med andra användare. I så kallade molntjänster kan man lagra filer under flera år. Den digitala portfolion möjliggör även användningen av nya innehåll och mångsidiga metoder (Kankaanranta & Linnakylä 1999: 4), t.ex. kan man visa sina språkkunskaper med hjälp av Power Point-presentationer

eller spara en video i digital form. I analysen (se avsnitt 5.1) redogör jag närmare för hur elektroniska portfolier kan användas i praktiken med hjälp av en mobilapplikation.

4 Material och metod

I detta kapitel presenterar jag först mitt material och beskriver materialinsamlingsprocessen. Härfter presenteras undersökningens informanter. Kapitlet avslutas med en redogörelse av mina metodologiska val. I studien utnyttjades som sagt två forskningsstrategier som är förankrade i forskningssyftet (se avsnitt 1.1). Medan den första delen av undersökningen genomfördes med hjälp av aktionsforskning för att kunna svara på forskningsfråga 1, utfördes den andra delen i form av en surveyundersökning för att samla in information från eleverna som deltog i språkportfoliokursen. Med hjälp av webbenkäterna besvarar jag forskningsfrågorna 2 och 3.

4.1 Materialinsamling och beskrivning av material

Undersökningens material består för det första av de observationer och anteckningar som jag gjort på språkportfoliolektionerna i ett gymnasium i Mellersta Finland (se även avsnitt 1.4). För det andra utgör de två webbenkäterna (se bilaga 1 och 2) den andra delen av materialet.¹⁰ I analysen utnyttjas även elevernas inlärningsdagböcker, men de har enbart en illustrerande funktion och kommer således inte att betraktas närmare i detta sammanhang. Näst redogör jag för min materialinsamlingsprocess och beskriver närmare själva materialet.

Materialet för studien insamlades under sex veckor i april-maj 2014. Gruppen vars språkportfoliolektioner jag följde bestod av 22 elever, varav 10 är flickor och 12 pojkar. På varje lektion skrev jag alltså anteckningar om mina observationer som fungerar som bas i analysens första del.

Orsaken till att just denna skola är med i undersökningen är att det finns en lärare som var

¹⁰ Hädanefter används förkortningarna E1 (enkät1) och E2 (enkät2) för att hänvisa till de två enkäterna som genomfördes i början (E1) och i slutet (E2) av kursen.

bekant med portfoliomethoden där och som således hade erfarenhet av att använda språkportfolio i praktiken. Att informanterna hade egna surfplattor underlättade också arbetet med elektronisk språkportfolio i klassrummet. Ytterligare visade det sig att surfplattor används tämligen ofta i skolan i fråga: enligt 37 % av informantgruppen tillämpas IKT mycket och enligt 63 % åtminstone i någon mån i undervisningen i gymnasiet. Således kan man anta att eleverna redan har någorlunda kunskaper om användningen av surfplattor över huvud taget, vilket också kan bidra till att det gick relativt lätt att införa elektronisk språkportfolio. Därutöver ligger skolan på rimligt avstånd (150 km) med tanke på min hemort så att genomförandet av undersökningen var möjligt. Deltagande observation (se avsnitt 4.3.1) förutsätter aktiv närvaro, varför det inte skulle ha varit möjligt för mig att pendla längre avstånd flera gånger under forskningsprocessen.

Angående webbenkäterna blev det sammanlagt 43 elever som besvarade enkäterna. Enkäterna genomfördes elektroniskt via Korppi (Jyväskylä universitets elektroniska studieinformationssystem) på första och sista lektionen, då jag också själv var närvarande och kunde svara på elevernas eventuella frågor. Det var också möjligt att besvara enkäterna i efterhand då enkäterna var öppna ytterligare några dagar till efter lektionerna. Eftersom kursläraren samtidigt hade en parallell undervisningsgrupp i B-svenskans kurs tre (med samma kursinnehåll) där man också använde elektroniska språkportfolier i undervisningen gjordes enkäterna även i denna grupp (se även avsnitt 4.2). Således blev urvalet större och resultaten mer pålitliga.

Båda enkätformulären bestod av tre delar: bakgrundsinformation, attitydpåståenden och öppna frågor (se bilagor 1 och 2). I den första delen efterfrågades vissa bakgrundsfaktorer för att skapa en helhetsbild av respondenterna. De flesta bakgrundsfrågorna, t.ex. E1/3, var sådana vars svar inte kan eller som sannolikt inte kommer att förändras under kursens gång

och därför uteslöts i E2.¹¹ Ytterligare kartlades det i E2 i vilka konkreta situationer informanterna kunnat utnyttja sina svenskkunskaper i verkligheten (E2/5). Härigenom fick jag fram kunskap om sådana informella inlärningssituationer där elevernas självstyrning har realiserats i praktiken. Alla bakgrundspåståendena kommer ändå inte att analyseras explicit och i detalj i analysen, utan de fungerade snarare som bakgrundsfakta för mig som forskare (och för kursläraren).

Den andra delen av enkäterna bestod av påståenden med en femgradig Likert-skala (1= Instämmer inte alls, 2= Instämmer delvis inte, 3= Varken av samma eller annan åsikt, 4= Instämmer delvis, 5= Instämmer helt). E1 innehöll 14 påståenden och E2 24 påståenden som behandlade studiens teman, dvs. självstyrning, motivation¹², användningen av surfplattor och språkportfolio som arbetssätt. Påståendena baserar sig således på de teorier om studiens teman som diskuterades i kapitel 2 och 3. Orsaken till att motivationen togs till hänsyn i enkäterna är att den är nära relaterad till självstyrning. Är man motiverad att studera svenska är det också mer sannolikt att man agerar självstyrt och vill utveckla sina språkkunskaper av egen vilja (se avsnitt 2.3). I denna studie är motivationens roll ändå sekundär och kommer att betraktas enbart i den utsträckning den kopplar till studien syfte.

Den tredje delen av enkäterna innehöll öppna frågor. Informanterna uppmanades antingen att fortsätta meningar med sina egna ord eller att beskriva sina känslor gällande språkportfoliobarbetet. Sammanlagt innehöll E1 sex och E2 sju öppna frågor. Med hjälp av de öppna frågorna syftade jag till att få fram en djupare uppfattning om elevernas tänkande. Således kompletterade de öppna frågorna flervalspåståendena.

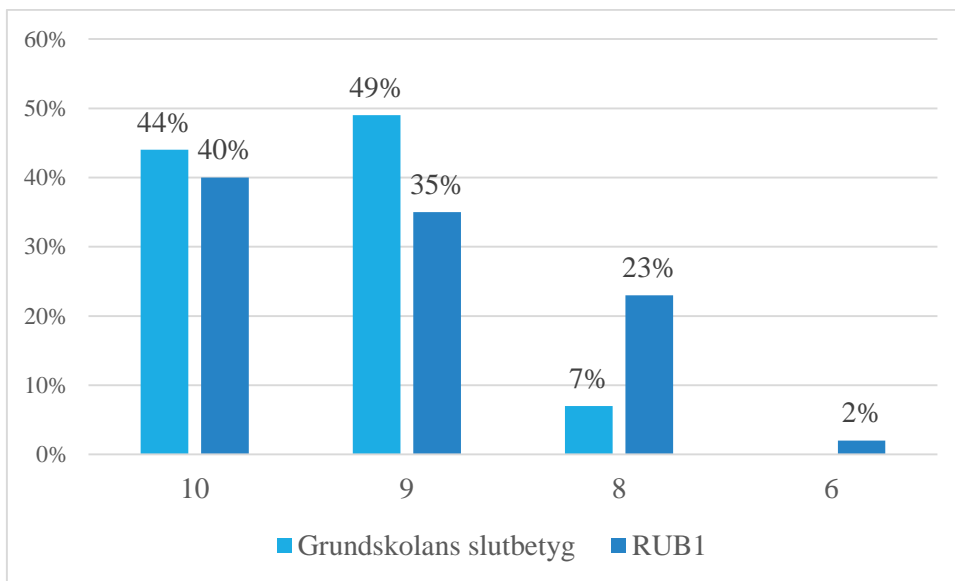
¹¹Angående studentskrivningarna ställdes ändå påståendet E1/6 *Jag ska skriva svenska i studentskrivningarna igen* i E2 för att kunna jämföra skillnader i informanternas tänkande före och efter språkportfoliokursen.

¹²I sammanställningen av motivationspåståendena har jag delvis använt Kantelinens (1995) enkätformulär som stöd.

4.2 Informanter

Informanterna som svarade på båda enkäterna är gymnasister (N=43) som deltog i B1-svenskans kurs tre där elektronisk språkportfolio som sagt användes i undervisningen. Alla informanterna läste svenska som B1-språk, dvs. de hade börjat sina svenskstudier i sjunde klass. Den första enkäten besvarades av sammanlagt 49 informanter (24 flickor och 25 pojkar) och den andra enkäten av 45 informanter (23 flickor och 22 pojkar). Eftersom alla eleverna inte var på plats både första och sista lektionen, svarade alla inte heller på båda enkäterna. Även Lammi (2002) mötte liknande problem i hennes avhandling. För att kunna jämföra informanternas svar systematiskt både i början och i slutet av kursen var jag tvungen att utelämna de informanter som inte svarat på båda enkäterna. Därför blev det sammanlagt 43 informanter (23 flickor och 20 pojkar) som deltog i denna undersökning. Könsfördelning är alltså tämligen jämn bland informanterna.

För att skapa en bild av informanternas kunskaper i svenska efterfrågades deras tidigare vitsord i svenska i E1. I figur 2 presenteras svenskbetygen på grundskolans avgångsbetyg och första svenskkursen på gymnasiet (RUB1).



Figur 2. Informanternas (N=43) svenskbetyg i tidigare studier.

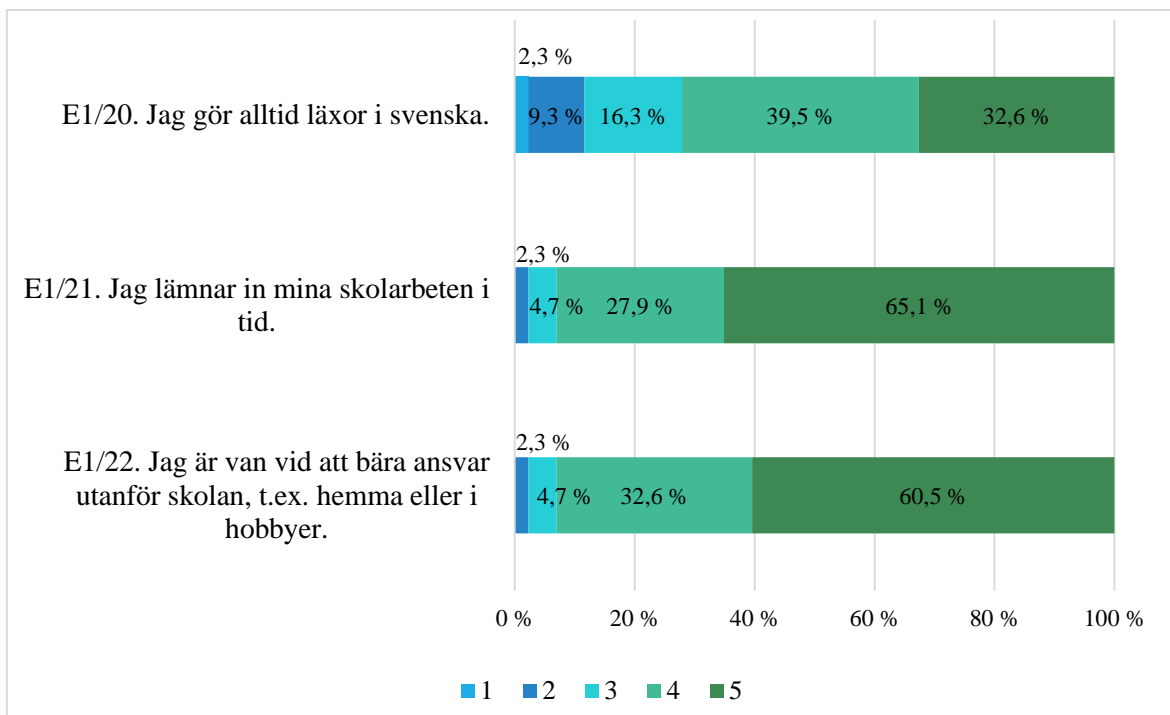
Som framgår av figur 2, är kunskapsnivån i svenska tämligen hög hos informantsgruppen: t.o.m. 40 elever (93 %) hade fått antingen vitsordet 9 eller 10 i svenska i grundskolans slutbetyg. Tre elever (7 %) hade fått 8, vilket tyder på att det inte finns drastiska skillnader mellan elevernas inlärningsresultat i svenska. Nästan samma sak gällde B1-svenskans kurs 1 (RUB1): alla utom en elev (98 %) hade minst 8 som betyg på sin första svenskkurs i gymnasiet. Informanternas kursbetyg varierade så att 17 informanter hade 10, 16 informanter 9, 9 informanter 8 och en informant 6. Utgångspunkten för undersökningen är alltså speciell eftersom lågpresterande elever är i marginalen eller t.o.m. saknas i informantsgruppen. Således kan den höga prestationsnivån tyda på att informanterna som utgångspunkt har en vilja att lägga ner möda på sitt lärande och att ha kontroll över sina studier (jfr Salo och Hildens definition om autonomi i avsnitt 2.2).

Majoriteten av informanterna (77 %) hade också studerat andra främmande språk utöver engelska och svenska. Detta antyder att majoriteten åtminstone i viss mån var språkligt orienterade och uppskattade språkkunskaper över huvud taget, vilket kan ha en positiv inverkan på självstyrt lärande. Bland informanterna var tyska tydligt det mest populära

språket (61 %), varefter kom spanska (24 %), franska (15 %) och ryska (15 %).

När det gäller utveckling av svenskkunskaper på internet på fritiden svarade majoriteten (53,5 %) att de inte använder svenska alls på internet på fritiden. Tjugo informanter (46,5 %) tränade lite svenska på internet på fritiden, medan det fanns ingen som skulle ha tränat sina svenskkunskaper mycket på internet på fritiden. När det gäller användningen av IKT över huvud taget på fritiden visar det sig att 33 informanter (77 %) tillbringar 0-4 timmar i genomsnitt vid dator eller surfplatta per dygn. Fyra informanter sitter vid dator eller surfplatta 4-6 timmar, fem informanter 6-8 timmar och en informant över åtta timmar i genomsnitt per dygn. Eftersom utnyttjandet av datorer eller surfplattor är tämligen vanligt för informanterna, kan eleverna förutses ha vissa baskunskaper i IKT. Detta underlättar också tillämpning av elektronisk språkportfolio i undervisningen.

Eftersom elevernas självstyrning utgör en central del av denna undersökning, kartlades ytterligare sådana faktorer i den andra delen av E1 som har en inverkan på självstyrt lärande. Att göra läxor och lämna in skolarbeten i tid är exempel på hur man konkret kan gynna sitt lärande och visa att man bär ansvar för sina studier. Figur 3 illustrerar elevernas erfarenheter av dessa aspekter. Av samma figur framgår också hur vana eleverna är vid att bära ansvar utanför skolan. Har man t.ex. många småsyskon är det sannolikt att man åtminstone i en viss mån lärt sig att ta ansvar hemma.



Figur 3. Aspekter av självstyrning hos informanterna (N=43) i början av kursen (E1). (Svarsalternativen bestod av 1= Instämmer inte alls, 2= Instämmer delvis inte, 3= Varken av samma eller annan åsikt, 4= Instämmer delvis och 5= Instämmer helt.)

Som framgår av figur 3 var majoriteten (ca 72 %) av samma åsikt med påståendet *Jag gör alltid läxor i svenska*, vilket inte nödvändigtvis är en självklarhet i gymnasiet nuförtiden. Detta tyder på att eleverna vill av egen inre vilja syfta till att nå vissa inlärningsmål genom att göra läxor. Ännu flera, dvs. 93 %, var åtminstone i stort sett eniga om att de lämnar in sina skolarbeten i tid. Ytterligare visade det sig att alla utom tre elever (93, 1 %) är vana vid att bära ansvar utanför skolan i olika slags situationer. Som utgångspunkt har eleverna alltså tämligen bra förutsättningar för självstyrt lärande genom språkportfolioarbete.

4.3 Metodologiska val

I denna studie kombineras kvantitativa och kvalitativa forskningsstrategier som ofta kan användas parallellt (Heikkilä 2010: 16, Trost 2012: 18). För det första utnyttjas

aktionsforskning, då jag studerar hur elektronisk språkportfolio kan tillämpas i praktiken i en svenskurs i gymnasiet. Aktionsforskning är en tämligen vanlig kvalitativ forskningsstrategi inom det pedagogiska forskningsfältet (Heikkinen 2010: 219) och kännetecknas av att forskning och praktik existerar parallellt. I denna studie kombineras alltså forskning och praktik i anseende till forskningsfråga 1. Kuula (2006) påpekar att aktionsforskning handlar om att förändra den sociala verkligheten, vilket i denna studie betyder förändring i studiekultur i svensklektioner och således utveckling av svenskundervisning över huvudet taget med hjälp av det nya arbetssättet. Därutöver anser jag det vara viktigt att som forskare själv skapa personliga erfarenheter av användningen av elektronisk språkportfolio och därigenom kunna bilda en realistisk och pålitlig bild av arbetssättet. Av dessa anledningar anser jag att aktionsforskning lämpar sig bra för studiens ändamål, när jag syftar till att svara på forskningsfråga 1, dvs. hur elektronisk språkportfolio kan tillämpas i praktiken.

För det andra utreds forskningsfrågor 2 och 3 kvantitativt genom *surveyundersökning*, vilket i denna studie betyder de två elektroniska enkäterna. Heikkilä (2010: 19) beskriver surveyundersökning som ett kostnadseffektivt sätt att samla in information av en större grupp, då datainsamling utgörs med hjälp av en enkät. I denna studie var det 43 informanter som deltog i undersökningen, varför det skulle ha varit omöjligt att intervjua alla informanter. Enkäten möjliggör mätandet av människors beteende, åsikter och känslor (Trost 2012: 11), vilket också är fallet i denna studie när jag kartlägger elevernas åsikter och uppfattningar om forskningsteman. Därför anser jag att den här materialinsamlingsmetoden passar bra för studiens ändamål. Ytterligare påpekar Heikkilä (2010: 16) att kvantitativa analysmetoder lämpar sig för att utreda förändringar som skett i forskningsobjektet, vilket i denna studie betyder utveckling av elevernas självstyrning under språkportfoliobarbetet. För att kunna ta reda på om språkportfoliokursen påverkat elevers självstyrning genomfördes enkäterna alltså både i början och i slutet av kursen.

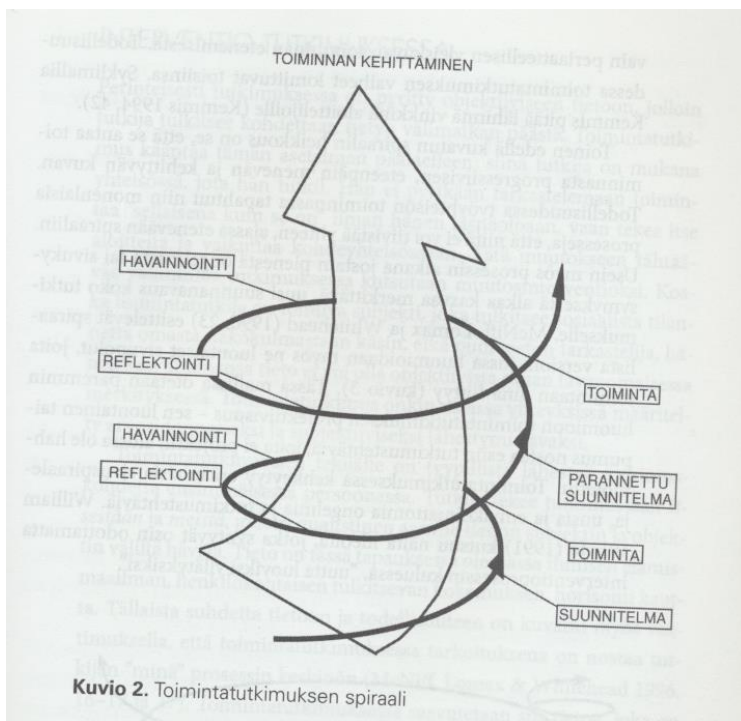
Efter att ha motiverat de metodologiska valen ger jag i följande avsnitt en närmare kartläggning av de två forskningsstrategierna och beskriver hur jag i praktiken tillämpar dem

i denna studie. Därefter övergår jag till själva analysen i kapitel 5.

4.3.1 Aktionsundersökning och deltagande observation

Den första delen av denna studie utförs som sagt i form av aktionsundersökning. Som Kuula (2006) påpekar är det kännetecknande för forskningsstrategin att både forskare och forskningsdeltagare fungerar som aktiva deltagare i undersökningen, dvs. båda påverkar förändringsprocessen aktivt och samarbetar ständigt med varandra. Man syftar alltså inte bara till att forska i något, utan också till att *förändra* och *utveckla* den sociala verkligheten som studeras. Detta betyder inte nödvändigtvis att man lyckas i det man är ute efter och förändringen kan även vara oönskad (ibid.). I alla fall har man i början av undersökningen ett problem som man strävar efter att hitta lösning till. I denna studie handlar det alltså om en förändring i studiekultur då jag och kursläraren syftar till att utveckla svenskundervisning med hjälp av det nya arbetssättet. För att kunna kartlägga om det skett någon förändring i elevers tänkande under kursen utreder jag alltså deras åsikter både före och efter kursen med hjälp av enkäterna.

Som Heikkinen (2010: 219) framhäver förutsätter aktionsforskning reflektivt tänkande. Man syftar till att skapa bättre förståelse av den sociala verksamheten genom att först försöka förändra den, varefter man reflekterar över det som görs (Heikkinen 2010: 219, Kuula 2006). Denna process kallas *självreflekterande spiral* som består av cykler av planering, genomförande, observation och reflektion över verksamheten (se figur 4).



Figur 4. Självrefererande spiral i aktionsforskning enligt Heikkinen (2010: 221)

Figur 4 visar hur olika faser av aktionsforskning följer varandra. Först planerar man verksamheten noggrant, varefter följer själva genomförandet. Under genomförandet gör man observationer om verksamheten och till sist reflekterar man över processen och dess följder. Efter reflektionsfasen kan det hända att man börjar om, dvs. man kan göra en ny plan med vissa förändringar efter att man insett vad som fungerar och vad som behöver utvecklas för att nå önskade resultat. I denna studie följde jag alltså dessa faser av aktionsforskning, dvs. jag planerade verksamheten med kursläraren, deltog i genomförandet av kursen, granskade och reflekterade över verksamheten och till sist rapporterar jag här om mina iakttagelser och reflektioner kring språkportfolioarbetet. I kapitel 6 ges ytterligare förslag för vidare utveckling av verksamheten.

Aktionsforskning kan förverkligas i praktiken genom *deltagande observation*. I denna undersökning är det fråga om *aktiv* deltagande observation där jag som forskare aktivt

granskar och deltar i det som görs. Således påverkar forskaren också forskningsobjektet. Eklund (2014) påpekar dock att forskaren måste vara noggrann med att hålla sig objektivt till den egna praktiken. Man måste kunna definiera den egna rollen i forskningsprocessen och ta hänsyn till att den eventuellt kan påverka situationen (Anttila 1998). Deltagande observation är alltid en subjektiv handling då forskaren lägger märke till vissa saker som upplevs viktiga, medan andra meningsfulla saker kan förbises (Eskola & Suoranta 1998: 103).

Min roll under språkportfoliolektionerna var att fungera som ett slags stödlärare som hjälpte eleverna vid behov men som annars granskade och reflekterade över verksamheten i klassrummet. I denna undersökning betyder deltagande observation alltså att jag deltog i lektionerna, gjorde anteckningar om mina iakttagelser och sedan tillämpade dessa observationer när jag skrev analysen och svarade på forskningsfråga 1 (se avsnitt 1.1). Min observationsteknik var ostrukturerad eftersom jag skrev ner alla observationer jag ansåg vara viktiga och som jag strukturerade i efterhand (Anttila 1998). Med hjälp av fältanteckningarna ökas undersökningens tillförlitlighet eftersom analysen baserar sig på mina skriftliga iakttagelser i stället för t.ex. mina egna minnen om händelserna.

Heikkinen och Jyrkämä (1999: 43) rekommenderar ett narrativt grepp i rapporteringen av aktionsforskning. Fangen (2005: 92) påpekar emellertid att man i analysen inte bara ska återberätta deskriptivt vad man hört och sett, utan ”det skall också sättas i ett sammanhang [...], och det skall tolkas”. På så sätt kan samma kunskap tillämpas också i andra liknande kontexter och miljöer. Min analys av språkportfoliolektionerna är således tudelad: först ger jag en systematisk beskrivning av hur vi tillämpade elektronisk språkportfolio i praktiken i B1-svenskans kurs tre i gymnasiet. Genom att rapportera om kursplaneringen (avsnitt 5.1.1), genomförandet (avsnitt 5.1.2) och utvärderingen (avsnitt 5.1.3) syftar jag till att skapa förståelse av den elektroniska språkportfolion som arbetssätt. Efter detta sätts dessa praktiska erfarenheter i ett större sammanhang i avsnitt 5.1.4 och tolkas med hjälp av observationsanteckningarna, elevers inlärningsdagböcker, slutenkäten och tidigare forskning. På så sätt lyfts sambandet mellan teori och praktik som är en central del av

aktionsforskning fram (se Heikkinen & Jyrkämä 1999: 43). Därtill ska direkta citat enligt Fangen (2005: 94) användas för att erbjuda en inblick i insiderns perspektiv. Utöver detta ökar användningen av citaten också undersökningens tillförlitlighet. Därför ger jag också direkta citat från elevernas inlärningsdagböcker i analysen.

4.3.2 Surveyundersökning och webbenkäter

Studiens andra del genomfördes elektroniskt i form av en surveyundersökning som är en vanlig kvantitativ forskningsstrategi. Med hjälp av webbenkäterna syftar jag till att kunna beskriva och förstå forskningsobjektet i fråga, varför undersökningen kan betecknas som *deskriptiv*, dvs. jag rapporterar om de mest centrala och intressanta dragen av forskningstemat (Hirsjärvi et. al. 2007: 135). Samtidigt strävar jag efter att peka på förändringar i forskningsdeltagarnas uppfattningar i början och i slutet av kursen. Således är undersökningen också *jämförande* till sin karaktär.

Som Vehkalahti (2008: 13) påpekar analyseras materialet i surveyundersökningar vanligtvis med hjälp av statistiska medel. I denna undersökning är det elevernas uppfattningar som fungerar som variabler och vars fördelning i början och i slutet av kursen studeras i analysen. I praktiken bearbetades informanternas svar kvantitativt med hjälp av statistikprogrammet SPSS. Vid analysen räknade jag ut procentuell fördelning, frekvenser, medelvärde och standardavvikelse för varje påstående i webbenkäterna. För att ge en så klar och tydlig bild av forskningstemat som möjligt bestämde jag mig för att presentera uppdelning av elevers svar i procentandelar och frekvenser. Som Heikkilä (2010: 78–79) påpekar kan medelvärdet förvrida sanningen då det inte avslöjar hur svaren är uppdelade på skalan, utan uppger endast det statistiska medelvärdet av informanternas svar. Detta kan således ha en negativ inverkan på undersökningens reliabilitet. En möjlighet skulle ha varit att vid sidan av medelvärdet ange också standardavvikelse, men enligt min mening ger procentandelar och frekvenser en entydig bild av forskningsobjektet, varför jag inte ansåg det nödvändigt att ange

medelvärdena i analysen.

Vid analysen av resultaten förekom det några bortfall av informanter. Sammanlagt borde sex frågeformulär strykas därför att dessa informanter inte svarat på båda enkäterna (se även avsnitt 4.2). Härutöver förekom det några delvis bristfälliga formulär där t.ex. en fråga lämnats obesvarad, men dessa formulär iaktogs ändå i analysen¹³.

I presentationen av resultaten används figurer som illustration vilket rekommenderas t.ex. av Heikkilä (2010: 155). Öppna frågor behandlas i samband med analysen av påståendena i den mån som det är relevant, dvs. jag ger direkta citat från öppna frågor för att åskådliggöra resultaten av flervalspåståendena. För att bevara informanternas anonymitet har jag skapat koder som anger informantens kön (F=flicka, P=pojke) och frågeformulärets nummer (1-43), t.ex. F7. På liknande sätt använder jag mig av elevers inlärningsdagböcker som stöd i analysen, men inlärningsdagböckerna har enbart en illustrerande funktion och kommer inte att betraktas kopplat till enskilda informanter i denna studie. Den öppna frågan som jag tar upp i avsnitt 5.2 angående surfplattors roll i arbetssättet har jag analyserat kvalitativt med hjälp av kategorisering, varefter direkta citat ges som illustration.

I analysen behandlas påståendena temavis och inte i samma ordning som i frågeformulären för att skilja mellan de olika forskningsområdena. Detta betyder alltså att jag i avsnitt 5.2 först diskuterar de frågor som anknyter till surfplattors roll i inlärningsprocessen (E1/25, 26; E2/26, 27, 34). Därefter granskas utveckling av elevernas självstyrning i avsnitt 5.3 genom att först jämföra de påståenden som var lika i båda enkäterna sinsemellan (E1/15, 17, 18, 19, 13, 16, 23, 24, 6). Ytterligare diskuteras sådana påståenden i E2 som saknades i E1 (E2/15, 16, 17, 9, 10, 19, 20, 4, 18) för att fördjupa bilden av elevernas självstyrning i slutet av kursen.

¹³ På grund av detta anger jag antalet informanter vid presentationen av elevernas svar på påståendena i kapitel 5.

5 Analys

Så som språkundervisningen i Finland över huvud taget ger också språkportfoliobarbetet tämligen fria händer för lärare så att samma kurser kan genomföras på flera olika sätt. Det finns knappast ett speciellt recept som skulle fungera för alla lärare och i alla grupper, utan det beror i hög grad på lärarens enskilda val hur en språkportfoliokurs genomförs. Kursen jag rapporterar om är alltså ett exempel på hur arbetssättet kan förverkligas i praktiken.

I detta kapitel belyser jag först i avsnitt 5.1 hur elektronisk språkportfolio användes i praktiken i en svenskurs i gymnasiet.¹⁴ Jag beskriver konkret hela arbetsprocessen som innehåller såväl kursplaneringen (avsnitt 5.1.1), genomförandet (avsnitt 5.1.2) och slutligen utvärderingen (avsnitt 5.1.3). Avsikten är att ge en omfattande bild av vad det innebär att jobba med elektronisk språkportfolio. Analysen är uppbyggd så att jag efter beskrivningen av de respektive faserna reflekterar över de aspekter som jag anser vara viktiga för en lärare att ta till hänsyn när man jobbar med elektronisk språkportfolio. Denna reflektion (avsnitt 5.1.4) baserar sig dels på mina observationsanteckningar och samtal med kursläraren, dels på tidigare forskning och dels på elevernas inlärningsdagböcker och resultat av slutenkäten (E2). I analysen används direkta citat ur elevernas inlärningsdagböcker som illustration. Således syftar jag till att få svar på forskningsfråga 1, dvs. hur elektronisk språkportfolio kan tillämpas i svenskundervisning i gymnasiet i Finland.

I avsnitt 5.2 granskar jag hur användningen av IKT uppfattas av eleverna och vilken roll surfplattor spelar i inlärningsprocessen. Således syftar jag till att få svar på forskningsfråga 2 (se avsnitt 1.1). Till sist belyser jag utveckling av elevernas självstyrning under språkportfoliokursen med hjälp av de två webbenkätena (E1 och E2) i avsnitt 5.3. Jag presenterar resultaten av attitydpåståendena och kartlägger hur elevers självstyrning

¹⁴ Som diskuterades i avsnitt 1.4 utformades språkportfoliobarbetet *en tredjedel* av kursen i fråga, då två tredjedelar av lektionerna bestod av ”vanlig” undervisning. I denna avhandling koncentrerar jag mig alltså enbart på språkportfoliolektionerna.

utvecklats under kursen. Således strävar jag efter att kunna svara på forskningsfråga 3.

5.1 Elektronisk språkportfolio i praktiken

5.1.1 Kursplanering

Planeringen utgör den första fasen av aktionsforskningens spiral (se figur 4 på s. 41) och är således en väsentlig del av språkportfolioarbetet. Då det är frågan om ett nytt arbetssätt, behöver man i början skaffa tillräckligt information och bekanta sig med litteratur om språkportfolio. På så sätt lär man sig av de andras erfarenheter och kan skapa en bild av hur det är att jobba med språkportfolio. En annan viktig faktor i planeringsarbetet är kollegialt stöd som enligt Lammi et. al. (2003: 93) är t.o.m. en förutsättning för att språkportfolioarbete kan lyckas. Således träffades jag och kursläraren ett par gånger före kursstarten och diskuterade om hur kursen organiseras i praktiken. Det fanns ett antal frågor att fundera över: Hur många arbeten ska elever göra och hur många av dem ska bedömas? Hur strikta anvisningar ska vi ge? Ska vi ha ett prov? Hurdant schema ska vi ha? Vad är självreflektionens roll? Vilken inlärningsplattform ska vi använda? Därtill diskuterade vi hur vi fördelar ansvaret och vad min roll som forskare på kursen är. Även om kursläraren bar huvudansvaret på kursen och t.ex. var ansvarig för bedömningen, kom vi överens om att jag deltar i kursplaneringen och genomförandet av kursen. På så sätt kunde jag skapa en så realistisk bild av arbetssättet som möjligt. På basis av våra samtal formulerade jag riktlinjer för kursen som behandlades på första lektionen. Därtill skulle jag observera språkportfoliolektioner och fungera som ”stödlärare” under kursen.

Rättare sagt handlar det i denna undersökning inte om den allra första fasen av aktionsforskningen, eftersom kursläraren redan tidigare provat på och fått erfarenheter av språkportfolio i praktiken. På basis av hans tidigare erfarenheter formulerade vi således en ny ”förbättrad” plan som ytterligare innehöll utnyttjandet av en ny elektronisk

inlärningsplattform och surfplattor som arbetsredskap. Således syftade vi till att vidareutveckla arbetssättet och befann oss inte på den första utan den andra cykeln i aktionsforskningens spiral (jfr figur 4 på s. 41).

Utöver själva planeringen behöver läraren också bekanta sig med den inlärningsplattform som ska användas på kursen (jfr Auvinen & Rönkä 2005). Kursläraren hade t.ex. testat användningen av inlärningsplattformen i fråga på förhand med en familjemedlem. Eftersom det ändå var frågan om en ny arbetsplattform och för mig också om ett nytt arbetssätt måste vi tåla viss osäkerhet i början och lita på att praxis klarnar under kursens gång. Detta är kännetecknande för aktionsforskning då man trots noggrann planering inte kan förutspå hur verksamheten lyckas i praktiken. Förändringens inverkan börjar realiseras först i de följande faserna, dvs. genomförande, observation och reflektion över verksamheten (jfr figur 4).

5.1.2 Genomförandet av språkportfoliokursen

I början av kursen

När kursen började presenterade jag och kursläraren riktlinjerna för kursen och berättade om språkportfolio som arbetssätt över huvud taget. Vi syftade till att presentera språkportfolio så enkelt som möjligt på finska eftersom det för de flesta handlade om ett nytt arbetssätt som kan kännas förvirrande i början. Kursläraren visade också några exempel på arbeten man gjort på tidigare kurser. Därtill var det viktigt att komma överens om gemensamma inlämningsdatum för språkportfolioarbeten redan i början av kursen. Inlämningsdatumen delades in jämnt under kursen så att arbetsmängden inte blev för stor i slutet av kursen. På det sättet framhövdes också arbetssättets processkaraktär: man måste jobba under hela kursen.

Ramar för språkportfolioarbete

Det beror i hög grad på läraren hur strikta anvisningar han eller hon vill ge för språkportfolioarbeten. Med hänsyn till att självstyrt lärande kan förverkligas är det emellertid att rekommendera att läraren inte dikterar vad eleverna ska göra, utan eleven får själv bära ansvar för de val som tidigare gjorts av läraren. På denna kurs fick eleverna för det första bestämma över *vad* deras språkportfolioarbete skulle handla om. De fick alltså själv välja vilket tema de skulle behandla – dock med hänsyn till att arbetet på något sätt anknöt till de övergripande temana på kursen. Eftersom kursen var indelad in i fem temaområden, gjorde varje elev sammanlagt fem språkportfolioarbeten - ett av varje tema¹⁵. Hade man t.ex. nordisk natur som övergripande tema (se tabell 1) kunde man på basis av eget intresse göra en presentation om Lappland eller spela in ett naturdokument i grupp. Det viktiga var att var och en jobbade med något man själv var intresserad av. Till slut valde eleverna ut tre av de fem arbetena till den slutgiltiga portfolion som bedömdes av läraren (och andra elever). Således bestämmer eleven själv vilka arbeten representerar bäst hans eller hennes språkkunskaper. Liknande anvisningar har också använts av t.ex. Lammi et. al. (2003).

För det andra bestämde eleverna över *hur* de jobbade, dvs. vilken texttyp¹⁶ deras arbeten skulle representera (t.ex. en artikel). Genom att fundera över textens avsändare (t.ex. en journalist) och mottagare (t.ex. en tidningsläsare) är det möjligt att nå mer autentiska inläringssituationer då eleverna inte nödvändigtvis skriver till läraren utan till någon speciell målgrupp. På denna kurs hade vi också vissa villkor för arbetes form: varje elevs språkportfolio skulle innehålla något skriftligt, något muntligt och något som man gjort med par eller i grupp. Eleverna fick sinsemellan komma överens om vilka arbete de gjorde tillsammans. Hade man en kompis utanför kursen som man ville jobba med kunde man också genomföra sitt pararbete på det sättet. Sammanlagt skulle alla de tre arbetena som bedömdes

¹⁵ De teman som behandlades på kursen finns att se i tabell 1 på sidan 9.

¹⁶ Med *texttyp* hänvisar jag till ett mer vidgat textbegrepp som förutom det skrivna innehåller också det talade språket, bilder och videor.

innehålla minst 300 ord. Därutöver skulle eleverna använda det ordförråd och den grammatik som behandlades under kursen så att de fick tillämpa nya kunskaper i praktiken.

Angående ordinlärning är ordprov vanligtvis ett etablerat sätt att stödja elevers språkinlärning i gymnasiet. Om eleverna i stället för lärarens beslut får rösta om de vill ha ordprov får de påverka kursens innehåll och således delta i genomförandet av kursen. På denna kurs blev det så att majoriteten tyckte att man lär sig nya ord bäst om man måste läsa till provet, varför vi tog ordprov med på denna kurs. Deras inverkan på bedömningen var ändå enbart positiv så att kursbetyget inte kunde försämrats på grund av dålig framgång i ordproven. På det sättet får eleverna själv styra sitt lärande när de får bestämma över hur mycket insats de vill lägga på träning av ordförråd.

För att kunna utvecklas till mer självstyrda inlärare är det också av vikt att eleverna reflekterar över sin språkinlärning (se avsnitt 2.4) under språkportfoliokursen. På denna kurs skrev eleverna inlärningsdagbok (antingen på finska eller på svenska), där de funderade på frågor kring sina studiekunskaper och reflekterade över sitt förhållande till svenskinlärning över huvud taget. Stödfrågorna som eleverna fick utnyttja i skrivande av inlärningsdagbok finns att se i avsnitt 2.4. Det visade sig att nästan alla eleverna skrev inlärningsdagbok på finska, då det också är lättare att skapa en djupare förståelse av egen inlärning. Det väsentliga med en inlärningsdagbok är alltså inte språket utan innehållet, vilket läraren också bör framhålla för eleverna. På denna kurs var inlärningsdagboken en väsentlig del av språkportfolion och utgjorde således en del av kursutvärderingen. Den lämnades in i samband med det tredje arbetet i slutet av kursen.

Hildén och Salo (2010: 239) påpekar att trots att man ger tämligen fria händer till eleverna ska läraren sätta vissa gränser för arbetet. Även om eleverna fick själv bestämma över vilket arbete de gör i samarbete med någon annan, var de samtidigt ett villkor för den färdiga portfolion att ett av de tre arbetena måste göras parvis eller i grupp. På så sätt framhävs kooperativ inlärning och förverkligas språkportfolions pedagogiska funktion (se avsnitt 3.1).

Under kursens gång var det glädjande att märka hur eleverna frågade om hjälp från varandra då de också lärde från varandra. Således konstruerar man ny kunskap i växelverkan med varandra och utvecklar sin kommunikativa förmåga (jfr figur 1 på s. 16). Muntlig kommunikation kan för sin del gynnas i språkfostrans anda (se figur 1) så att ett arbete ska vara muntligt.

Surfplattor som arbetsredskap

Eleverna gjorde sina arbeten med hjälp av surfplattan som erbjöd mångsidiga möjligheter till genomförandet av multimodala språkportfolioarbeten: t.ex. eleverna spelade in videor, gjorde Power Point-presentationer, skrev dikter och spelade in tal. De sökte information på internet och utnyttjade elektroniska ordböcker vilket snabbade upp letande efter ord. Eftersom alla arbetena sparades i elektronisk form i en plattform¹⁷, var rekommendationen att alla arbeten skulle göras med hjälp av surfplattan. Hade man ändå gjort ett arbete med papper och penna, kunde man ta en bild på arbetet och sedan spara bilden på den elektroniska mappen. Eleverna kunde lämna in sina arbeten både under och utanför lektionerna. Läraren gav feedback och markerade fel i elevernas arbeten så att eleverna kunde bearbeta sina texter med hjälp av lärarens korrigeringsförslag innan den slutgiltiga versionen av språkportfolion lämnades in. Följande figur illustrerar hur elevernas elektroniska mappar såg ut i praktiken.

¹⁷Användandet av tjänsten förutsatte att eleverna laddade ner mobilapplikationen till sina surfplattor.

Rub3.2 Inlämning av portfolioarbeten Due August 31, 2014 at 3:00 PM COLLECTED

Shared Folder 6

Maija K.'s Assignment Folder Add File

W	Maija K.	Läraren	May 30 at 10:34 am	X
	Kasvien esittelyvideo on oikein onnistunut niin kielellisesti kuin visuaalisesti. Se on sanastoltaan erittäin monipuolinen. Ääntämisensä on selkeää ja helposti ymmärrettävää. Bra, Maija !	Läraren	May 29 at 8:56 pm	X
PDF	Finland i europe	Läraren	May 29 at 8:53 pm	X
?	Tyhjä? 3	Maija K.	May 29 at 1:01 pm	X
?	Min hemort, korjattu	Maija K.	May 29 at 1:04 pm	X
IMG	IMG_3259	Maija K.	May 29 at 1:00 pm	X
	Länken till slutenkäten	Läraren	May 27 at 2:14 pm	
?	Finland i europe	Maija K.	May 26 at 9:44 pm	X
?	Oppimispäiväkirja	Maija K.	May 26 at 9:28 pm	X
?	Kuuntelutehtävät	Maija K.	May 26 at 9:27 pm	X
W	Salkkutöiden esittely	Läraren	May 26 at 11:27 am	

Figur 5. Skärmdump av en elevs språkportfolio på plattformapplikationen. Elevens namn har ändrats.

Som figur 5 visar sparade eleven alltså sina språkportfolioarbeten ("Finland i europe"), eventuella korrigerade versioner ("Min hemort, korjattu"), eventuella hörförståelseuppgifter ("Kuuntelutehtävät") och inlämningsdagboken på inlärningsplattformen. Läraren kunde däremot lägga ut gemensamma filer som syntes i varje elevs egen mapp, t.ex. "Salkkutöiden esittely". Läraren kunde såväl lämna tillbaka filer med korrigeringar ("Finland i europe") som direkt ge skriftlig feedback av elevens arbeten på mappen som framgår av figur 5. Läraren gav också skriftlig bedömning och kursbetyget i slutet av kursen via plattformen (filen "Maija K." högst upp).

5.1.3 Bedömning

En fråga som språkportfoliöläraren behöver reflektera över är om man ska testa elevernas inläring genom ett prov. Som redan diskuterades i avsnitt 5.1.2, är meningen med språkportfolion att eleverna mångsidigt kan visa sina språkkunskaper i sina språkportfolier. Därför ansåg vi på denna kurs att testning med hjälp av ett prov inte nödvändigtvis behövs. Därtill kan både elevernas och lärarens arbetsmängd minskas genom att utelämna vanligt kursprov. I stället presenterade eleverna på denna kurs sina färdiga portfolier och gav feedback till varandra på provveckan. Det var också en förutsättning att eleverna tillämpade kursens ordförråd och grammatik i sina språkportfolioarbeten som bevis på att de behärskar kursens innehåll i praktiken.

På sista gången på provveckan delades eleverna in i små grupper där de fick presentera de tre av sina arbeten som skulle utvärderas. De andra fick ställa frågor, kommentera arbeten och till sist ge skriftlig feedback till varandra. Varje elev fick således (närmast positiva) kommentarer om sina arbeten. I praktiken var det ändå ofta så att en elev snabbt gick igenom sina arbeten, varefter de andra hastigt skrev sina tankar på feedbacklappen. Det berodde dock också på gruppen hur mycket diskussion som uppstod kring arbetena. Varje grupp fick också välja ett par arbeten som enligt dem var de bästa och som skulle vara värda att visa till de andra grupperna också. Utöver kamratutvärdering lade eleverna ut ett kort meddelande i deras egna elektroniska mappar där de gav sig ett betygsförslag med motiveringar.

Som framgick av figur 1 (s. 16) betonar språkfostran både kamrat- och självutvärdering. När eleverna presenterar sina arbeten till varandra får de utveckla sin förmåga att ge och ta emot feedback som är en central del av arbetssättet. Därtill sporras eleverna till självreflektion genom att skriva inlärningsdagbok. På så sätt framhävs elevernas subjektivitet och de får delta i utvärderingen av sina språkkunskaper. På denna kurs hade det en negativ inverkan på bedömningen om man inte lämnat in inlärningsdagboken i slutet av kursen. Utvärderingen sker alltså inte endast uppifrån och ner – från lärare till elev – utan elevens självvärdering i

form av inlärningsdagboken och kamratvärderingen är likaså väsentliga delar av utvärderingen (jfr avsnitt 3.1.2).

Eftersom vi på denna kurs inte hade ett vanligt prov, bestod kursbetyget för det mesta (80 %) av språkportfolion med dess olika delar. En färdig språkportfolio skulle alltså innehålla alla de fem arbetena, varav tre utvärderades. Därtill skulle språkportfolion innehålla inlärningsdagboken och eventuellt feedback från andra elever. Aktivt deltagande i undervisningen utformade 20 % av kursbetyget.

På denna kurs bedömde kursläraren sammanlagt 52 elevers arbeten på de två parallella språkportfoliokurserna. Då alla elevernas portfolier innehöll fem arbeten, blev det sammanlagt 260 arbeten som läraren gick igenom på de två kurserna. Med hänsyn till att tre av de fem arbetena påverkade bedömningen blev det slutligen över 150 språkportfolioarbeten som läraren bedömde – utan att glömma inlärningsdagböckerna. Således är utvärderingen av elevernas arbeten alltså den mest tidskrävande fasen av lärarens arbete (om tidsanvändning se avsnitt 5.1.4). I praktiken följde läraren elevers arbetsprocess och kommenterade och korrigerade arbetena personligt via inlärningsplattformen under kursens gång. Detta kunde läraren göra även under lektionerna när eleverna var sysselsatta med sina arbeten. Således var utvärderingen av elevernas språkkunskaper kontinuerlig och skedde inte bara i slutet av kursen i form av ett slutprov. Läraren gav feedback av de första versionerna av elevers arbeten då de berodde på eleven själv om han eller hon ville korrigera felen och lämna in de korrigerade versionerna i samband med den färdiga språkportfolion. På så sätt framhövs också elevens självstyrning och egen påverkan på sin språkinläring. Fanns det mycket att korrigera i elevernas texter, sporrade läraren eleverna att fokusera på det mest centrala problemet i texten, t.ex. ordföljd, i stället för att stirra på mängden av olika slags fel. Beroende på eleven kunde läraren också ge endast skriftlig feedback om elevens arbete annars var nästan felfritt. Detta tillvägagångssätt användes också med de muntliga arbetena. I utvärderingen utnyttjades CEFR:s nivåskala för språkkunskaper och betonades kursens teman och behärskning av grammatik i synnerhet.

5.1.4 Reflektion kring arbetssättet: viktiga aspekter

Som diskuterades i avsnitt 4.3.1, förutsätter aktionsforskning reflektivt tänkande. I detta avsnitt reflekteras över de aspekter som dykt upp i forskningsmaterialet och som jag anser vara viktiga för en lärare att ta till hänsyn när man tillämpar elektronisk språkportfolio i undervisningen. Således handlar det om den sista fasen i aktionsforskningens spiral då man reflekterar över själva processen och dess följder (jfr figur 4 på s. 41). I reflektionen utnyttjas mina observationsanteckningar och samtal med kursläraren, men också elevernas inlärningsdagböcker och resultat av E2 används för att skapa djupare förståelse av arbetssättet. Ytterligare visar jag hurdana bonuslärdomar det elektroniska arbetssättet medför till språkportfolioarbetet i jämförelse med tidigare forskning. Således bidrar jag till att fördjupa kunskapen om hur elektronisk språkportfolio fungerar som inlärningsmetod (se syftesbeskrivning i avsnitt 1.1).

Förändring i studiekultur

Att anamma det nya arbetssättet tar tid både av läraren och eleverna. När arbetskulturen förändras måste man lämna sin bekvämlighetszon och prova ett alldeles nytt sätt att arbeta. Det kan vara en fråga om vana eftersom språkportfolioarbetet förutsätter ett nytt slags arbetskultur som kan kännas främmande i början (jfr Rebenius 1998: 143). Även om en del elever på denna kurs var intresserade av det nya arbetssättet och nöjda med att vi inte skulle ha prov på kursen, uppstod det också förvirring bland eleverna. Detta framkommer i elevernas beskrivningar av deras första reaktioner när de hörde att vi skulle utnyttja språkportfolio på kursen (E2/30):

(1) *Ihan kivaa vaihtelua normaaliin kurssiin ja kivaa kun ei ole koetta. (F38)*

Ganska kul som omväxling till en normal kurs och det är kul att vi inte har ett prov.
(F38)

(2) *En oikein tiennyt mitä odottaa. Olin kuitenkin aika epäileväinen. (F9)*

Jag visste inte riktigt vad man ska förvänta sig. Jag var ganska tveksam ändå. (F9)

(3) *Olin pettynyt, kun en oikein kunnolla tiennyt tulevista töistä, sillä en ole aikaisemmin ollut tekemisissä kielisalkun kanssa. (P42)*

Jag var besviken, eftersom jag inte riktigt visste om de kommande arbetena, för jag har inte jobbat med språkportfolio tidigare. (P42)

Läraren behöver också vara beredd på att diskutera problem och reflektera över gemensamma praxis med eleverna under kursens gång. På denna kurs undrade några elever t.ex. varför man ska lämna in fem arbeten om bara tre av dem ska utvärderas (om ramar för språkportfolioarbete se s. 48). Det fanns också oklarheter om när man ska skriva sin inlärningsdagbok och om man ska korrigera sina arbeten innan man lämnar in den färdiga språkportfolion i slutet av kursen.

Så småningom minskade ändå oklarheter så att arbetssättet blev mer naturligt och förvirring försvann. Det föreföll som om eleverna alltid jobbat med språkportfolio, då de visste vad arbetssättet handlade om och stämningen på lektionerna var samlad. Som följande exempel avslöjar blev många elever positivt överraskade av språkportfolioarbetet (E2/31):

(4) *Työskentely oli paljon mukavampaa kuin olin ajatellut. Hauskaa oli se, että itse sai päättää tekemisistään suurimmaksi osaksi. (P4)*

Arbetet var mycket trevligare än jag trott. Det var roligt att man för det mesta fick själv bestämma över vad man jobbar med. (P4)

(5) *Se alkoi ajan mittaa vaikuttamaan paremmalta koko ajan. (P32)*

Det började verka bättre och bättre med tiden. (P32)

Att man hade gemensamma deadlines uppfattades också positivt av en elev:

(6) *Motivaatio pysyi kokoajan, kun töissä oli deadline! (F16)*

Motivationen höll sig hela tiden då vi hade deadlines med arbetena! (F16)

Samtidigt måste det dock finnas spelrum för förändringar: läraren ska vara beredd för att allt kanske inte går som man planerat i början av kursen. På denna kurs hade t.ex. några elever svårigheter med att hålla fast vid gemensamma inlämningsdatum. Då måste läraren överväga hur han eller hon förhåller sig till förseningar. Läraren kan inte heller bortse från att t.ex. plagiering kan förekomma. På denna kurs var det ändå fråga om enskilda fall som läraren löste genom samtal.

Elevens självstyrning

Hildén och Salo (2011: 239) rekommenderar att lärare modigt borde ge mer ansvar till elever och tillåta deras individuella val. En viktig förutsättning för språkportfolioarbetet är således tillit mellan elever och lärare. På denna kurs kunde t.ex. en del elever gå utanför klassrummet (eller skolan) under språkportfolioktioner för att spela in en video. Det är av vikt att eleverna får uppleva känslan över ägandet av inläring när de får påverka lektioners innehåll och inser att läraren inte alltid kontrollerar vad de håller på med. När eleverna själv får skapa innehåll, bestämma över i vilken ordning och på vilket sätt de behandlar kursens teman, erbjuds de valmöjligheter som stimulerar deras autonomi (se avsnitt 2.2).¹⁸

Ofta var det också så att eleverna ville lösa sina problem på egen hand och då blir inläringen mer effektiv. Eleverna använde flitigt grammatikböcker som hjälp i arbetsprocessen och letade efter grammatikregler som de kunde tillämpa i sina arbeten. Detta framgår också av E2: 81,4 % av eleverna höll åtminstone delvis med påståendet E2/23 *Jag använder grammatikboken vid behov när jag gör portfolioarbeten*. Ännu flera utnyttjade ordböcker

¹⁸ Mera om elevernas självstyrning se avsnitt 5.3.

som stöd i arbetsprocessen, då alla utom en elev (97,7 %) höll med påståendet E2/22 *Jag använder ordboken/ordlistor i läroboken vid behov när jag gör portfolioarbeten* (om ordinlärning se s. 61). Stämningen i lektionerna var samlad och lugn och eleverna tog tag i arbetet. På så sätt bar eleverna ansvar för genomförandet av sina arbeten, vilket är karakteristiskt för självstyrt lärande (se avsnitt 2.2).

I E2 efterfrågades det också om språkportfolio fungerade som ett lämpligt arbetssätt för eleverna (E2/29 *Språkportfolio var ett lämpligt arbetssätt för mig*). Därigenom studerades sambandet mellan självstyrt lärande och meningsfull inläring. Resultaten visade att en klar majoritet (58,1 %) ansåg språkportfolio passa bra för honom eller henne, medan en minoritet på 18,7 % inte instämde med påståendet. Detta är förståeligt då ett självstyrt arbetssätt förutsätter i hög grad självständigt arbete, vilket kan kännas utmanande för några (exempel 7). Därtill visade det sig att en fjärdedel (25,6 %) av eleverna behövde tämligen mycket hjälp av läraren i slutet av kursen (E2/21 *Jag behöver fortfarande mycket hjälp från läraren*). Det beror dock på individen – och delvis på gruppen – hur mycket eleven behöver stöd och vill fråga om hjälp. Som exempel 8 visar kunde självstyrt arbetssätt även orsaka motivationsproblem i några fall.

(7) [...] *oli mielestäni haastavampaa panostaa vapaaseen työskentelyyn. (P31)*

[...] jag tycker det var mer utmanande att satsa på fritt arbete. (P31)

(8) *[Tällä kurssilla ruotsin opiskelumotivaatiooni on negatiivisesti vaikuttanut...] se että ohjeita ei oltu rajattu vaan sai tehdä mitä halusi enkä oikein keksinyt mitä tehdä. (F36)*

[I denna kurs har det påverkat min studiemotivation negativt att...] anvisningarna inte var klart definierade utan man fick göra vad man ville och jag kunde inte riktigt hitta på något. (F36)

Ökad valfrihet ledde ibland till att några elever hade svårt med att hitta på meningsfulla teman

som framkommer av följande exempel ur en inlärningsdagbok.

(9) *Pitäisi aloittaa toinen työ vähitellen, mutta taas kerran sama ongelma kuin ensimmäisessä työssä, että idea ei vaan satu syntymään millään. (P35)*

Borde börja med det andra arbetet så småningom, men har igen samma problem som med det första arbetet, dvs. kommer helt enkelt inte på någon idé. (P35)

Om en elev har svårigheter med att själv skapa innehåll och delta i genomförandet av arbetssättet, tyder det på att eleven har lägre nivå av självstyrning och är således mer beroende av läraren. På lång sikt är det emellertid möjligt att utveckla denna förmåga att ta kontroll över egen inläring om eleven får handledning av läraren och om språkportfolioarbete så småningom blir en etablerad del av språkundervisningen. Trots detta uppfattades lärarens kontroll som negativ av de flesta eleverna, då resultaten av E2/17 visar att 65,1 % av eleverna inte höll med påståendet *Jag skulle ha velat att läraren hade bestämt över mig vad jag ska göra*. Således var majoriteten nöjd med att läraren inte kontrollerade allt, vilket också tyder på att det finns ett samband mellan självstyrt lärande och meningsfull inläring (se även avsnitt 5.3).

Lärarens roll

Medan planeringsfasen och utvärdering av elevers arbeten kräver tid av läraren, har läraren inte nödvändigtvis mycket att jobba med under själva språkportfoliolektionerna (om tidsanvändning se s. 64). Inte heller behöver läraren egentligen planera enskilda lektioner eftersom eleverna intensivt sysslar med sina egna arbeten. I språkportfolioarbetet är det således inte läraren som skapar läromaterial utan eleverna. Lärarens roll är snarare ett slags ”rådgivare” eller ”stödare” då han eller hon handleder eleverna mot självstyrt lärande. Dessa iakttagelser motsvarar också erfarenheter från tidigare forskning (Kohonen & Pajukanta 2003, Korhonen 2005). Förstås hjälper läraren eleverna vid behov, men när eleverna väl kommit igång med sina arbeten, har läraren ofta tid att t.ex. kolla tidigare inlämnade texter

och ge feedback av dem under lektionen. Lärarens uppgift är således att uppfylla språkportfolions pedagogiska funktion, dvs. att stöda elevens språkinlärningsprocess (se avsnitt 3.1).

Som framkom ovan syntes individuella skillnader tydligt under lektionerna vilket är karakteristiskt för arbetssättet. Således är språkportfolio också ett bra verktyg för läraren att differentiera undervisningen eftersom varje elev jobbar i sin egen takt utifrån sina egna kunskaper (Salo 2015: 30). Såväl avancerade som språkligt svagare elever behöver emellertid lärarens uppmuntran: det är av vikt att läraren sporrar och stödjer eleverna (Kohonen & Pajukanta 2003: 27). Om att hitta på meningsfulla teman och texttyper orsakar problem, kan läraren t.ex. tipsa om olika idéer och hjälpa till att inse vad eleven själv är intresserad av att jobba med. Har man jobbat med språkportfolio tidigare kan läraren visa exempel på hurdana arbeten man gjort tidigare vilket kan stimulera elevens fantasi.

Surfplattor

Den största förändringen som skett i språkportfolioarbetet jämfört med tidigare forskning (t.ex. Auvinen & Rönkä 2005, Lammi 2002) handlar om ”den tekniska revolutionen” och surfplattors roll i arbetsprocessen¹⁹. Faktum är att användningen av surfplattor (tillsammans med en meningsfull mobil inlärningsplattform) medför sådana *bonuslärdomar* som inte nödvändigtvis kan nås med hjälp av handgjorda pappersportfolier. Eftersom surfplattor är lätta och snabba att använda, underlättas också arbetet med språkportfolier avsevärt. Språkportfolioarbeten kan bearbetas utan tids- och rumsbegränsningar då arbetena sparas på surfplattan på en och samma plats. Ytterligare erbjuder surfplattor snabb tillgång till gränslösa resurser på internet då det är lätt att t.ex. söka information. På denna kurs skapade eleverna t.ex. multimodala arbeten som kunde innehålla såväl text, bild och ljud, utnyttjade

¹⁹Surfplattors roll i arbetsprocessen reflekteras över i större utsträckning i avsnitt 5.2 för att kunna svara på forskningsfråga 2.

autentiska svenskspråkiga källor i sitt arbete och skapade egna texter med hjälp av webbaserat material (jfr Kankaanranta & Linnakylä 1999: 4). På så sätt lär eleverna sig att på ett meningsfullt sätt använda surfplattor som arbetsredskap i ett slags projektarbete, vilket kommer att spela en allt viktigare roll i den tekniska världen och t.ex. i yrkeslivet i framtiden. Således förbereder arbetssättet eleverna till verkliga livets utmaningar.

Också inlärningsplattformen i fråga visade sig fungera särskilt bra för kursens ändamål (se även avsnitt 5.2). Det tog inte länge innan eleverna redan använde inlärningsplattformen vant, vilket å ena sidan berättar om inlärningsplattformens användarvänlighet, å andra sidan om elevernas datavana. Emellertid fanns det vissa utmaningar med det elektroniska arbetssättet som främst handlade om praktiska problem. Det visade sig att tjänsten gynnade vissa filtyper då det var lättast att spara och korrigera arbeten antingen i PDF- eller DOC-form. Vissa inställningar kunde redigeras bara via dator även om tjänsten huvudsakligen användes på surfplattor. Några begränsningar uppstod också för filstorlek så att mycket långa videor inte kunde laddas upp till tjänsten, men det handlade enbart om enskilda fall. Till skillnad från Auvinen och Rönkäs (2005) undersökning var det således en betydlig fördel med inlärningsplattformen i fråga att också muntliga arbeten kunde sparas på den elektroniska mappen. Detta är knappast förvånande då deras undersökning är tio år gammal och den tekniska utvecklingen gått mycket framåt sedan dess.

Rättskrivning är ytterligare något som bör iaktas när man jobbar med surfplattor. I denna studie innehöll t.ex. några elevers arbeten felstavning som förmodligen berodde antingen på slarv eller automatisk korrigering av ord som varit aktiverad i surfplattan. Att skriva med surfplattan är något annorlunda än på dator, då pekskärmen, eller tangentbordet om man har ett, är mindre. Då är det också lättare att göra skrivfel. En noggrann kontroll av rättskrivning är alltså speciellt viktigt när man jobbar med surfplattor, då en text med flera skrivfel lätt ger ett okunnigt intryck och kan uppfattas oprofessionellt t.ex. i arbetslivet. Detta problem handlar dock inte enbart språkportfolioarbete utan präglar arbete med surfplattor över huvud taget.

Enligt GGL (2003: 26) ska elevernas studie-, informationssöknings-, informationshanterings- samt problemlösningsfärdigheter och initiativförmåga utvecklas i gymnasieundervisningen över huvud taget. Därtill ska ”månsidiga färdigheter i att använda informations- och kommunikationsteknik [...] tillgodoses”. Enligt resultaten av denna undersökning visar det sig att dessa inlärningsmål i stort sett uppfylls i språkportfolioarbetet med surfplattor. I anseende till att den nuvarande läroplanen redan är tolv år gammal, är det sannolikt att IKT kommer att spela en ännu större roll i den nya läroplanen för gymnasiet som träder i kraft år 2016. Därför är det också viktigt att goda praktiker för användningen av IKT i undervisningen lyfts fram nu.

Ord- och grammatikinläring

Som diskuterades i avsnitt 5.1.2, var det en förutsättning i denna kurs att elevernas arbeten skulle innehålla sådana ord, fraser och grammatiska strukturer som behandlats på kursen. Enligt elevernas inlärningsböcker uppfattades inläring av ordförråd med hjälp av språkportfolion för det mesta meningsfull. Som sagt utnyttjade de flesta flitigt lärobokens ordförråd i sina arbeten: t.ex. en elev märkte att hon lärde sig nya ord effektivt när hon var tvungen att behandla samma ordförråd om och om igen (exempel 10). Därtill utvidgade eleverna sitt ordförråd utanför läroboken t.ex. med hjälp av svenskspråkig Wikipedia och kunde på så sätt nå mer autentiska texter (exempel 11). Det konstaterades också att man lär sig ord bäst genom att skriva (exempel 12).

(10) *Kun pyörittelee aiheeseen liittyvää sanastoa kauan, sanat jäivät mieleen.*
(F28)

När man länge bollar med ord som anknyter till temat kommer man ihåg orden. (F28)

(11) *Suurimpana antina on ehkä ollut uudet sanat, mitä on oppinut selailemalla esimerkiksi ruotsinkielisiä wikipediasivuja.* (P4)

Den största fördelen har kanske varit nya ord som jag lärt mig genom att till exempel bläddra i svenskspråkiga Wikipedia-sidor. (P4)

- (12) *Aluksi epäilin että tämä portfolio systeemi on todella huono verrattuna kokeeseen. Kuitenkin nyt jos saisin päättää kokeen ja portfolio työn välillä, ottaisin portfolio työn. Tekstiä kirjoittamalla oppii kuitenkin kaikista eniten ja siinä joutuu käyttämään kieliooppia ja sanoja. Ja kaiken lisäksi ei tarvitse pöntätä kokeeseen.* (P40)

I början misstänkte jag att det här portfoliosystemet är väldigt dåligt jämfört med ett prov. Om jag nu ändå fick välja mellan ett prov och portfolioarbete så skulle jag ta portfolioarbetet. Genom att skriva text lär man sig ändå mest och då behöver man använda grammatik och ord. Och dessutom behöver man inte plugga till provet. (P40)

En viktig aspekt av ordinlärning var alltså att eleverna fick utveckla sitt ordförråd i meningsfulla kommunikationssituationer vilket kännetecknar erfarenhetsbaserad inlärning (se figur 1 på s. 16). Språkportfolioarbetet sporrade eleverna till att reflektera över hurdan ordförråd de i verkligheten behöver i olika slags kommunikationssituationer som framgår av följande exempel (E2/31, 36):

- (13) *Minusta kielisalkkutyöskentely opetti hyvin käytännön ruotsia ja se opetti soveltamaan oppimaansa.* (F20)

Enligt min åsikt lärde språkportfolioarbetet mig att använda praktisk svenska och det lärde mig att tillämpa det man lärt sig. (F20)

- (14) *Opin arkipäiväisempää ruotsin käyttöä säätiedotusta tehdessäni, kun jouduin pohtimaan, millainen on oikea ruotsinkielinen säätiedotus.* (P11)

Jag lärde mig att använda vardaglig svenska när jag gjorde väderrapporten, då jag var tvungen att fundera över hurdan en riktig svenskspråkig väderrapport är. (P11)

Till skillnad från Lammis studie (2002) som är 13 år gammal har det blivit mycket enklare att använda olika slags elektroniska källor som stöd i inlärningsprocessen. Detta är en faktor som påverkat att också ordinlärning underlättats. I dagens mediesamhälle finns det nästan gränslösa möjligheter till att nå olika slags målspråkigt material via nätet för att inte glömma elektroniska ordböcker som avsevärt underlättar ordinlärning. Inte längre behöver man bläddra igenom tjocka ordböcker som kan kännas obehagligt för språkinlärare som snabbt vill hitta svar på sina frågor (jfr Lammi 2002). Ytterligare är det lätt att med hjälp av ordbehandlingsprogram redigera text (jfr Kankaanranta och Linnakylä 1999: 3). Samtidigt är det av vikt att eleverna handleds i användningen av nätbaserat material: t.ex. Google Translate ger ofta väldigt tvivelaktiga ordförslag, varför läraren behöver handleda elever att kritiskt granska det källmaterial de använder.

Däremot väckte grammatikinlärning oro hos några elever. Även om det också konstaterades att man i språkportfolioarbetet behöver tillämpa inlärd grammatiska kunskaper i praktiken, skulle ett grammatikprov enligt några ha varit nödvändigt därför att man inte behövde lära sig grammatik utantill till provet (exempel 15). En elev ansåg det också vara obehagligt att ”med tvång” inkludera nya strukturer i arbetena (exempel 16).

(15) *Jonkinlainen kielioppikoe tai joku vastaava olisi kuitenkin ehkä ollut hyvä, sillä laiskuuteni tuntien, en tule oikeastaan muuten niitä kielioppiasioita pänntäämään. (P32)*

Något slags grammatikprov eller liknande skulle kanske ändå ha varit bra, eftersom jag annars, med tanke på min lathet, egentligen inte kommer att plugga de där grammatikgrejerna. (P32)

(16) *Vaikka kuinka olen ymmärtänyt asian ja osaan sitä käyttää, tuottaa päänvaivaa se, että pitäisikö se väkisin saada johonkin tekstiin mukaan ja mitä jos ei vaan saa. (F10)*

Även om jag förstått saken och kan använda den, vållar det huvudbry för mig om jag

med våld borde få den med i någon text och tänk om det helt enkelt inte går. (F10)

En lösning skulle enligt en elev kunna ha varit att man hade inkluderat ett litet grammatikavsnitt i varje ordprov. Det skulle kanske kunna stöda grammatikinläring vid sidan av språkportfolioarbetet utan att ändå stressa eleverna för mycket som ett stort slutprov kan göra. Att några elever saknade ett vanligt prov tyder på att eleverna vant sig vid att lära sig genom testning. Därför förefaller det meningsfullt att med hjälp av språkportfolioarbetet erbjuda ett alternativ för denna traditionella mätning av språkkunskaper (se även exempel 12 på s. 62).

Tidsanvändning

Ur elevens synvinkel är språkportfolion oftast ett tämligen tidskrävande arbetssätt (jfr t.ex. Lammi et. al. 2003, Perclova 2006), vilket framkommer i följande exempel ur E2/31. Speciellt i gymnasiet har eleverna ofta flera kurser i samma period, då arbetsmängden kan bli stor. Trots detta uppfattades arbetssättet i stort sett positivt som även exempel 17 och 18 avslöjar:

(17) *Olen tyytyväinen kielisalkkuuni lopulta. Sen työstäminen oli välillä vähän raskasta, sillä minulla oli muitakin koulutöitä tässä kurssissa, mutta koin oppineeni paljon uutta kielisalkun ansiosta. (P41)*

Till sist är jag nöjd med min språkportfolio. Att bearbeta den var lite tungt ibland, då jag också hade andra skolarbeten i den här perioden, men det kändes att jag lärde mig mycket nytt tack vare språkportfolion. (P41)

(18) *Oli hyvä, että pääsi käyttämään paljon ruotsin kieltä, mutta salkkutyöskentely oli aika aikaavievää. (F33)*

Det var bra att man fick använda mycket svenska men språkportfolioarbete var ganska tidskrävande. (F33)

På första lektionen förvånade det också mig som forskare att eleverna inte hann mycket under lektionen, utan en del jobb återstod till hemmet eller till nästa gång. I början av kursen var det också oklart för mig om eleverna ska börja med ett nytt tema varje gång även om de inte fått föregående arbete färdigt. Så småningom blev det uppenbart att var och en har sin egen stil och arbetar i egen takt: medan den ena fick ett arbete färdigt varje gång, planerade den andra ett arbete på lektionen och eventuellt började med ett utkast av det, men sedan genomförde största delen av arbetet hemma. En stor del av arbetet görs oftast utanför lektionerna då eleverna också fick mindre läxor under kursen. Läraren behöver alltså inte oroa sig för att eleverna inte alltid åstadkommer synliga resultat i skolan.

Ur lärarens synvinkel är kontroll över tidsanvändning en central faktor i anseende till lärarens välbefinnande och arbetsork. Det är naturligt att det i början tar tid att anamma språkportfolio som arbetssätt (jfr Lammi et. al. 2003). Utöver informationssökning om själva arbetssättet behöver läraren lära sig att använda den nya inlärningsplattformen, vilket tar tid. Auvinen och Rönkä (2005: 190) påpekar emellertid att användningen av en inlärningsplattform ändå underlättar och effektiviserar verksamheten med tiden. Eventuellt förutsätter arbetssättet också en förändring i lärarens tänkande och framför allt vilja att lära sig nytt.

Ur lärarens synvinkel är det utvärdering av elevers arbeten som är den mest tidskrävande delen av kursen. Faktum är att arbetsmängden blir stor med hänsyn till att undervisningsgrupperna ofta är stora på gymnasiet (jfr Auvinen & Rönkä 2005). Lammi et. al. (2003: 88, 97) konstaterar ändå att lärarens feedback sporrar eleverna och det trots arbetsmängden är belönande när läraren kan främja elevernas inläring. Korrigerar eleverna sina fel själv lär de sig förhoppningsvis också av dem. Det konstaterades också i denna undersökning att det är lärorikt när man själv får korrigera sina egna fel (E2/35):

(19) *[Tällä kurssilla opin parhaiten, kun...] opettaja korjasi virheet ja keskustelimme niistä. Auttoi ja siitä on varmasti apua jatkossakin. (P10)*

[I denna kurs lärde jag mig bäst när...] läraren korrigerade felen och vi pratade om dem. Det hjälpte mig och det kommer säkert att vara till nytta i fortsättningen också.
(P10)

Ett sätt att minska arbetsmängden kan enligt Auvinen och Rönkä vara att läraren ger muntlig i stället för skriftlig feedback av elevernas arbeten under lektionerna (se även avsnitt 5.1.3). På denna kurs kunde läraren också korrigera elevers arbeten elektroniskt, vilket underlättade arbetet avsevärt. Genom att understryka fel direkt i filerna och sedan lämna dem tillbaka via inlärningsplattformen sparade läraren tid och slapp onödiga arbetsmoment. I stället föredrog Auvinen och Rönkä (2005: 191) att göra markeringar på pappret och dela ut elevers arbeten i klassrummet i stället. Det bör dock tas till hänsyn att deras undersökning är tio år gammal. Således har IKT:s utveckling under denna tid möjliggjort lättare användning av inlärningsplattformar och t.ex. kommentering av andra användares texter via olika ordbehandlingsprogram har blivit mycket enklare. På denna kurs visade det sig att denna modell, där feedback kunde ges elektroniskt via inlärningsplattformen, fungerade särskilt bra vid responsgivning. Naturligtvis kunde läraren också ge muntlig feedback under lektionerna.

Att använda språkportfolio i undervisningen kan alltså verka tidskrävande och stressande i början, men enligt min uppfattning skiljer en språkportfoliokurs tidsmässigt inte avsevärt från en vanlig läroboksladd kurs med ett slutprov. Efter att man kommit igång och haft tid att tillägna sig det nya arbetssättet kan elektronisk språkportfolio t.o.m. minska lärarens arbetsbörda i längden. Eftersom det är eleverna som själv skapar läromaterial under språkportfoliokurserna, underlättas lärarens lektionsplanering. Som diskuterades ovan, tar det naturligtvis tid för läraren att utvärdera elevernas arbeten, men i stället för att understryka alla fel i elevtexter är det viktigt att läraren inte kontrollerar allt. Kärnan med arbetssättet är att eleven får bära mer ansvar, då läraren måste ge utrymme för elevens agerande och så småningom släppa kontrollen (jfr Hildén & Salo 2010: 239). Förstås är det viktigt att läraren och eleven diskuterar om elevens texter och eventuella problem i dem, men meningen är inte att kräva perfektionism – att acceptera det faktumet att fel hör till all språkinläring och -

användning är en viktig insikt på vägen mot en mer självstyrd språkinläring. På så sätt kan formell språkinläring också bättre erbjuda verkliga språkanvändningssituationer och sporra eleven att använda språket också utanför skolan (jfr avsnitt 5.3). Elevens ökande ansvar gäller också utvärderingen, dvs. eleven granskar i allt större utsträckning utveckling av sina språkkunskaper t.ex. i form av en inlärningsdagbok och bestämmer själv om han eller hon vill korrigera och bearbeta sina språkportfolioarbeten enligt lärarens feedback. På denna kurs behövde läraren inte heller lägga tid på att korrigera kursprov, eftersom ett kursprov inte hörde till språkportfoliokursen. Tidsmässigt ersatte således utvärderingen av elevers språkportfolioarbeten korrigeringen av elevers kursprov.

Sammanfattning

I detta avsnitt har jag kartlagt hur elektronisk språkportfolio kan tillämpas i svenskundervisning i gymnasiet. Jag har först rapporterat om såväl planeringen, genomförandet och utvärderingen av språkportfolioarbetet och sedan reflekterat över de relevanta aspekterna med arbetssättet. Sammanfattningsvis kan det konstateras att arbetet med elektronisk språkportfolio på denna kurs präglas av positiva erfarenheter. Trots misstänksamhet hos några elever i början av kursen visade det alltså sig att elektronisk språkportfolio enligt de flesta eleverna fungerade som ett meningsfullt sätt att lära sig svenska och den aktiverade eleverna till självstyrt lärande (se avsnitt 2.2). Således var förändringens inverkan på studiekulturen önskad då självstyrt arbetssätt gynnades av många (jfr avsnitt 4.3.1). Dessutom visar resultaten av E2/25 *Språkportfolion borde utnyttjas mera i språkundervisningen* att majoriteten (60,4 %) skulle rekommendera användningen av språkportfolion i större utsträckning i språkundervisningen över huvud taget. Samtidigt är det förståeligt att arbetssättet kan uppfattas som utmanande av sådana elever som är mer beroende av lärarens kontroll.

Undersökningens resultat tyder på betydelsefulla bonuslärdomar med det elektroniska

arbetssättet jämfört med tidigare forskning²⁰. Genom språkportfolioarbetet övar eleverna sig att på ett meningsfullt sätt utnyttja surfplattor som arbetsredskap, vilket kommer att spela en viktig roll senare t.ex. i arbetslivet. Således förbereder arbetssättet eleverna till verkliga livets utmaningar. Ordinläring effektiviseras då eleverna kan utnyttja olika slags elektroniska källor, t.ex. ordböcker och svenskspråkiga webbsidor, som stöd i inlärningsprocessen (jfr Lammi 2002). Ur lärarens synvinkel minskar användningen av surfplattor i språkportfolioarbetet lärarens arbetsbörda, då korrigeringen av elevernas arbeten fungerar snabbt genom den mobila inlärningsplattformen och arbetena kan lämnas tillbaka var och när som helst (jfr Auvinen & Rönkä 2005). Som även diskuteras senare i avsnitt 5.3, möjliggör arbetssättet att utöver de skriftliga också de muntliga arbetena kan sparas på den elektroniska inlärningsplattformen. Genom att eleverna skapar multimodala arbeten får de möjlighet att visa en heltäckande bild av sina språkkunskaper som är en central princip med språkportfolion (jfr avsnitt 3.1.2).

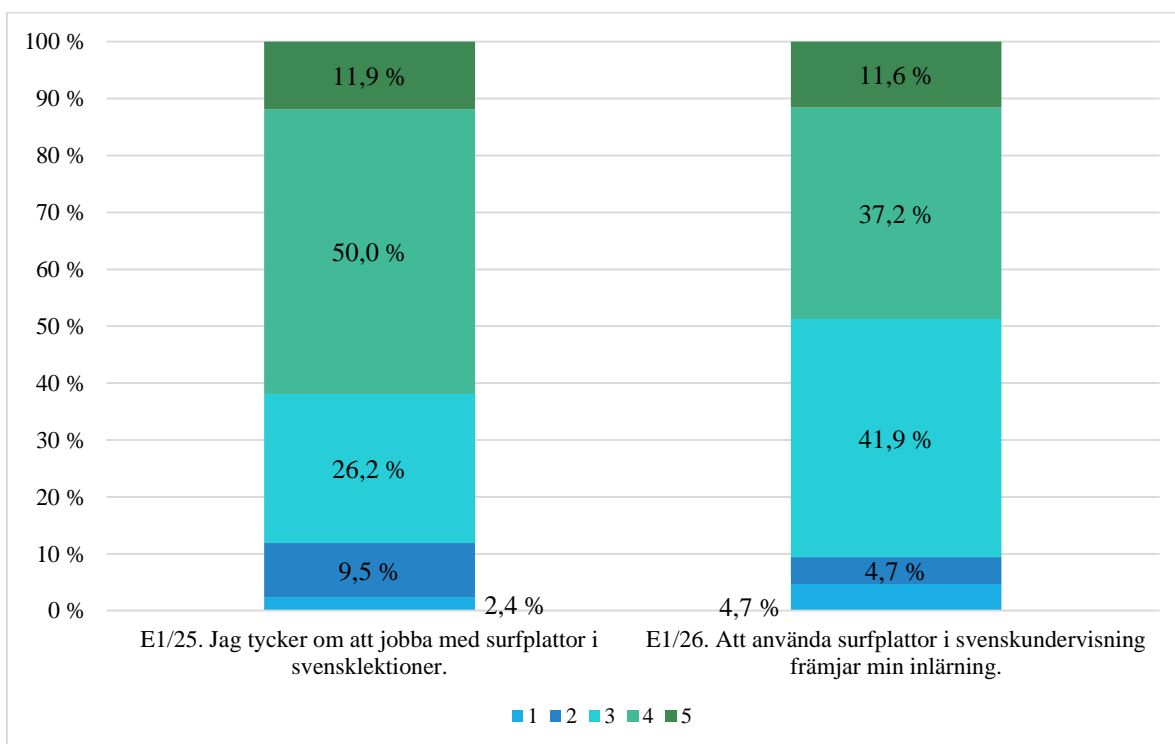
Samtidigt behöver det tas till hänsyn att eleverna behöver handledning av läraren när det gäller t.ex. informationshantering. Således spelar läraren fortfarande en viktig roll i klassrummet, även om lärarrollen håller på att förändras. Även rättskrivning behöver observeras när man jobbar med surfplattor. Ytterligare väckte grammatikinläring oro hos några elever då vi inte hade ett vanligt prov på kursen. Veterligen är grammatikinläring genom språkportfolioarbete ett tämligen utforskat område och därför kunde detta också erbjuda ett intressant ämne för vidare forskning (se även kapitel 6).

5.2 Elevers uppfattningar om surfplattors betydelse i språkportfolioarbetet

Ovan har jag närmast diskuterat surfplattors roll i arbetsprocessen ur forskarsynvinkel. För att skapa en mer omfattande bild av det elektroniska arbetssättet ville jag också studera hur

²⁰ Jfr elevers uppfattningar om användandet av surfplattor i avsnitt 5.2.

eleverna förhöll sig till användningen av surfplattor i språkportfolioarbetet. Elevernas åsikter kartlades med hjälp av attitydpåståenden (E1 och E2) och en öppen fråga (E2). Som framkom i avsnitt 4.3 hade informanterna använt surfplattor åtminstone i någon mån i sina tidigare kurser och skaffat således erfarenheter av deras användande. Surfplattorna i sig var alltså inget nytt arbetsredskap för eleverna. I E1 kartlades elevernas tidigare inställningar mot användningen av surfplattor i svenskundervisningen genom attitydpåståenden som framgår av figur 6.

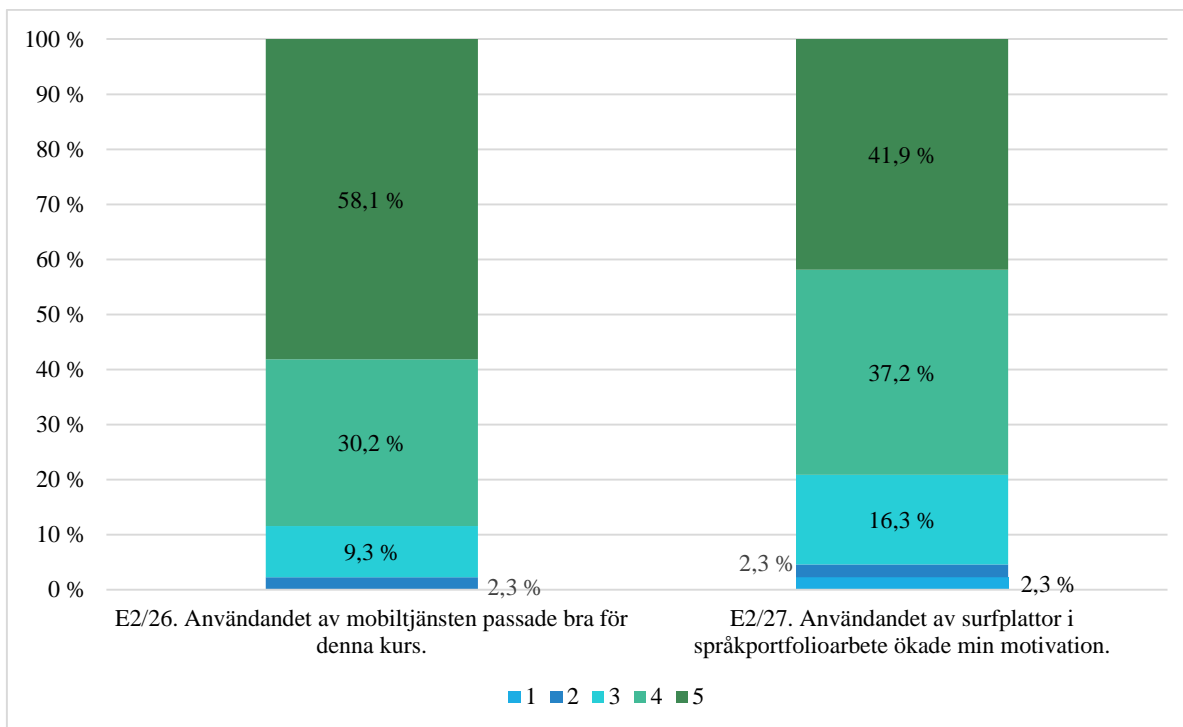


Figur 6. Elevernas (påstående 25 $N=42$, påstående 26 $N=43$) åsikter om användningen av surfplattor i svenskundervisning i början av kursen (E1). (Svarsalternativen bestod av 1= Instämmer inte alls, 2= Instämmer delvis inte, 3= Varken av samma eller annan åsikt, 4= Instämmer delvis och 5= Instämmer helt.)

Figur 6 visar att majoriteten (61,9 %) var positivt inställda till användningen av surfplattor i svenskundervisningen i början av kursen, medan 26,2 % hade en tämligen neutral attityd till utnyttjandet av surfplattor. Därtill visade det sig att nästan hälften av informanterna (48,8 %)

var eniga om att användningen av surfplattor främjar deras svenskinläring. Samtidigt råder det tvekan hos informanterna om de verkligen lär sig bättre med hjälp av surfplattorna: figuren visar att de flesta elever (ca 42 %) valt svarsalternativet 3, dvs. de var varken av samma eller annan åsikt med påståendet *Att använda surfplattor i svenskundervisning främjar min inläring*. Detta tyder förmodligen på att användningen av IKT i sig inte leder till bättre inlärningsresultat, utan det är snarare fråga om *vad* man gör med surfplattorna. Det kan också berättas om elevers omedvetenhet om egna inlärningsstrategier, dvs. de vet nödvändigtvis inte om de lär sig bättre med hjälp av surfplattan. Sammantaget kan det konstateras att majoriteten *tycker om* att jobba med surfplattor i svensklektioner, men samtidigt finns det flera som är osäkra på surfplattors inlärningsfrämjande påverkan.

I figur 7 presenteras hur elevernas åsikter angående det elektroniska arbetssättet indelades i slutet av kursen (E2). Påståendena handlar om lämplighet av mobilapplikationen i fråga på kursen (jfr avsnitt 5.1.4) och sambandet mellan användningen av surfplattor och studiemotivation.



Figur 7. Elevernas (N=43) åsikter om användningen av surfplattor i språkportfoliobarbetet i slutet av kursen (E2). (Svarsalternativen bestod av 1= Instämmer inte alls, 2= Instämmer delvis inte, 3= Varken av samma eller annan åsikt, 4= Instämmer delvis och 5= Instämmer helt.)

Som diskuterades i avsnitt 5.1.4 fungerade den mobilapplikation som användes på kursen enligt min uppfattning på ett ändamålsenligt sätt som stöd i språkportfoliobarbetet. Denna iakttagelse bekräftas också av eleverna, då 38 elever (88,3 %) var av den åsikten att mobiltjänsten i fråga fungerade bra på språkportfoliokursen. När det gäller surfplattors roll i språkportfoliobarbetet i synnerhet kan surfplattor anses tillföra ett stort mervärde till arbetssättet: 79,1 % av informanterna tyckte i slutet av kursen att användningen av surfplattor i språkportfoliobarbetet ökade deras motivation och cirka 42 % var t.o.m. helt av samma åsikt med påståendet E2/27 *Användningen av surfplattor i språkportfoliobarbetet ökade min motivation*. Således kan man anta att kombinerad användning av språkportfolio och surfplattor i undervisningen leder till bättre motivation hos eleverna (se exempel 20 och 21). I några fall kan användningen av surfplattor även vara nyckeln till att uppmuntra sämre motiverade

elever som exempel 20 antyder (E2/34 *Användningen av surfplattor*²¹ i *språkportfolioarbetet är...*).

(20) *Hyvä juttu, ilman sitä olisi ollut vähemmän motivaatiota tehdä kielisalkkua.*

(F7)

Bra grej, utan det skulle jag ha haft mindre motivation att jobba med språkportfolion.

(F7)

(21) *[...] salkun tekeminen siten paljon mielekkäämpää ja helpompaa* (F26)

[...] att göra portfolion är mycket meningsfullare och lättare på det sättet. (F26)

Över huvud taget var det positiva kommentarer som dominerade informanternas svar på den öppna frågan E2/34 *Användningen av surfplattor i språkportfolioarbetet är...*, vilket i sig tyder på en ytterst positiv inställning mot användningen av surfplattor i språkportfolioarbetet. Bland svaren fanns det inga negativa kommentarer, medan tre svar klassificerades som neutrala. Härnäst redogör jag för varför användningen av surfplattor uppfattades som meningsfull enligt eleverna.

Som redan diskuterades i avsnitt 5.1.4, var surfplattors praktiskhet en tydlig fördel, vilket bekräftas också av informanterna. Det visade sig vara enkelt för eleverna att med hjälp av surfplattan t.ex. söka information på internet och revidera sina arbeten som framkommer av följande exempel:

(22) *Hyödyllistä ja nopeuttaa huomattavasti. Auttaa, kun voi etsiä joitain sanoja myös netistä!* (F10)

Nyttigt och det snabbar upp [arbetet] avsevärt. Det hjälper när man kan söka några ord på nätet också! (F10)

²¹ I enkäten användes namnet på ett visst varumärke som har anonymiserats i denna avhandling.

(23) *Ollut hyvä juttu. Juttujen kirjoittaminen ja korjaaminen on ollut paljon helpompaa. (F20)*

Har varit en bra grej. Det har varit mycket lättare att skriva och korrigera texter. (F20)

Med ”lättare” hänvisar F20 visserligen till att texter i elektronisk form är lättare att bearbeta än texter man gjort traditionellt med papper och penna (jfr avsnitt 3.2). Samma tendens syns i exempel 24 och 25: det visar sig att eleverna snarare gynnade den elektroniska språkportfolion i stället för handskrivna pappersportfolier. Igen handlar det om surfplattors behändighet.

(24) *Todella kätevää. En voisi kuvitella tekeväni fyysisiä versioita näistä töistä. (P13)*

Väldigt behändigt. Jag kunde inte föreställa mig att göra fysiska versioner av de här arbetena. (P13)

(25) *Käsintehtynä salkussa olisi liikaa hommia ja ei olisi niin monipuolista. (F36)*

En handgjord portfölj skulle innebära för mycket jobb och det skulle inte vara så mångsidigt. (F36)

Som Kankaanranta och Linnakylä (1999: 4) konstaterar erbjuder digitala portfolier möjligheter att utnyttja mångsidiga metoder i portfolioarbetet. Detta märktes också av eleverna i denna studie:

(26) *Todella hyvä idea, sillä sillä voi tehdä monenlaisia töitä (videoita, kirjeitä, tekstejä yms.) (P14)*

Väldigt bra idé, eftersom man med hjälp av den kan göra många olika slags arbeten (videor, brev, texter osv.) (P14)

(27) *Mahtavaa, sillä se lisää mahdollisuuksia työskentelyssä. (P42)*

Häftigt, eftersom det ger ökade möjligheter i arbetet. (P42)

Som redan diskuterades i avsnitt 5.1.4 var tillgång till mångsidiga metoder alltså en stor fördel med det elektroniska arbetssättet. I anseende till språkportfolions principer (se avsnitt 3.1.2) kunde eleverna på så sätt ge en mångsidig bild av sina språkkunskaper och därigenom bidra till att skapa en holistisk uppfattning om sig själv som språkbrukare. Därtill kunde eleverna t.ex. ta en bild på en hörförståelseövning på lektionen och inkludera den i portfolion. På så sätt värdesattes elevens hela språkliga kompetens som hör till språkportfolions huvudprinciper (se avsnitt 3.1.2).

Att all information som såväl eleverna som läraren behövde fanns i en och samma plats underlättade också arbetet (exempel 28). Eftersom alla arbetena sparades på de elektroniska mapparna, kunde eleverna inse hur mycket de egentligen åstadkommit och skapat material under kursen. Som framgår av exempel 29 underlättade användningen av surfplattor också kommunikation mellan läraren och eleven (jfr Svensson 2008: 24–26). Samtidigt var det ur lärarens synvinkel behändigt att nå hela gruppen och kommunicera med eleverna via den elektroniska inlärningsplattformen (jfr Auvinen & Rönkä 2005: 190).

(28) *On myös ollut helpompi tehdä salkkua eri paikoissa, kun kaikki asiat ovat pädillä eikä sekalaisilla lapuilla. (F20)*

Det har också varit lättare att göra portfolion i olika ställen, när alla grejer är på paddan och inte på diverse lappar. (F20)

(29) *Hyödyllistä, sillä sen avulla kommunikointi ja töiden palautus opettajan ja oppilaan välillä toimii helposti. (P32)*

Nyttigt, eftersom kommunikation och inlämning av arbeten mellan läraren och eleven fungerar lätt med hjälp av den. (P32)

Även om positiva kommentarer som sagt dominerade i informanternas svar, väckte

arbetssättet även andra känslor hos några enskilda elever. Som framkommer av exempel 30 kan arbetssättet kännas obehagligt när man behöver vara kreativ och själv skapa material. Detta är naturligt då man måste t.ex. lära sig att tåla ångest om man har svårigheter med att hitta på ett meningsfullt tema. Samtidigt måste man komma ihåg att eleverna är individer som gynnar olika sätt att arbeta. Det är förståeligt att ett elektroniskt arbetssätt inte nödvändigtvis passar för alla som framkommer av exempel 31 (jfr även avsnitt 5.1.4).

(30) *Tuskaa välillä ja välillä ihan ok. (F27)*

Ibland smärtsamt och ibland helt okej. (F27)

(31) *Ihan kivaa. Tykkään ehkä enemmän tehdä töitä käsin. (F3)*

Helt okej. Jag gillar kanske mer att jobba med händerna. (F3)

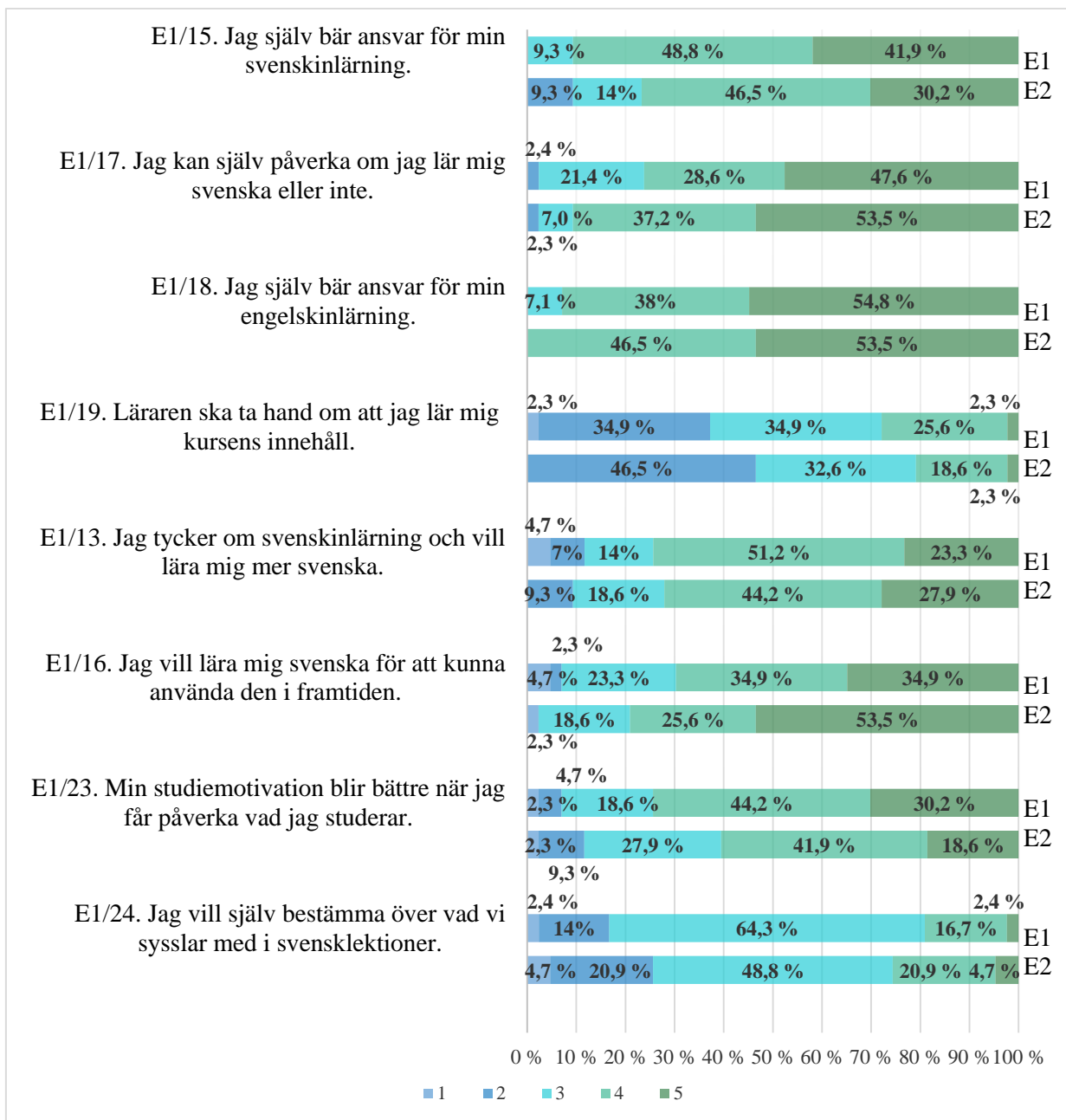
Sammanfattningsvis kan det konstateras att surfplattor ger mervärde för språkportfolioarbetet, då användningen av dem enligt resultaten kan fungera som en motivationshöjande faktor i inlärningsprocessen. I synnerhet visade det sig att den inlärningsplattform som användes på denna kurs passade särskilt bra för språkportfolioarbetet. Enligt resultaten underlättade användningen av surfplattor språkportfolioarbetet i flera olika avseenden som även diskuterades i avsnitt 5.1.4. Först och främst erbjuder surfplattor snabb tillgång till olika slags elektroniska källor som fungerar som stöd i arbetsprocessen. Även textrevidering underlättas jämfört med handgjorda portfolier. Som diskuterades i avsnitt 5.1.4, blir det med hjälp av surfplattan möjligt att skapa mångsidiga, multimodala arbeten som kan sparas på en och samma plats. Dessutom underlättas kommunikation mellan läraren och eleverna. Elevernas uppfattningar om fördelar med den elektroniska språkportfolion överlappar alltså i stort sett med mina observationer som forskare. Således kan det konstateras att denna kombination av deltagande observation och enkäter ökar undersökningens tillförlitlighet (jfr avsnitt 4.3). Näst övergår jag till att diskutera elevers självstyrning som utgör den sista delen av analysen.

5.3 Elevers självstyrning

I detta avsnitt belyser jag utveckling av informanternas självstyrning under kursen. Först koncentrerar jag mig enbart på de påståenden som var lika i båda enkäterna²² för att möjliggöra jämförelser mellan E1 och E2. Orsaken till att alla påståendena inte var lika i E1 och E2 är att vissa påståenden inte kunde eller behövdes ställas både före och efter kursen. Det är t.ex. inte sannolikt att elevernas svar till påståendet *Jag är van vid att bära ansvar utanför skolan, t.ex. hemma eller i hobbyer* skulle ha förändrats under kursen (se även avsnitt 4.2). Däremot sådana påståenden som anknyter till själva språkportfoliokursen, t.ex. *Jag gjorde mina portfolioarbeten noga*, kunde förstås inte ställas i början av kursen. För att skapa en djupare förståelse av elevers självstyrning innefattade E2 således även sådana påståenden som saknades i E1. Dessa frågor diskuteras i sambandet med den jämförande analysen.

Figur 8 illustrerar skillnader mellan informanternas svar i början (E1) och i slutet (E2) av kursen genom procentandel. I figuren presenteras de påståenden som var lika i båda enkäterna.

²² E1/15 *Jag själv bär ansvar för min svenskinläring* motsvarar E2/7 *Jag vill själv bära ansvar för min svenskinläring*. E1/23 *Min studiemotivation blir bättre när jag får påverka vad jag studerar* motsvarar E2/16 *Det är meningsfullare att studera svenska när jag själv får göra mer*.



Figur 8. Indelning av informanternas (N=43, utom i E1/17, E1/18, E1/24 N=42) svar angående självstyrt lärande i början (E1) och i slutet (E2) av kursen. (Svarsalternativen bestod av 1= Instämmer inte alls, 2= Instämmer delvis inte, 3= Varken av samma eller annan åsikt, 4= Instämmer delvis och 5= Instämmer helt.)

Elevens eget ansvar för sina studier

Som figur 8 avslöjar varierar informanternas svar i någon mån när man jämför resultaten i början och i slutet av kursen. För det första ger resultaten en någorlunda motstridig bild av vem som bär ansvaret för elevernas inläring. Enligt resultaten av E1/15 visar det sig att elevernas ansvarstagande har minskat något under kursen då ännu färre tycker att de själv bär ansvaret för sin svenskinläring. Medan 39 informanter (90,7 %) var åtminstone delvis eniga med påståendet i början av kursen, hade antalet eniga informanter minskat till 33 (76,7 %) i slutet av kursen. Detta är tämligen oväntat då språkportfolioarbetet gynnar självstyrt lärande och syftar till att öka elevernas ansvarstagande. Jämför man detta resultat med ansvarstagande i engelsklärande är utvecklingen däremot den motsatta: i början av kursen var alla utom tre informanter (92,8 %) av den åsikten att de åtminstone delvis bär ansvaret för sin engelskinläring själv, medan alla informanterna höll med påståendet i slutet av kursen. Det är också anmärkningsvärt att ingen av informanterna förhöll sig negativt till ansvarstagandet i engelskinläring varken i E1 eller i E2. Detta kan möjligen bero på högre motivation för att studera engelska då ansvarstagandet ofta förstärks (se avsnitt 2.2). När man ser, hör och läser engelska i vardagen oftare än t.ex. svenska, blir den egna rollen i språkinlärningsprocessen mer betydelsefull. Resultaten av E1/15 bör emellertid betraktas med försiktighet därför att påståendena om ansvarstagandet i svenskinläring inte var helt identiskt formulerade i E1 och i E2. Detta är något som jag som forskare borde ha visat mer hänsyn till i planeringsfasen av E2. Att elevernas ansvarstagande för sin svenskinläring verkar ha minskat något enligt resultaten av påståendet E1/15 kan således bero på att påståendet i E2, dvs. *Jag vill själv bära ansvar för min svenskinläring* betonar elevens egen vilja i större utsträckning än det mer neutrala påståendet i E1, dvs. *Jag själv bär ansvar för min svenskinläring*. Följaktligen betyder de två påståendena inte helt samma sak.

Samtidigt tyder resultaten av E1/19 *Läraren ska ta hand om att jag lär mig kursens innehåll* på att allt flera informanter ansåg i slutet av kursen att det inte heller är lärarens uppgift att ta hand om elevens lärande (se figur 8). I början av kursen var det 16 informanter (37,2 %) som

åtminstone delvis inte instämde med att läraren ska ta hand om att eleven lär sig kursens innehåll, medan antalet oeniga informanter i E2 hade stigit till 20 (46,5 %). Således kan man anta att det snarare är eleven (eller eleven tillsammans med läraren) som enligt de flesta borde bära ansvaret för sitt lärande. Antagligen handlar det om en svår fråga för informanterna; med hänsyn till att både elevens och lärarens roll förändras i språkportfoliobarbetet förefaller det naturligt att det orsakar problem att definiera den egna rollen i inlärningsprocessen. Även resultaten av E1/24 *Jag vill själv bestämma över vad vi sysslar med i svensklektioner* tyder på detta: de flesta hade valt svarsalternativet 3 både i E1 (64,3 %) och i E2 (48,8 %), dvs. de var varken av samma eller annan åsikt med påståendet. Figur 8 visar dock att antalet positiva svar ökat något från 8 till 11 under kursen, dvs. några fler elever var i slutet av kursen av den åsikten att de vill styra svensklektionernas innehåll. I detta hänseende kan det konstateras att **elevernas vilja att ta ansvar för sitt lärande har ökat i någon mån**, men det handlar inte om någon stor förändring i självstyrning (jfr Bensons (1997: 19) politiska dimension av autonomi på s. 18).

Ett konkret tecken på ansvarstagande och elevers egen inverkan på sin inläring är hur mycket han eller hon vill lägga ner möda på sitt lärande. Om eleven vill satsa på sina språkportfoliobarbeten, tyder det på elevens inre vilja och förmåga att bära ansvar för sitt lärande (jfr avsnitt 2.2). Enligt resultaten av E2/18 *Jag gjorde mina portfolioarbeten noga* visade det sig att t.o.m. 83,7 % av eleverna var noga med sina portfolioarbeten, vilket antyder att eleverna tog språkportfoliobarbetet på allvar och agerade aktivt i sin inlärningsprocess. Elevernas egen insats i sitt lärande återspeglar alltså en väsentlig aspekt av självstyrning: den tyder på elevernas kontroll över sina studier (jfr Salo & Hildén 2011: 20) och de mått som eleven måste ta för att gynna sin inläring (jfr Tornberg 2000: 165).

Metakognitiva kunskaper

Utöver ökat ansvarstagande visar resultaten av E1/17 *Jag kan själv påverka om jag lär mig svenska eller inte* att informanterna blivit mer medvetna om att de kan påverka sitt

svensklärande, då antalet negativa och osäkra svar (varken av samma eller annan åsikt) är mindre i E2 än i E1 (se figur 8). Medan en dryg femtedel (21,4 %) av informanterna inte visste i början av kursen om de själv kan påverka sin inläring, hade andelen i slutet av kursen minskat till 9,3 %. En tydlig majoritet, 39 elever (90,7 %), var i slutet av kursen av den åsikten att de själv har en inverkan på sitt lärande, vilket syns också i följande exempel:

(32) *Kurssin aikana opin näkemään oman opiskeluni paljon paremmin. (F20)*

Under kursen lärde jag mig att se min inläring mycket bättre. (F20)

(33) *On paljolti itsestä kiinni miten ja kuinka paljon oppii. (F24)*

Det beror för det mesta på en själv hur och hur mycket man lär sig. (F24)

(34) *[Tällä kurssilla opin parhaiten, kun...] sain itse selvittää asioita kielisalkkua varten. (P32)*

[På denna kurs lärde jag mig bäst när...] jag själv fick ta reda på saker för språkportfolion. (P32)

Resultaten tyder alltså på att **elevernas metakognitiva kunskaper har utvecklats under kursen** (jfr Bensons (1997: 19) tekniska dimension av autonomi på s. 18). Ett medel för att synliggöra den egna inlärningsprocessen är inlärningsdagbok: enligt resultaten av E2/28 *Att skriva inlärningsdagbok hjälpte mig att inse vad och hur jag lär mig* instämde 44,2 % av eleverna med påståendet. Samtidigt var ändå 37,2 % av informanterna tveksamma till inlärningsdagbokens inverkan på inlärningsprocessen, vilket kan möjligen bero på att några elever inte nödvändigtvis följde anvisningarna för inlärningsdagboken eller skrev någon dagbok alls på kursen.

Metakognitiva kunskaper kan också konkretiseras så att eleverna reflekterar över och blir medvetna om varför de studerar svenska över huvud taget och vilka inlärningsmål de har med svenskan. Detta är ofta viktigt också ur lärarens synvinkel när svensklärare ibland

behöver motivera dåligt motiverade elever. Som diskuterades i avsnitt 2.2 och 2.4 är det samtidigt en väsentlig del av elevens självstyrning att inläraren kan sätta mål för sig själv. Enligt resultaten av E1/16 *Jag vill lära mig svenska för att kunna använda den i framtiden* visar det sig att allt fler elever instämde med påståendet i slutet av kursen, då antalet positivt inställda elever hade under kursens gång stigit från 30 (69,8 %) till 34 (79,1 %) elever. Även om det inte handlar om en stor förändring i informanternas svar, kan språkportfolioarbetet ha haft en inverkan på några elevers inställning till svenskans nytthet. Det bör dock iakttas att antalet positivt inställda elever var tämligen högt redan i början av kursen. Detta återspeglas även i elevernas svar i E1 i början av kursen när de uppmanades till att fortsätta meningarna E1/27 *Jag behöver svenska...* och E1/28 *Jag behöver inte svenska...* med egna ord. Det mest framträdande svaret handlade om framtida jobb, studier och eventuella flytt till en svenskspråkig ort (exempel 35). Behovet av kommunikation och resandet nämndes näst oftast (exempel 36).

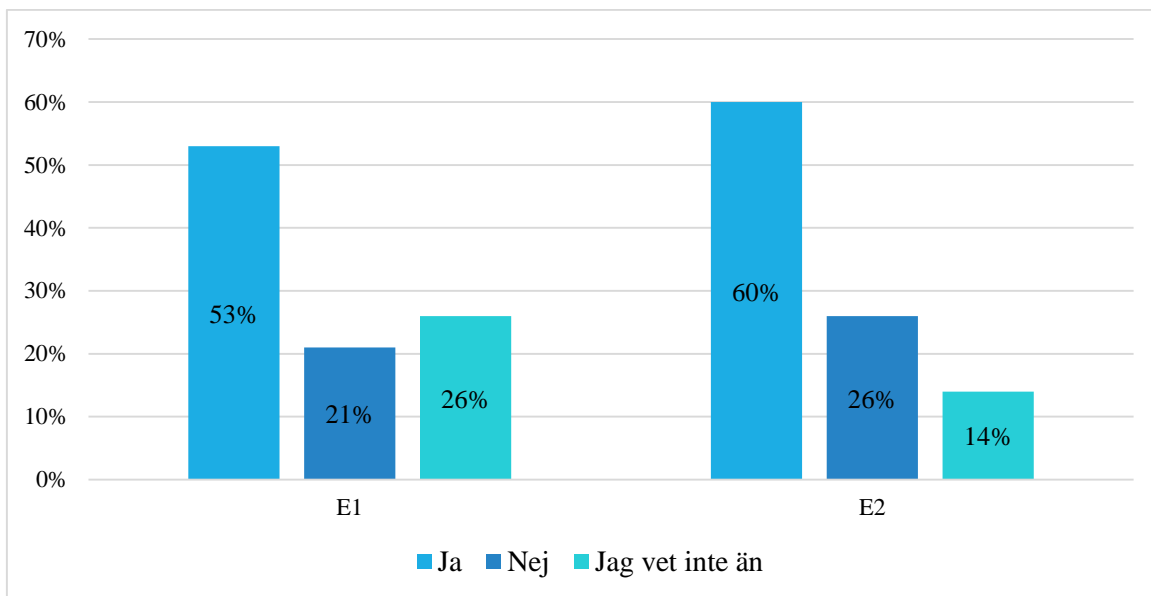
(35) *[Tarvitsen ruotsia...] tulevaisuudessa ehkä jo opiskellessa (ehkä ruotsiin opiskelemaan) ja varmasti työelämässä. (F10)*

[Jag behöver svenska...] i framtiden kanske redan när jag studerar (möjligen studier i Sverige) och säkert i arbetslivet. (F10)

(36) *[Tarvitsen ruotsia...] jos joku puhuu minulle ruotsia, eikä osaa muita kieliä. (P35)*

[Jag behöver svenska...] om någon pratar svenska till mig och kan inte andra språk. (P35)

Ett inlärningsmål på kort sikt som eleverna kan ha med sina svenskstudier är studentskrivningarna. Då svenskan inte är ett obligatoriskt ämne i studentskrivningarna, erbjuds gymnasisterna möjlighet att kunna välja, vilket förutsätter självstyrd handling (se avsnitt 2.2). Följande figur illustrerar skillnader i informanternas svar på påståendet E1/6 *Jag ska skriva svenska i studentskrivningarna* mellan E1 och E2.



Figur 9. Indelning av informanternas (N=43) svar på påståendet "Jag ska skriva svenska i studentskrivningarna" i E1 och E2.

Som framgår av figur 9 svarade majoriteten (53 %) "Ja" till påståendet *Jag ska skriva svenska i studentskrivningarna* i början av kursen, medan 21 % av informanterna inte tänkte skriva svenska. En dryg fjärdedel (26 %) var osäkra. Således hade majoriteten av informanterna redan i början av kursen skapat ett konkret mål för och tagit ansvar för planering av sina svenskstudier, vilket kännetecknar självstyrt lärande.

Informanternas planer om att skriva svenska i studentskrivningarna kartlades också i slutet av kursen. På så sätt syftade jag till att utreda om det skett någon förändring i informanternas tänkande under kursens gång och om språkportfolioarbete eventuellt kan ha sporrat informanterna till att skriva svenska i studentskrivningarna. Figur 9 visar att antalet osäkra informanter minskat under kursen (från 26 % till 14 %), medan antalet både positivt och negativt inställda informanter har ökat lite. Det förefaller som om ännu flera informanter har en bättre uppfattning om sina mål med svenskinläring i slutet av kursen. Troligen har informanterna blivit mer medvetna om sina egna språkkunskaper och eventuellt övervägt om det lönar sig för dem att skriva svenska i studentskrivningarna. Således kan man anta att

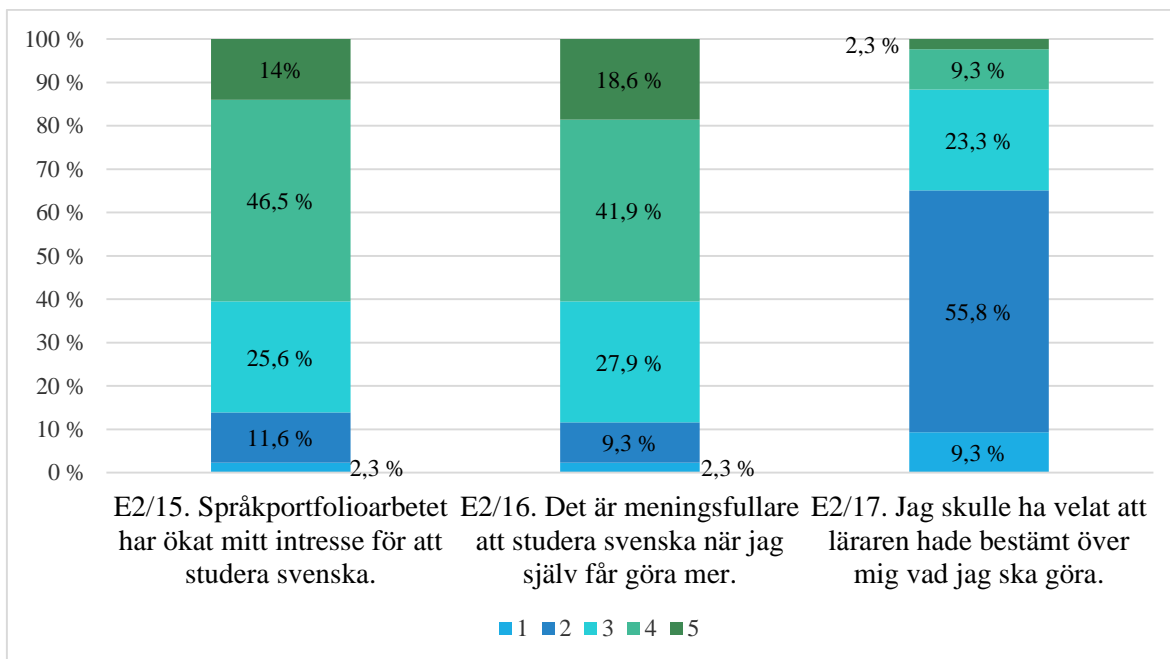
språkportfolio möjligen har synliggjort informanternas målsättningar i gymnasiet när det gäller studentskrivningarna. Det kan dock ifrågasättas om studentskrivningarna fungerar som ett meningsfullt mål för språkinläring, men trots detta tyder målinriktad handling av detta slag på självstyrt lärande.

Motivation

Som diskuterades i avsnitt 2.3 har en bra motivation ofta inverkan på självstyrt lärande och tvärtom. Enligt figur 8 finns det inga betydelsefulla skillnader i elevernas svar på påståendet E1/13 *Jag tycker om svenskinläring och vill lära mig mer svenska* mellan E1 och E2, dvs. både andelen positivt respektive negativt inställda elever har förblivit ungefär samma.²³ Samtidigt visar resultaten av E2/15 ändå att majoriteten av eleverna (60,5 %) åtminstone delvis instämde med påståendet *Språkportfolioarbetet har ökat mitt intresse för att studera svenska* i slutet av kursen, även om en fjärdedel (25,6 %) var varken av samma eller annan åsikt med påståendet (se figur 10). En lika stor majoritet (60,5 %) var också av samma åsikt med det mer indirekta påståendet E2/16 *Det är meningsfullare att studera svenska när jag själv får göra mer*²⁴. Som framgick i avsnitt 5.1.4 var majoriteten (65,1 %) inte heller av samma åsikt med påståendet E2/17 *Jag skulle ha velat att läraren hade bestämt över mig vad jag ska göra*. Dessa resultat illustreras i följande figur.

²³ Som även diskuterades i avsnitt 4.3, hade majoriteten av informanterna haft framgång redan i sina tidigare svenskstudier. Detta kan vara en förklaring till att majoriteten (73,5 %) som utgångspunkt hade en positiv inställning till svenskan.

²⁴ Detta påstående motsvarar påståendet E1/23 *Min studiemotivation blir bättre när jag får själv påverka vad jag studerar* i E1 även om påståendena inte är identiskt formulerade. Således bör skillnaderna i elevernas svar mellan E1 och E2 betraktas med försiktighet i detta fall. Båda påståendena hänvisar till sambandet mellan elevens självstyrning och motivation, men det bör påpekas att det i det första fallet handlar om studiemotivation i allmänhet, medan det senare fallet syftar på motivationen i svenska i synnerhet.



Figur 10. Indelning av informanternas (N=43) svar på påståenden angående sambandet mellan självstyrt lärande och studiemotivation i E2. (Svarsalternativen bestod av 1= Instämmer inte alls, 2= Instämmer delvis inte, 3= Varken av samma eller annan åsikt, 4= Instämmer delvis, 5= Instämmer helt.)

Som framgår av resultaten i E2/15 hade självstyrning alltså ofta en positiv inverkan på elevernas studiemotivation på denna kurs. Detta samband mellan självstyrning och bättre motivation syns också i följande exempel ur två inlärningsdagböcker och E2/32 (jfr även Lammi 2002):

(37) *Itse ideoiminen ja tekeminen on hauskaa ja hyödyllistä ja se saa kielten opiskelun tuntumaan tosi kivalta. (F15)*

Det är roligt och nyttigt att själv jobba och hitta på idéer och därför känns språkinläring jättekul. (F15)

(38) *Se, että saa itse ideoida ja luoda sisältöä, on mielestäni hyvä asia ja se saattaa jopa antaa lisää motivaatiota ruotsin opiskeluun. (P32)*

Att man själv får hitta på idéer och skapa innehåll är enligt min mening en bra grej

och det kan t.o.m. ge mer motivation till att studera svenska. (P32)

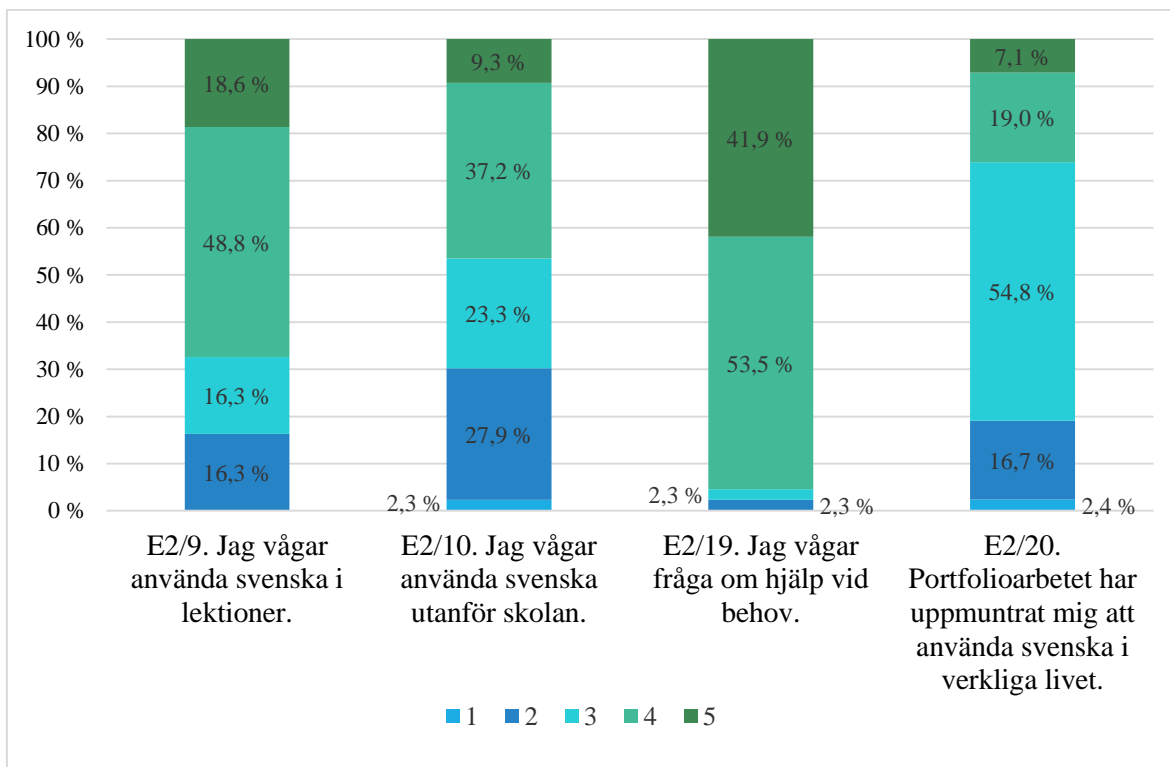
(39) *[Tällä kurssilla ruotsin opiskelumotivaatioon on positiivisesti vaikuttanut...] omaehtoinen työskentely ja se, että sai itse vaikuttaa siihen mitä teki. (F38)*

[I denna kurs har det påverkat min studiemotivation positivt att] man jobbat självstyrkt och att man själv fick påverka vad man gjorde. (F38)

Således kan det konstateras att majoriteten var tämligen nöjda med deras självstyrande roll i arbetsprocessen, vilket tyder på att kontroll över egen inläring har förbättrat flera elevers motivation att studera svenska. **Det finns alltså ett samband mellan självstyrkt lärande och bättre motivation** (jfr Bensons (1997: 19) psykologiska dimension av autonomi på s. 18) som även tidigare forskning har visat (se t.ex. Lammi 2002).

Handlingskunskaper

I diskussionen om självstyrning i avsnitt 2.2 resoneras ytterligare kring s.k. handlingskunskaper. Med detta hänvisar jag till att inläraren vågar ta risker och använda sina svensk-kunskaper i kommunikationssituationer i verkliga livet och på så sätt själv påverka sin inläring effektivt. I figur 11 illustreras sådana handlingskunskaper som anknyter till självstyrkt agerande i både formella och informella språkbrukssituationer.



Figur 11. Indelning av elevernas (N=43, utom i E2/20 N=42) svar på påståenden angående handlingskunskaper i svensklärande. (Svarsalternativen bestod av 1= Instämmer inte alls, 2= Instämmer delvis inte, 3= Varken av samma eller annan åsikt, 4= Instämmer delvis, 5= Instämmer helt.)

Figur 11 visar att en klar majoritet (67,4 %) är antingen delvis eller helt av samma åsikt med påståendet E2/9 *Jag vågar använda svenska i lektioner*. Detta tyder på att de flesta eleverna känner sig trygga och vågar visa sina språkkunskaper i klassrummet. Däremot när det gäller språkanvändning i samtalssituationer utanför skolan var situationen något annorlunda, då över 20 % färre elever (46,5 %) svarade jakande på påståendet E2/10 *Jag vågar använda svenska utanför skolan*. Även om de flesta fortfarande tyckte att de vågar använda svenska också utanför klassrummet, instämde nästan en tredjedel av eleverna (30,2 %) inte (åtminstone delvis) med påståendet. Däremot instämde alla utom två elever (95,4 %) åtminstone delvis med påståendet E2/19 *Jag vågar fråga om hjälp vid behov*. Att fråga om hjälp vid behov är en relevant del av självstyrd inläring då det tyder på att eleven har

förmågan att på ett ändamålsenligt sätt utnyttja sin inlärningsmiljö (Salo 2015: 23).

Påståendet E2/20 *Portfolioarbetet har uppmuntrat mig att använda svenska i verkliga livet* väckte emellertid misstänksamhet hos eleverna då över hälften av eleverna (54,8 %) var varken av samma eller annan åsikt med påståendet. Förmodligen uppfattades det svårt att avgöra om språkportfolion ökat elevernas mod att använda svenska i praktiken då de sannolikt inte fått möjlighet att testa detta i praktiken under kursens gång²⁵. Trots detta kan språkportfolio i vissa fall sporra eleverna till att utnyttja och utveckla sina språkkunskaper utanför skolan som framgår av följande exempel ur en inlärningsdagbok.

(40) *Nyt salkkutyöskentelyn kohdalla olen ottanut tavoitteekseni pyrkiä myös laajentamaan ruotsin käyttämistä vapaa-ajalla muissakin tarkoituksissa, kuten musiikkia kuunnellessa, youtube-videoita katsellessa ja muualla netissä ihmisille jutellessa. (F10)*

Nu när det gäller språkportfolioarbete så har jag också tagit som mål att försöka utvidga svenskanvändning även i andra avsikter på fritiden, t.ex. när jag lyssnar på musik, kollar på Youtube-videoer och pratar med folk på andra ställen på nätet. (F10)

Detta exempel avslöjar hur elevens egen vilja att lära sig leder till att hon själv tar ansvar för sitt lärande även i informella inläringssituationer utanför skolan. Därtill visade resultaten av E2/4 *Jag tränar mina svenskkunskaper på fritiden (t.ex. svenskspråkiga kompisar, nättidskrifter, musik...)* att en tydlig majoritet (67 %) använder svenskan i någon mån på fritiden, vilket också tyder på att de flesta elever frivilligt vill utveckla sina svenskkunskaper i informella inläringssituationer. Som redan diskuterades, anknyter alltså motivation nära till självstyrt lärande.

²⁵Enligt resultaten av E1 hade majoriteten av informanterna (77 %) inga svenskspråkiga bekanta, dvs. de saknade domäner där de kan använda språket utanför skolan i verkliga samtalsituationer. Detta var inte särskilt förvånande med tanke på att skolan ligger i en enspråkig finsk kommun i Mellersta Finland.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att elevernas ansvarstagande och kontroll över sitt individuella lärande ökat i någon mån under språkportfoliokursen, även om det inte handlar om betydande skillnader i elevernas svar. Speciellt visar resultaten att flera elever utvecklat sina metakognitiva kunskaper under kursens gång och blivit mer medvetna om den egna språkinlärningsprocessen. Som diskuterades i avsnitt 2.3 och 2.4 spelar detta en viktig roll med hänsyn till inläringens effektivitet. Dessutom blir inläring mer personlig och kan därigenom göra språkinläring mer meningsfull som även framkom av resultaten i denna undersökning: det finns ett samband mellan självstyrt lärande och bättre motivation. Däremot återstår frågan om man genom språkportfolioarbetet kan sporra eleverna till att tillämpa sina språkkunskaper i verkliga språkanvändningssituationer utanför skolan och således utveckla sina handlingskunskaper utanför formell språkundervisning.

6 Avslutning

Syftet med denna avhandling var att redogöra för hur elektronisk språkportfolio fungerar som inlärningsmetod hos gymnasister i svenskundervisning. Med hjälp av forskningsfrågorna (se avsnitt 1.1) har jag syftat till att synliggöra användningen av elektronisk språkportfolio i praktiken och beskrivit vilken roll surfplattor spelar i arbetsprocessen. Därtill har jag granskat hur informanternas självstyrning som är en central del av språkportfolioarbetet utvecklas under kursen.

I avsnitt 5.1 har jag beskrivit konkret hur elektronisk språkportfolio kan tillämpas i praktiken. Det visade sig att arbetssättet präglades av positiva erfarenheter. Trots förvirring i början av kursen gick anammandet av det nya arbetssättet tämligen lätt och arbetssättet förde med sig ett antal positiva faktorer bland informanterna. Dessa resultat ligger i stort sett i linje med resultat från tidigare forskning (jfr t.ex. Auvinen & Rönkä 2005, Lammi 2002, Lammi et. al. 2003, Perclová 2006). Som också t.ex. Lammi et. al. (2003) märkte i sina undervisningsexperiment förutsätter ett nytt arbetssätt extra arbete i början, men enligt resultaten av denna undersökning krävde språkportfolioarbetet inte nödvändigtvis mer tid av läraren jämfört med traditionell lärarledd undervisning efter att man bara planerat verksamheten noga och kommit igång. Användningen av surfplattor i språkportfolioarbetet kan t.o.m. minska lärarens arbetsbörda, då korrigeringen av elevernas arbeten fungerar snabbt genom den mobila inlärningsplattformen och arbetena kan lämnas tillbaka var och när som helst (jfr Auvinen & Rönkä 2005). Som Kohonen och Pajukanta (2003: 27) påpekar kan det vara meningsfullt att inte ta för stora steg genast i början, utan så småningom integrera arbetssättet i undervisningen. Detta kan genomföras t.ex. med hjälp av läroboken. Till skillnad från Lammis studie (2002) har det numera också blivit mycket enklare att använda olika slags elektroniska källor som stöd i inlärningsprocessen. Samtidigt behöver det tas till hänsyn att eleverna behöver handledning av läraren när det gäller t.ex. informationshantering. På så sätt uppfyller läraren också språkportfolions pedagogiska funktion (se avsnitt 3.1).

Även rättskrivning behöver observeras när man jobbar med surfplattor.

Enligt resultaten uppfattades det elektroniska arbetssättet som ett motivationshöjande sätt att lära sig svenska och användningen av surfplattor underlättade inlärningsprocessen i flera avseenden. Först och främst erbjöd surfplattor snabb tillgång till olika slags elektroniska källor (jfr Svensson 2008), varför t.ex. ordinläringen blev effektivare. Även textrevidering underlättades jämfört med handgjorda portfolier som också Kankaanranta och Linnakylä (1999: 3) påpekar. Ytterligare underlättades kommunikation mellan läraren och eleverna. Dessa resultat bekräftas också för det mesta av Auvinen och Rönkä (2005), men till skillnad från deras experiment var det på denna kurs också möjligt att med hjälp av surfplattan skapa också muntliga arbeten som kunde sparas på en och samma plats. Trots att vissa tekniska utmaningar uppstod även i denna studie, störde de alltså inte genomförandet av kursen (jfr Auvinen & Rönkä 2005). I allmänhet visade det också sig att tillämpningen av IKT var smidigare nu än för 10 år sedan, då t.ex. feedback kunde ges elektroniskt via den mobila inlärningsplattformen.

I anseende till elevernas självstyrning visade det sig i avsnitt 5.3 att det finns små skillnader i elevernas tänkande före och efter kursen. Enligt resultaten utvecklades elevernas ansvarstagande över inlärningsprocessen i någon mån under kursen. Därtill föreföll det att elevernas metakognitiva kunskaper förbättrades då de blev mer medvetna om den egna rollen i inlärningsprocessen (jfr Salo & Hildén 2011). Ytterligare visade det sig att det finns ett samband mellan elevernas studiemotivation och självstyrt lärande vilket också tidigare forskning har bevisat (se t.ex. Lammi 2002). Eftersom denna undersökning handlade om bara en språkportfoliokurs på ungefär sex veckor, borde elevernas utveckling betraktas på längre sikt för att kunna dra några absoluta slutsatser om utveckling av elevernas självstyrning. Trots detta tyder resultaten på att det finns ett samband mellan språkportfolio och utveckling av självstyrning, vilket tidigare forskning bekräftats: t.ex. Kohonen (2005) påpekar att språkportfolion erbjuder pedagogiska verktyg som stöder elevernas autonomi, ansvarsfullhet och inlärningsstrategier (jfr även avsnitt 3.1.2).

Metodmässigt anser jag att mina metodologiska val fungerade relativt ändamålsenligt i anseende till studiens syfte, dvs. jag bidrog till förståelse av hur elektronisk språkportfolio fungerar som inlärningsmetod hos gymnasister i svenskundervisning i Finland. Genom att kombinera aktionsforskning med de två webbenkäterna var det möjligt att få fram djupare kunskap om språkportfoliobarbetet, vilket också ökade studiens reliabilitet. Det visade sig t.ex. att mina iakttagelser om surfplattors roll i arbetsprocessen i stort sett överensstämde med elevernas inställningar.

Som diskuterades i avsnitt 4.3.1, syftar man i aktionsforskning inte bara till att forska i något, utan också till att förändra och utveckla den sociala verkligheten som studeras. Enligt resultaten av denna undersökning var förändringens inverkan på studiekulturen tämligen önskad och det föreföll meningsfullt att utveckla svenskundervisning med hjälp av det nya arbetssättet. Således uppfylldes aktionsforskningens mål bra i denna undersökning. Samtidigt behöver det tas till hänsyn att deltagande observation alltid är subjektiv handling. Detta betyder att jag som forskare lade märke till vissa saker, medan andra saker förbisågs. Således kunde en annan forskare eventuellt ha uppfattat andra saker som meningsfulla (jfr Eskola & Suoranta 1998: 103). Att mina resultat i stort sett står i linje med erfarenheter av tidigare forskning ökar emellertid studiens validitet.

I anseende till enkäterna borde antalet informanter ha varit större för att resultaten av avsnitt 5.2 och 5.3 skulle ha kunnat generaliseras. Eftersom tidigare forskning ändå fått fram liknande iakttagelser kan resultaten av enkäterna anta vara generaliserbara i någon mån. Studiens andra del kunde också ha genomförts genom att intervjua enskilda elever, men i så fall skulle antalet informanter ha blivit för begränsat. Jag ville att varje elev som deltog i respektive språkportfoliokurser blev hörd för att kunna skapa en mångsidig bild av arbetssättet. Användningen av lika frågebatterier i båda enkäterna skulle ändå ha underlättat den jämförande analysen i avsnitt 5.3. Jag borde också ha varit noggrannare med vissa formuleringar i enkäterna.

Resultaten av denna studie visar emellertid att behov av vidare forskning finns. I framtiden skulle det vara intressant att forska i sambandet mellan språkportfolio och elevers inlärningsresultat genom att jämföra inlärningsresultat mellan två grupper varav den ena deltar i självstyrt språkportfoliobarbete och den andra får lärarledd undervisning. Som framgick i denna studie väckte grammatikinläring oro hos informanterna, varför det skulle vara av intresse att betrakta om eleverna i verkligheten lär sig grammatiken bättre t.ex. genom att inkludera en liten grammatikdel i varje ordprov. På liknande sätt kunde man också jämföra ordinläring mellan två olika undervisningsgrupper. En möjlighet skulle också vara att prova på en annan inlärningsplattform och möjligen jämföra för- och nackdelar med respektive inlärningsplattformar. Då informantsgruppen i denna undersökning var tämligen liten, finns det behov för ytterligare forskning om användningen av elektronisk språkportfolio med ett större urval informanter. Eftersom denna undersökning handlade om bara en språkportfoliokurs på ungefär sex veckor, skulle det vara meningsfullt att studera hur elevernas autonomi utvecklas på lång sikt, t.ex. under de tre åren på gymnasiet. Då kunde man också lyfta fram enskilda elevers autonomiutveckling för att få fram djupare kunskap på individuell nivå. Till sist erbjuder den nya läroplanen, som träder i kraft år 2016, intressanta möjligheter för vidare forskning. Det skulle t.ex. vara av intresse att betrakta hur den nya läroplanens mål uppfylls genom språkportfoliobarbetet.

Min önskan är att denna studie kan ha framkallat nyfikenhet bland andra språklärare och uppmuntrat till att pröva elektronisk språkportfolio i sin undervisning. Elektronisk språkportfolio medför omväxling till vanlig undervisning, sporrar eleverna till självstyrt lärande och möjliggör meningsfulla inlärningsituationer både i och utanför klassrummet. Som en informant konstaterade (exempel 41) främjar språkportfoliobarbetet elevernas inläring, men avsikten är naturligtvis inte att ersätta tidigare goda praktiker, utan på ett meningsfullt sätt kombinera det gamla med det nya.

(41) *[Tällä kurssilla opin parhaiten, kun...] työstin kielisalkkua, mutta tavalliset oppitunnitkin ovat edelleen korvaamattomia. (F41)*

[På denna kurs lärde jag mig bäst när...] jag bearbetade språkportfolion, men vanliga lektioner är fortfarande oersättliga. (F41)

Att integrera elektronisk språkportfolio i vanlig språkundervisning är alltså realistiskt som också denna studie har visat. Det viktiga är att modet och viljan finns att prova nytt och att vidareutveckla goda praktiker som främjar meningsfull svenskinläring.

Källförteckning

- Anttila, Pirkko, 1998: Osallistuva havainnointi. I: *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. (25.2.2014.)
http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/09_tutkimusmenetelmat/06_osallistuva_havainnointi
- Auvinen, Merja & Rönkä, Aarno 2005: Kielisalkkutyöskentelyä verkossa. I: Kohonen, Viljo (red.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsingfors: WSOY. S. 185–204.
- Benson, Phil, 1997: The philosophy and politics of learner autonomy. I: Benson, Phil & Voller, Peter (red.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. S. 18–34.
- Blom, Anna, Hyypiä, Anu, Kaunisto, Sari, Paasonen, Marko och Salonen, Anssi, 2011: *Galleri 3*. Helsingfors: Otava.
- CEFR= *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*, 2007. Skolverket. (13.10.2013.) http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlom%2Fpdf2144.pdf%3Fk%3D2144.
- Dörnyei, Zoltán, 2001: *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson Education.
- Eklund, Gunilla, 2014: *Kvalitativa metoder II: Föreläsning 2. Forskningsansatser – analysmetoder*. (25.2.2014.) <http://www.vasa.abo.fi/users/geklund/Hemsida%20dokument%202013-14/Kvalitativa%20metoder%20II%20F2.pdf>
- Ericsson, Eie, 1989: *Undervisa i språk. Språkdiraktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha, 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tammerfors: Vastapaino.

- Fangen, Katrine, 2005: *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Gardner, Robert & Lambert, Wallace E., 1972: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- GGL. *Grunderna för gymnasiets läroplan*, 2003. Utgiven av Utbildningsstyrelsen.
- Heikkilä, Tarja, 2010: *Tilastollinen tutkimus*. 7.-8. upplaga. Helsingfors: Edita.
- Heikkinen, Hannu L. T., 2010: Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. I: Aaltola, Juhani & Valli, Raine (red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. förnyade och kompletterade upplagan. Jyväskylä: PS-Kustannus. S. 214–229.
- Heikkinen, Hannu L. T. & Jyrkämä, Jyrki, 1999: Mitä on toimintatutkimus? I: Heikkinen, Hannu L. T., Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (red.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena. S. 25–62.
- Hildén, Raili, 2007: Kielikasvatuksen uudistaminen tyyppitehtävin. OSKU-projektin tutkimuskysymysten täsmennystä. I: Merenluoto, Kaarina, Virta, Arja & Carpelan, Pia (red.), *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B77. S. 440–446.
- Hildén, Raili & Salo, Olli-Pekka, 2011: *Johtopäätöksiä ja tulevaisuuden näkymiä*. I: Hildén, Raili & Salo, Olli-Pekka (red.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsingfors: WSOY. S. 236–240.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula, 2007: *Tutki ja kirjoita*. 13., delvis reviderade upplagan. Helsingfors: Tammi.
- Holec, Henri, 1980: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Huttunen, Irma, 1986: *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary School*. Uleåborg universitet: Doktorsavhandling.
- Kaikkonen, Pauli, 2005: Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. I: Kohonen, Viljo (red.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja*

- kehittämistyön taustaa ja tuloksia.* Helsingfors: WSOY. S. 45–63.
- Kankaanranta, Marja & Linnakylä, Pirjo, 1999: Verkkoportfolioita kokemassa. Exploring web portfolios. I: Linnakylä, Pirjo & Kankaanranta, Marja & Bopry, Jeanette, *Portfolioita verkossa = Portfolios on the web.* Jyväskylä. S. 2–13.
- Kantelinen, Ritva, 1995: *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä.* Joensuu universitet: Doktorsavhandling.
- Kohonen, Viljo, 1998: Kielenopetus kielikasvatuksena. I: Kaikkonen, Pauli & Kohonen Viljo (red.), *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tammerfors. S. 25–48.
- Kohonen, Viljo, 2005: *Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta?* I: Kohonen, Viljo (red.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia.* Helsingfors: WSOY. S. 7–44.
- Kohonen, Viljo, 2009: Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. I: Jaatinen, Riitta & Kohonen, Viljo & Moilanen, Pentti (red.), *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus: Pauli Kaikkosen juhlakirja.* Helsingfors: Okka. S. 12–38.
- Kohonen, Viljo & Pajukanta, Ulla (red.), 2000: *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – Kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta.* Tammerfors.
- Kohonen, Viljo & Pajukanta, Ulla, 2003: Eurooppalainen kielisalkku – kokeiluprojektin tulosten koontaa. I: Kohonen, Viljo & Pajukanta, Ulla (red.), *Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS- projektin päätösvaiheen tuloksia.* Tammerfors. S. 7–31.
- Korhonen, Tero, 2005: Muutoksen kohtaaminen kielenopetuksessa: EKS-mentor- projektin opettajien näkökulmia. I: Kohonen, Viljo (red.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia.* Helsingfors: WSOY. S. 283–294.
- Koski, Sirkku, 2007: *Europeisk språkportfolio i gymnasiet språkundervisning: undervisningsmaterial för kurs 1 i gymnasiet B-svenskan.* Jyväskylä universitet:

Pro gradu-avhandling.

- Kuula, Arja, 2006: Toimintatutkimus. I: *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tammerfors: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (25.2.2014.)
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_4.html
- Lammi, Kati, 2002: *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskelemaan motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia*. Jyväskylä universitet: Doktorsavhandling.
- Lammi, Kati & Pajukanta, Ulla & Päckilä, Teijo, 2003: Kokemuksia kielisalkun käytöstä lukiossa. I: Kohonen, Viljo & Pajukanta, Ulla (red.), *Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tammerfors.
- Linnarud, Moira, 1993: *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Little, David, 2003: *Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*. (16.3.2014.) <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
- Little, David och Perclová, Radmila, 2001: *European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Language Division.
- LP =Läroplan 2016, 2014: Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utgiven av Utbildningsstyrelsen. (11.3.2015.)
http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari, 2007: Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. I: Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (red.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S. 453–479.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja och Keränen, Anna, 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Lärarens Handbok. Europeisk språkportfolio i finländsk grundläggande utbildning: bakgrund, grunder och riktlinjer*, 2013. (13.10.2013.) <http://kielisalkku.edu.fi/fi/>

- Perclová, Radka, 2006: *The Implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners*. Joensuu universitet: Doktorsavhandling.
- Pollari, Pirjo, 1994: Portfolio koulussa. Salkullinenpapereita vai pussillinen kultaa? I: Linnakylä, Pirjo & Pollari, Pirjo & Takala, Sauli (red.), *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S. 51–63.
- Rebenius, Inga, 1998: *Elevautonomi i språkundervisningen. Teori och praktik – elevautonomi i gymnasienivå*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ryhänen, Marja, 2010: *Portfolio som undervisningsmaterial för kurs i svenska i grundexamen i barn- och familjearbete*. University of Eastern Finland: Pro gradu-avhandling.
- Salo, Olli-Pekka, 2009: Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. I: *Puhe ja kieli*, 29:2. S. 89–102.
- Salo, Olli-Pekka, 2010: Ruotsin opettamisen ihanuus ja kurjuus – ruotsinopettajien ajatuksia oppiaineestaan. I: Ropo, Eero & Silfverberg, Harry & Soini, Tiina (red.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tammerfors: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. S. 355–368.
- Salo, Olli-Pekka, 2015: Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. I: Hildén, Raili & Härmälä, Marita (red.), *Hyvästä paremmaksi – kehittämissideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. S. 21–39.
- Salo, Olli-Pekka & Hildén, Raili, 2011: Hiljaa hyvää tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. I: Hildén, Raili & Salo, Olli-Pekka (red.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsingfors: WSOY. S. 19–40.
- Salo, Olli-Pekka, Kalaja, Mari, Kara, Hannele och Kähkönen, Kaija, 2013: Kielisalkku kielikasvatuksen työvälineenä – Jyväskylän normaalikoulun kielisalkkuhankkeen

- taustoja ja tavoitteita. I: Mäkelä, Riku, Ruuska, Helena, Stenberg, Katariina och Van den Berg, Marko (red.), *Tutki, kokeile ja kehitä: Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja 2012*. Helsingfors universitet. S. 35–46.
- Självvärderingslistor. Europeisk språkportfolio*, 2013. (16.3.2014.)
<http://kielisalkku.edu.fi/doc/Sjalvvarderingslistor.pdf>
- Svensson, Patrik, 2008: *Språkutbildning i en digital värld*. Nordsteds Akademiska Förlag.
- Taalas, Peppi, 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. I: Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (red.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S. 413–430.
- Taskinen, Miia, 2006: *Portfölj i yrkesinriktad språkundervisning : undervisningsmaterial för skriftlig kommunikation inom turistbranschen vid Jyväskylä yrkeshögskola*. Jyväskylä universitet: Pro gradu-avhandling.
- Tornberg, Ulla, 2000: *Språkdiraktik*. 2. upplaga. Stockholm: Gleerup.
- Tornberg, Ulla, 2005: *Språkdiraktik*. 3. upplaga. Stockholm: Gleerup.
- Trost, Jan, 2012: *Enkätboken*. 4. upplaga. Lund: Studentlitteratur.
- Tynjälä, Päivi, 1999: *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsingfors: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen, 2010: *Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010*. Föreskrifter och anvisningar 2011: 20.
- Utbildningsstyrelsen, 2014: *Kielten oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. (3.12.2014)
<http://karvi.fi/publication/kielten-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2013/>
- Vehkalahti, Kimmo, 2008: *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingfors: Tammi.
- Viberg, Åke, 1987: *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Bilaga 1

Alkukysely ruotsin opiskelusta lukiossa

sivu (1/3)

Tässä kyselyssä olen kiinnostunut sinun kokemuksistasi ja mielipiteistäsi. Vastaathan siis mahdollisimman totuudenmukaisesti.

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta eteenpäin. Valmiista tutkimuksesta ei ole mahdollista tunnistaa sinun henkilöllisyyttäsi.

Taustatiedot

1. Nimi _____
2. Sukupuoli nainen [] mies []
3. Aloitin ruotsin opinnot 3. luokalla
5. luokalla
7. luokalla
Muu
4. Ruotsin arvosana peruskoulun
päättötodistuksessa _____
5. Ruotsin arvosana RUB1-
kurssilta _____
6. Aion kirjoittaa ruotsin yo-kirjoituksissa. Kyllä
Ei
En tiedä vielä
7. Tuttavapiirissäni on ruotsinkielisiä. Kyllä
Ei
8. Vieraat kielet, joita olen
opiskellut (muut kuin englanti ja ruotsi) _____
9. Harjoitan ruotsin kielen taitoani vapaa-ajalla internetissä. Paljon
Jonkin verran
En lainkaan

10. Aika, jonka keskimäärin käytän vapaa-ajalla tietokoneen/tabletin parissa (per vuorokausi)

0-2 h 2-4 h 4-6 h 6-8 h 8 h tai enemmän

11. Lukiossani käytetään *tabletteja* opetuksessa.

Paljon
Jonkin verran
Ei juuri lainkaan

12. Kielisalkku on minulle tuttu työtapaa aikaisemmilta vieraiden kielten kurseiltani.

Kyllä
Ei

sivu (2/3)

Valitse jokaisesta väittämästä sinua mielestäsi parhaiten kuvaava numero. Pyrihän vastaamaan mahdollisimman totuudenmukaisesti.

1=Täysin eri mieltä, 2= Jokseenkin eri mieltä, 3= En samaa enkä eri mieltä, 4= Jokseenkin samaa mieltä, 5= Täysin samaa mieltä

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13. Pidän ruotsin opiskelusta ja haluan oppia lisää ruotsia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Opiskelisin ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Kannan itse vastuun ruotsin opiskelustani. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Haluan oppia ruotsia, jotta voin käyttää sitä tulevaisuudessa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Pystyn itse vaikuttamaan siihen, opinko ruotsia vai en. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Kannan itse vastuun englannin opiskelustani. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Opettajan tehtävä on huolehtia, että opin kurssin asiat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Teen aina ruotsin läksyt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Palautan koulutyöni ajallaan. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Olen tottunut kantamaan vastuuta koulun ulkopuolella, esim. kotona tai harrastuksissa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Opiskelumotivaationi paranee, kun saan itse vaikuttaa siihen, mitä opiskelen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Haluan itse päättää, mitä ruotsin tunneilla tehdään. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Pidän tableteilla työskentelystä ruotsin tunneilla. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Tablettien käyttö ruotsin tunnilla tukee oppimistani. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Avoimet kysymykset

sivu (3/3)

Jatka lauseita omin sanoin.

27. Tarvitsen ruotsia...

28. En tarvitse ruotsia...

29. Aikaisemmilla kursseilla ruotsin opiskelumotivaatiooni ovat positiivisesti vaikuttaneet...

30. Aikaisemmilla kursseilla ruotsin opiskelumotivaatiooni ovat negatiivisesti vaikuttaneet...

31. Ruotsin oppijana olen...

32. Opin parhaiten, kun...

Bilaga 2

Loppukysely

sivu (1/3)

Taustatiedot

1. Nimi _____

2. Sukupuoli nainen [] mies []

3. Aion kirjoittaa ruotsin yo-kirjoituksissa. Kyllä
Ei
En tiedä vielä

4. Harjoitan ruotsin kielen taitoani vapaa-ajalla
(esim. ruotsinkieliset kaverit, nettilehdet, musiikki...). Paljon
Jonkin verran
En lainkaan

5. Kuvaile, millaisissa tilanteissa olet käyttänyt ruotsia
vapaa-ajallasi. _____

sivu (2/3)

**Valitse jokaisesta väittämästä sinua mielestäsi parhaiten kuvaava numero.
Pyrithän vastaamaan mahdollisimman totuudenmukaisesti.**

1=Täysin eri mieltä, 2= Jokseenkin eri mieltä, 3= En samaa enkä eri mieltä, 4= Jokseenkin samaa mieltä, 5= Täysin samaa mieltä

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 6. Pidän ruotsin opiskelusta ja haluan oppia lisää ruotsia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Haluan kantaa itse vastuun ruotsin opiskelustani. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Haluan oppia ruotsia, jotta voin käyttää sitä tulevaisuudessa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Uskallan käyttää ruotsia oppitunnilla. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Uskallan käyttää ruotsia koulun ulkopuolella. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Pystyn itse vaikuttamaan siihen, opinko ruotsia vaiko en. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Kannan itse vastuun englannin opiskelustani. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13. Opettajan tehtävä on huolehtia, että opin kurssin asiat.
14. Haluan itse päättää, mitä ruotsin tunneilla tehdään.
15. Salkkutyöskentely on lisännyt kiinnostustani ruotsin opiskeluun.
16. Ruotsin opiskelu on mielekkäämpää, kun saan tehdä itse enemmän.
17. Olisin halunnut, että opettaja määrää puolestani, mitä teen.
18. Tein salkkutyöni huolella.
19. Uskallan pyytää apua tarvittaessa.
20. Salkkutyöskentely on lisännyt uskallustani käyttää ruotsia tosielämässä.
21. Tarvitsen vielä paljon opettajan tukea.
22. Käytän tarvittaessa sanakirjaa/oppikirjan sanastoja salkkutöitä tehdessäni.
23. Käytän tarvittaessa kielioppikirjaa salkkutöitä tehdessäni.
24. Olen tyytyväinen valmiiseen kielisalkkuuni.
25. Kielisalkkua pitäisi hyödyntää enemmän kielten opetuksessa.
26. *Mobiiliapplikaation* käyttö sopi hyvin tälle kurssille.
27. Tablettien käyttö kielisalkkutyöskentelyssä lisäsi motivaatiotani.
28. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen auttoi minua hahmottamaan, mitä ja miten opin.
29. Kielisalkku oli minulle sopiva työtapana.

Avoimet kysymykset

sivu (3/3)

Vastaa kysymyksiin tai jatka lauseita omin sanoin. Saat kirjoittaa pitkästikin, jos haluat!

30. Kuvaile ensireaktiotasi, kun kuulit, että tällä kurssilla hyödynnämme kielisalkkua opiskelussa.
31. Kuvaile tunnelmiasi ja ajatuksiasi kielisalkkutyöskentelystä kurssin lopussa. Vastasiko työskentely odotuksiasi? Mikä oli hyvää/huonoa/kivaa/tylsää? Missä onnistuit? Missä jäi parannettavaa?
32. Tällä kurssilla ruotsin opiskelumotivaatiooni on

positiivisesti vaikuttanut...

33. Tällä kurssilla ruotsin opiskelumotivaatiooni on negatiivisesti vaikuttanut...

34. *Tablettien* käyttö kielisalkkutyöskentelyssä on...

35. Tällä kurssilla opin parhaiten, kun...

36. Kuvaile, millaisena pidit omaa työskentelyäsi tällä kurssilla. Erosiko opiskelutapasi verrattuna aikaisempiin ruotsin kursseihin? Opitko jotain uutta itsestäsi ruotsin oppijana?