

# Begreppskarta som hjälpmedel i bedömningen av muntliga kunskaper i svenska

---

*Kaisa Alanen & Tiina Männikkö  
Språkcentret  
Tammerfors universitet*

*Tässä artikkelissa tarkastelemme yliopisto-opiskelijoiden suullisista esitelmistään tekemiä käsitekarttoja kielitaidon arvioimisnäkökulmasta. Nykyisten arviointikriteerien ongelmana on se, että ne eivät ota riittävästi huomioon sisältöä tai viestintätilannetta. Käsitekarttojen käyttö suullisen kielitaidon arvioinnin apuvälineenä on perusteltua siksi, että sen avulla voidaan arvioinnissa ottaa huomioon sekä sisältö että kieli, mikä on akateemisen kielinopetuksen tavoitteena. Käsitekarttoja on aiemmin käytetty pedagogisena menetelmänä mm. sekä itse- että opettaja-arvioinnissa (Lindblom-Yläne, Nevgi & Kaivola 2002: 271–276). Nyt tavoitteenamme on kehittää käsitekartasta apuväline yliopisto-opiskelijoiden suullisen kielitaidon arviointiin erityisesti terminologian osalta. Opiskelijat ovat tehneet käsitekartan keskeisistä käsitteistä ja käsitesuhteista, joita he käsittelevät suullisessa esitelmässään tarkoituksenaan auttaa sekä opettajaa että muita opiskelijoita esityksen sisällön ymmärtämisessä.*

**Nyckelord:** begreppskarta, bedömning, muntliga kunskaper, akademisk språk-undervisning

## 1 Inledning

I den här artikeln analyserar vi hurdana begreppskartor universitetsstudenterna producerar på en språkkurs för att vi vill reda ut om begreppskartan kan användas som stöd i bedömningen av muntliga kunskaper i svenska. Tidigare i vårt projekt har vi analyserat om det för bedömningsändamål är möjligt att beskriva de begrepp och begreppsrelationer som studenterna behandlar i sina muntliga presentationer med hjälp av en begreppskarta (Alanen & Männikkö 2010). I analysen kom det fram att man med en begreppskarta kan beskriva de centrala begreppen i presentationerna men att de som lyssnar och bedömer kunskaperna (dvs. både lärare och andra studenter på kursen) knappast har möjlighet att använda metoden om de blir tvungna att formulera begreppskartan själva. I projektets detta skede behöver vi information om hur studenterna behärskar begreppskartan som metod innan vi kan ta närmare ställning till begreppskartans roll i bedömningen. Därför har studenter på den humanistiska och den samhällsvetenskapliga fakulteten vid Tammerfors universitet själva fått göra begreppskartor över de centrala

begrepp som de har behandlat i sina muntliga presentationer på kursen i svenska. Dessa begreppskartor utgör materialet för vår studie.

Studien hör till ett projekt där målet är att utveckla bedömningen av muntliga kunskaper i svenska på nivåerna B1–B2. Projektet fokuserar på att utveckla situationsbetingade kriterier, dvs. att den situation där studenterna använder språk påverkar vilka kriterier som väljs för bedömningen. Detta har varit ett problem tidigare när bedömningskriterierna i stort sett varit gemensamma för alla möjliga inlärnings- och bedömningssituationer (se t.ex. Koru 2006, ett nationellt projekt om bedömningen av kunskaperna i svenska på högskolenivån; CEFR 2003). Utgångspunkten i projektet är att den akademiska språkundervisningen behandlar innehåll i relevanta kontexter och inte enbart språk i sig. Innehållet borde också synas som ett kriterium i bedömningen, vilket dock inte är fallet i de nuvarande gemensamma kriterierna (jfr Koru 2006; CEFR 2003). Bedömningsmetoderna och -kriterierna måste därför utvecklas för att språkläraren ska kunna bedöma de mål för språkkunskaper som man har i universitetsexamina, såsom att behärska terminologin inom det egna vetenskapsområdet.

Det är också viktigt i projektet att utveckla simultan bedömning, det vill säga att de muntliga kunskaperna bedöms parallellt med prestationen (se Alanen & Männikkö 2010) varför det är möjligt för läraren att använda bara ett begränsat antal kriterier. Vi utgår ifrån att arbetsbördan för språklärare inte kan ökas genom att man gör bedömningen efteråt till exempel på basis av inspelningar.

## **2 Bakgrund**

### **2.1 Kunskaper i svenska i universitetsexamina**

Kunskaper i svenska ingår i finskspråkiga universitetsexamina som kunskaper i det andra inhemska språket. I statsrådets förordning om universitetsexamina (794/2004) krävs tillräckliga kommunikativa färdigheter och språkkunskaper för den lägre universitetsexamen. 'Tillräcklig' definieras närmare i paragraf 6 som språkkunskaper som

”krävs av statsanställda vid tvåspråkiga myndigheter, och som är nödvändiga med tanke på det egna området”.

I förordningen ges riktlinjer för studierna och därmed också för bedömningen av kunskaperna. För det första talas det om kommunikativa färdigheter och språkkunskaper, vilket alltså fokuserar språkbruket vid sidan av behärskningen av språkets strukturer och ordförråd. För det andra definieras kunskapsnivån genom en hänvisning till lagen om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003), där det föreskrivs den nivå, nämligen nöjaktig eller god, som krävs av statsanställda med högskoleexamen som behörighetsvillkor vid tvåspråkiga myndigheter. I förordningen om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen (481/2003) relateras dessa till språkfärdighetsnivåerna B1 respektive B2 och C1 i Gemensamma europeiska referensramen för språk (jfr Koru 2006: 13–15; CEFR 2003). För det tredje styr förordningen om universitetsexamina språkkunskapernas innehåll genom en hänvisning till studenternas egna områden. Detta innebär att studierna ska behandla frågor inom studenternas vetenskapsområden samt träna frågorna i vanliga kommunikationssituationer inom dessa (jfr Koru 2006; CEFR 2003).

## 2.2 Kursmål och bedömning

Materialet för vår studie, dvs. begreppskartorna, har vi fått i samband med muntliga presentationer som studenter på den humanistiska och den samhällsvetenskapliga fakulteten håller som en del av kursen i svenska. En kurs i svenska på Språkcentret vid Tammerfors universitet omfattar vanligtvis tre studiepoäng och integrerar de muntliga och skriftliga kunskaperna. En vanlig studentgrupp har högst 18 studenter som studerar inom samma vetenskapsområde. Det är dock vanligt att studenterna i en grupp har olika huvudämnen. Bedömningen av muntliga kunskaper på kursen sker kontinuerligt. I den ingår två större uppgifter som representerar olika kommunikationssituationer, en diskussion i smågrupp samt en presentation.

Presentationen har byggts upp som ett projektarbete där studenterna jobbar i grupp på 2–3 personer. De väljer ett tema inom sitt vetenskapsområde, formulerar en forskningsfråga, som de studerar under flera veckors tid, och redovisar slutligen för resultaten i form av en presentation för de övriga studenterna på kursen.

Ett av de mål som ställs för kursen i kursbeskrivningen är att studenterna ska kunna beskriva och definiera fenomen inom sitt eget område (*Tammerfors universitets studiehandbok* 2011). Detta mål konkretiseras i undervisningen genom att studenterna behandlar frågor inom sina vetenskapsområden, dvs. att de integrerar språk och substanskunskaper. Av detta följer att till exempel terminologin blir central i undervisningen. Det som också är viktigt på kursen är att studenterna lär sig popularisera sitt område, eftersom grupperna oftast består av studenter med olika huvudämnen. När man populariserar blir man ännu mer tvungen att förklara och beskriva också relationer mellan olika begrepp (se Männikkö 2005: 68).

I bedömningen borde terminologin också kunna beaktas. Ordförrådet, både det allmänna och ämnesrelaterade, tas också upp i de gemensamma bedömningskriterierna i Koru (2006: 155–156). Koru behandlar ordförrådet enbart på den språkliga nivån men själva innehållet betraktas inte. För att kunna bedöma terminologin borde språkläraren dock ha substanskunskaper inom ett vetenskapsområde. I praktiken borde språklärarna ofta behärska ett antal vetenskapsområden, eftersom de i regel undervisar studentgrupper med flera olika vetenskapsområden representerade. Att behärska substansen inom **ett** vetenskapsområde är redan i sig en krävande uppgift och kan inte ingå i språklärens kompetenser.

### 2.3 Terminologiska kunskaper på kursen

Terminologin är ett viktigt inslag i kursinnehållet. I början av kursen får studenterna bland annat fundera på terminologin inom sitt vetenskapsområde på modersmålet. Detta görs för att få studenterna att tänka på innehållet och samtidigt leda tankarna från den traditionella språkundervisningen (dvs. grammatik och ordlistor) till den akademiska kommunikationen där utgångspunkten är substanskunskaper.

På kursen diskuteras skillnaden mellan ord och term och presenteras den klassiska begreppstriangeln med begrepp, referent och term (se t.ex. Nuopponen & Pilke 2010: 19). Samtidigt presenteras begreppet 'begreppssystem' och diskuteras över-, under- och sidobegrepp med hjälp av olika övningar och uppgifter. Studenterna får också definiera begrepp inom sina egna vetenskapsområden och samtidigt också öva sig den språkliga beskrivningen av relationerna.

Under kursen är det alltid studenterna som väljer de begrepp som diskuteras och lärarens roll är att stödja studenterna med att hitta den rätta termen för begreppet. Läraren ger dock aldrig t.ex. färdiga ordlistor, eftersom man vill behandla språket via innehållet.

#### 2.4 Begreppskarta som metod

För att både språklärare och studenter ska få stöd med att förstå innehållet i de muntliga presentationerna har vi bett studenterna att göra en begreppskarta över de centrala begreppen som den muntliga presentationen behandlar. Definition av en begreppskarta baserar sig på Lindblom-Ylänne, Nevgi och Kaivola (2002) som diskuterar olika redskap som kan användas i bedömningen. Lindblom-Ylänne m.fl. (2002: 271–275) definierar begreppskartan som en grafisk helhet som beskriver relationer mellan begrepp på det sätt som den som har gjort begreppskartan förstår dem.

Lindblom-Ylänne m.fl. (2002: 271–275) diskuterar inte begreppskartan i relation till ett begreppssystem som utgör en del av terminologilärans grunder. Det är ju också viktigt att inse att begreppskartan som pedagogiskt verktyg och begreppssystemet inom terminologiläran skiljer sig från varandra. Begreppssystemet beskriver begrepp och relationer inom ett vetenskapsområde medan begreppskartan beskriver kunskapsstrukturer hos en inlärare och kan därför också innehålla information som inte stämmer överens med fakta. För vårt syfte är begreppskartan en mer användbar metod eftersom den språkliga nivån inte kan förbigås i språkundervisningen.

Begreppskarta är inte samma begrepp som tankekarta (eller mindmap), eftersom bara begreppskartan berättar entydigt för utomstående hur den som gjort begreppskartan förstår innehållet. Begreppskartan kan tolkas bara på ett sätt och därför kan den användas också i bedömningssyfte. (se Lindblom-Ylänne m.fl. 2002: 272).

Våra anvisningar rådger studenterna att göra en begreppskarta som har en grafisk form, innehåller inramade begrepp och bindeord (verb eller längre språkliga beskrivningar av relationer) och pilar som anger riktning för hur begreppskartan ska läsas. Pilarna hjälper en utomstående att tolka kartan och berättar riktningen mellan begreppen. När man läser begreppskartan i pilarnas riktning borde det bildas satser av de inramade begreppen och bindeorden mellan begreppen. De viktigaste och centralaste begreppen har ofta samband till flera begrepp och visar begreppens relationer och hierarkier. I Lindblom-Ylänne m.fl. (2002) kan det finnas flera begrepp inramade i en låda, men i våra anvisningar talar vi om enskilda inramade begrepp.

### **3 Analys**

#### **3.1 Utomtextuell analys**

I vår studie använder vi som material 33 begreppskartor av projektgrupper som har lämnat in sina begreppskartor i samband med den muntliga presentationen vårterminen 2011. För att studera hurdana begreppskartorna är och hur de fyller de krav som vi ställt för begreppskartan har vi i första skedet gjort en utomtextuell analys av dem där vi inte har tittat på språk eller innehåll i begreppskartan, utan nöjt oss med att se på utseendet och hur det motsvarar de krav som vi har ställt (dvs. finns det inramningar, pilar och bindeord i begreppskartorna). Resultatet är att alla 33 begreppskartor har någon slags grafisk form och att det alltså inte är fråga om till exempel ordlistor eller längre texter. I fyra begreppskartor finns dock också en bifogad ordlista, vilket berättar om att studenterna har velat ge mer språkligt stöd för de övriga studenterna i gruppen.

Den utomtextuella analysen avslöjar också att studenterna i vissa fall har överanvänt grafiska medel. I begreppskartorna finns t.ex. pratbubblor, olika slags cirklar och streck som är lätta att använda med ett textbehandlingsprogram, men som inte bidrar till förståelsen.

Efter den utomtextuella analysen har vi utelämnat sammanlagt 11 begreppskartor eftersom de inte ens delvis fyller ett eller flera av de krav som ställts på kartorna. De innehåller antingen inga bindeord (6 st) eller inga pilar (5 st), vilket gör att man inte kan tolka relationerna mellan begreppen i dem. För vårt syfte är det ändå mycket viktigt att relationerna mellan begreppen har markerats, eftersom enskilda begrepp inte berättar om själva kunskapstrukturen hos inläraren. För att kunna använda begreppskartan i bedömningen behöver man entydigt kunna tolka den för att se hur studenten förstår begrepp och deras relationer.

I följande två avsnitt diskuterar vi de övriga begreppskartorna (22 st.) ur bedömningens synvinkel. I de fall där studenterna i sina begreppskartor har använt både inramade begrepp, bindeord och pilar koncentrerar vi oss på att analysera relationerna mellan begreppen. Vi gör det genom att vi studerar om det går att tolka information som begreppskartan ger. Vi följer kartan enligt pilarnas riktning och formulerar satser av begrepp och bindeord som kartan innehåller. I avsnitt 3.2 diskuterar vi de problem som har kommit fram när vi försökt tolka begreppskartorna och i avsnitt 3.3 diskuterar vi de begreppskartor som kan fungera som bedömningsunderlag.

### 3.2 Problem med begreppskartor

De 22 begreppskartor som vi har analyserat närmare fyller åtminstone delvis alla krav på en begreppskarta, men i 16 av dem är det på något sätt omöjligt att tolka alla relationer. I sådana fall kan visserligen en del av relationerna tolkas, men helhetsbilden av kunskapsstrukturen hos studenten förblir fortfarande ofullständig.

En del av problemen orsakas av överanvändning av grafiska medel, som har lett till att det blir svårt eller till och med omöjligt att tolka begreppskartan. Det vanligaste

problemet i begreppskartorna är dock att en del av relationerna inte har beskrivits med pil eller bindeord. Ur bedömningens synvinkel tyder det på att relationen är oklar för även den som har ritat begreppskartan. Ett tydligt tecken på ett dylikt problem är att studenten har skrivit ett frågetecken i stället för bindeord.

Ett problem utgörs också av bindeord. Studenterna har till exempel använt substantiv som bindeord och då går det inte att förstå relationen mellan begreppen. I ett fall har studenterna skrivit hela meningar i stället för bindeord, men tillsammans med pilarna ger satserna kontroversiell information. Det förekommer också fall där studenterna har haft problem med att förstå skillnaden mellan begrepp och relation och de har till exempel inramat relationer, eller det som står utanför inramningarna är i själva verket begrepp.

### 3.3 Begreppskarta som bedömningsunderlag

I vårt material finns det sex begreppskartor som kan tolkas i sin helhet. Alla relationer är markerade med pilar som visar riktning för läsningen och försedda med bindeord som beskriver kvaliteten hos relationen. Därför går det att formulera satser på basis av begreppen och relationerna. I det följande ger vi ett exempel på hur en begreppskarta kan läsas. Ett ord som vi har behövt tillägga i satserna är relativpronomenet *som* för att det ska bli satser enligt språkets regler. Det påverkar dock inte innehållet. Språket i exempel 1 är autentiskt. Begreppen (inramade i begreppskartan) har markerats med fet stil, tilläggen (SOM) med versaler och bindeord med kursiv.

- (1) **Dramatisk teater är konventionell**  
**Dramatisk teater** *spelar pjäser*  
**Mediesamhället** *verkar på teater*  
**Dramatisk teater** *är en del av teater* SOM *spelar föreställning*  
**Dramatisk teater** *är en del av teater* SOM *är en del av mediesamhället* SOM *verkar på media* SOM *är medelbar* SOM *motsatsen är omedelbar*  
**Dramatisk teater** *är en del av teater* SOM *är en del av mediesamhället* SOM *verkar på media* SOM *är en pluralis av medium* SOM *menar förmedlare*  
**Postdramatisk teater** *är en synvinkel til modern teater.*  
**Åskådare** *tittar på föreställning*

I exempel 1 finns satser som är formulerade på basis av en begreppskarta av en projektgrupp som har hållit en presentation om dramatisk och postdramatisk teater. I exemplet

finns bara en del av de begrepp och relationer som studenterna har tagit med i begreppskartan. I sin helhet ger begreppskartan mycket information om hur studenterna har förstått begrepp och deras relationer.

#### **4 Diskussion**

De mål som den akademiska språkundervisningen har är gemensamma med alla universitetsstudier, dvs. att utbilda akademiska experter som behöver terminologi för att kunna fungera som specialister i arbetslivet (jfr Nuopponen 2003: 21). Den akademiska språkundervisningen behöver metoder för att språket ska kunna bedömas i relation till meningsfullt innehåll. Språkundervisningen på universitetsnivå kan inte nöja sig med att lära ut enskilda ord och termer utan att man beaktar begrepp och deras relationer. Med vuxna inlärare är det speciellt viktigt att man använder olika slags metoder och tekniker som stödjer inläringen och som hjälper inläraren att se begrepp i större kontexter (Kela 2010: 31–32). Med begreppskartan kan man jämfört med t.ex. vanliga ordlistor bättre beskriva kontexten till ord och termer och därför spelar metoden en relevant roll i språkstudier på universitetsnivån. Dessutom är metoden, som tycks vara ny för många studenter, användbar också i deras övriga studier.

Vår analys har visat att av de 33 begreppskartor som studenterna har ritat endast 6 fyller helt den funktion som de ska, det vill säga berättar om hur studenterna förstår begrepp och deras relationer. I dessa fall kan begreppskartan hjälpa åhöraren med innehållet och göra det också lättare för bedömaren att se på användningen av termerna. Sammanlagt 16 av kartorna hjälper åhörarna åtminstone delvis i förståelsen, men en del av informationen i dem förblir dock oklar. Att använda dem som bedömningsunderlag är därför svårt. I hela materialet fanns 11 begreppskartor som det inte alls går att tolka för att de innehåller bara enstaka begrepp (termer) utan någon relation med varandra.

Bruket av begreppskartan på en språkkurs kan också motiveras med att det stöder studenternas terminologiska kunskaper, som kan vara relativt svaga. Det var svårt för många studenter att till exempel analysera och beskriva begrepp och deras relationer. Det tar tid att lära sig terminologiska metoder och börja tillämpa dem (jfr t.ex. Itävuori-Rinne &

Nuopponen 2010). På kursen i svenska har man ett mycket begränsat antal timmar och många olika mål och den tid som man kan använda till att introducera begreppskarta som verktyg är för kort. På basis av vår analys borde man introducera metoden tidigare i studierna för att den skulle kunna användas som stöd för bedömningen.

## **Litteratur**

- Alanen, Kaisa & Tiina Männikkö (2010). Erityisalan kielen arvioitavuus yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen suullisissa esityksissä. I: Mikel Garant & Mirja Kinnunen (red.). *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68*. Jyväskylä. 73–86.
- CEFR = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* (2003). Helsingfors: WSOY.
- Itävuori-Rinne, Sari & Anita Nuopponen (2010). Begreppsanalys – besvär som är mödan värt. I: Anita Nuopponen & Nina Pilke (red.). *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik*. Norstedts. 126–137.
- Kela, Maria (2010). Autenttisesta dialogista ammatillisen kielenopetuksen materiaaliksi. I: Mikel Garant & Mirja Kinnunen (red.). *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68*. Jyväskylä. 29–45.
- KORU = Elsinen, Raija & Taina Juurakko-Paavola (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda 6.6.2003/424. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030424>
- Lindblom-Ylänne, Sari, Anne Nevgi & Taina Kaivola (2002). Tentistä tenttiin – oppimisen arviointikäytäntöjen kehittäminen. I: Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (red.). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY. 268–294.
- Männikkö, Tiina (2005). *Historikern som berättare i vetenskapliga och populärvetenskapliga artiklar*. Acta Wasaensia Nr 146. Universitas Wasaensis.
- Nuopponen, Anita (2003). Käsitemanalyysi asiantuntijan työvälineenä. I: Merja Koskela & Nina Pilke (red.). *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLan vuosikirja 2003*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa. 13–24.
- Nuopponen, Anita & Nina Pilke (2010). *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik*. Nordstedts.
- Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen 12.6.2003/481. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030481>
- Statsrådets förordning om universitetsexamina 19.8.2004/794. Tillgänglig: [www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040794](http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040794)
- Tammerfors universitets studiehandbok* (2011). Tillgänglig: <https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?rid=4296&idx=1&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2010>