



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Bokstav och feedback så man vet vad man kan förbättra”

Elevers uppfattningar om utveckling i muntlig framställning genom bedömning och feedback inom svenskämnet

Namn: Anna Ulvenstål  
Program och ämne: Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan i svenska



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSV2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2022  
Handledare: Stellan Petersson  
Examinator:

---

Nyckelord: Bedömning, formativ bedömning, betyg, feedback, muntlig framställning, kognitionsvetenskap, svenskämnets didaktik

**"Letter and feedback so you know what to improve"  
Students' perceptions of development in oral presentation through assessment and feedback within the Swedish subject**

## Abstract

Att lärare sätter betyg är mer eller mindre ofrånkomligt, då det är en del av lärares uppdrag samt ett myndighetsutövande som de i sin yrkesroll är ålagda att genomföra. Forskning visar att elever behöver vara involverade i bedömningsprocessen för att få en förståelse för det egna lärandet och att elever kan både uppskatta och ogilla bedömning beroende på dess utformning och innehåll. Denna studie syftar till att bidra med kunskap om huruvida olika bedömningsformer, betyg, formativ bedömning och feedback, upplevs bidra till utveckling enligt eleverna själva. Studien fokuserar på bedömning av muntlig framställning inom svenskämnets andra kurs Svenska 2. Materialet har samlats in genom en kvantitativ enkätstudie samt två semistrukturerade fokusgruppsintervjuer. Materialet har analyserats utifrån fenomenografisk metod i relation till ett kognitionsvetenskapligt perspektiv på lärande. Slutsatsen som dras är att elever upplever att såväl betyg som formativ bedömning och feedback kan bidra till utveckling och att dessa tillsammans i störst utsträckning anses bidra till utveckling inom muntlig framställning. Resultatet visar även att elever upplever att lärare främst använder sig av betyg i kombination med kort kommentar som bedömningsform, vilket i lägre grad anses gynna utvecklingen enligt eleverna. Därmed dras slutsatsen att lärarnas bedömningsform till stor del behöver förändras från bokstavs-betyg i kombination med kortkommentar till en alltmer omfattande för att bidra till ytterligare utveckling för eleverna i muntlig framställning.

# Förord

Jag vill inledningsvis tacka alla elever som deltagit i denna studie genom att besvara enkäter samt ställa upp på intervjuer. Era tankar och reflektioner har varit givande och inspirerande såväl för mig som person som för min framtida yrkesverksamhet.

Jag vill även tacka min energiske och förstående handledare Stellan Petersson som har stöttat och gett mig feedback under processen. Dina kloka ord och reflektioner har varit oerhört viktiga för färdigställandet av detta examensarbete.

Ett extra tack till alla mina vänner, min mamma och mina svärföräldrar som har stöttat, inspirerat och drivit mig framåt under utbildningens gång. Att det här arbetet existerar är lika mycket er förtjänst som min. När livet rasade var det ni som hjälpte mig upp, torkade mina tårar när jag grät, skrattade med mig när jag behövde energi och hela tiden fick mig att blicka framåt. Tack!

Till Richard, min älskade make, tack för omsorg och trygghet.

Till Linnéa, den finaste flickan på jorden, tack för varma kramar och glädje.

Till Tindra, den vackraste ängeln i himlen, tack för styrka och mod.

Tack för er kärlek – jag älskar er!

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>2</b>
3.1	Begrepp.....	2
3.1.1	Betyg.....	2
3.1.2	Formativ bedömning.....	3
3.1.3	Feedback.....	3
3.1.4	Muntlig framställning.....	4
3.2	Etiska överväganden .....	4
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>5</b>
4.1	Elevuppfattningar gällande bedömning och feedback.....	5
4.2	Muntlig framställning .....	7
<b>5</b>	<b>Teori, material och metoder .....</b>	<b>8</b>
5.1	Teori.....	8
5.2	Material och urval.....	10
5.3	Metoder.....	11
5.3.1	Metoder för datainsamling och databearbetning .....	11
5.3.2	Metod för dataanalys.....	12
<b>6</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>13</b>
6.1	Pilotstudie .....	13
6.2	Beskrivning av informanter .....	14
6.3	Elevuppfattningar om bokstavsbedömning .....	14
6.4	Elevuppfattningar om formativ bedömning.....	21
6.5	Elevuppfattningar om feedback.....	24
6.6	Elevuppfattningar om bedömningens relevans vid muntlig framställning .....	28
6.7	Sammanfattning – så upplever elever att olika bedömningsformer främjar deras utveckling i muntlig framställning.....	29
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>31</b>
7.1	Resultatdiskussion .....	31
7.1.1	Betyg som motivationsfaktor för lärande och utveckling .....	31
7.1.2	Minnesmarkörer och kunskapslagring för lärande och utveckling .....	32
7.1.3	Utveckling och lärande enligt elever .....	33
7.1.4	Språkets relevans för förståelse.....	34

7.2	Slutsats .....	35
7.3	Förslag till vidare forskning.....	36
<b>8</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>37</b>
<b>9</b>	<b>Bilaga 1 – Enkätundersökning</b>	
<b>10</b>	<b>Bilaga 2 – Intervjuguide</b>	

# 1 Inledning

De senaste åren har en debatt tagit plats som berör elevers förutsättningar för lärande. Den ena sidan pekar på att ökat fokus på bedömning får negativa konsekvenser för undervisningen. Dessa röster menar att ökat bedömningsfokus genererar mindre undervisning och att detta i förlängningen leder till att elever upplever ökad stress samt minskad motivation och faktiskt lärande (Larsson, 7 september, 2020). Debattens kritiska röster lyfter även att mål- och resultatstyrning i kombination med bland annat formativ bedömning och elevers delaktighet i bedömning av det egna lärandet riskerar att få negativa konsekvenser. Det rör sig främst om att bildning och kunskap blir lidande på bekostnad av kunskapskravens fokus på färdighetsutvecklande (Carlgren, 6 april, 2018). Den andra sidan av debatten menar att betyg och bedömning har en positiv inverkan på elever eftersom det synliggör för dem hur de ligger till i förhållande till betygsskalan samt vad de behöver arbeta med för att utvecklas och eventuellt höja sina betyg. Dessa röster menar vidare att betyg gör det möjligt att identifiera eventuella brister hos elever och åtgärda dessa (Bergström, 10 januari, 2021).

Inom vetenskap pekar flera forskningsstudier på att elever uppskattar formativ bedömning samt att delaktighet i bedömningen är en nödvändighet för att deras lärande ska kunna utvecklas (Gyllander Torkildsen, 2016, Peterson & Irving, 2008; Rinne, 2013). Vad forskning däremot i väldigt liten utsträckning berör är hur elever uppfattar bedömning av muntlig framställning inom ramen för skolans svenskämne. Mot denna bakgrund är det relevant att bidra med ytterligare kunskap om hur elever uppfattar bedömningsprocessen i denna typ av sammanhang.

## 2 Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att bidra med kunskap om elevers uppfattningar gällande bedömningsprocessen i relation till utveckling i muntlig framställning inom ramen för svenskämnet. Undersökningen fokuserar främst på elevers uppfattningar om den egna utvecklingen i relation till bokstavsbedömning, formativ bedömning och feedback.

Studiens forskningsfrågor:

1. Hur uppfattar elever bokstavsbedömning i relation till utveckling i muntlig framställning?
2. Hur uppfattar elever formativ bedömning i relation till utveckling i muntlig framställning?
3. Hur uppfattar elever feedback i relation till utveckling i muntlig framställning?
4. Vilken form av bedömning, bokstavsbedömning, formativ bedömning och feedback, upplever eleverna att lärare använder sig mest av i samband med muntlig framställning och vilka konsekvenser menar eleverna att detta får för deras lärande?

## 3 Bakgrund

Nedan presenteras fyra viktiga begrepp (3.1) för studien samt de etiska överväganden som har gjorts i samband med undersökningen (3.2).

### 3.1 Begrepp

#### 3.1.1 Betyg

*Betyg* syftar ofta på den sammanvägda summativa bedömningen lärare har gjort över en längre period och som sedan resulterar i ett termins- eller läsårsbetyg (Klapp, 2015, s. 15–16). I den aktuella studien syftar begreppet i stället på samtliga gånger elever delges ett bokstavsbedömning eller liknande. Då kort kommentar i kombination med betyg kan ses som en mindre bidragande faktor till lärande och utveckling, i jämförelse med lång kommentar eller samtal, ingår även denna form av bedömning under begreppet *betyg* i denna studie.

### 3.1.2 Formativ bedömning

Klapp (2015, s. 16) definierar *formativ* bedömning som en fortlöpande bedömning vars syfte är att bidra med tydlig och konkret feedback till elever. För att formativ bedömning ska bidra till lärande ska den även genomföras i direkt anslutning till det arbete som ska bedömas (Klapp, 2015, s. 16). Vidare lyfter Klapp (2015, s. 16) att poäng och betyg ska undvikas vid formativ bedömning, då dess syfte inte är att summera vad elever redan kan utan att bidra till ytterligare lärande och utveckling. Hon lyfter även att betyg eller annan form av summativ bedömning tenderar att göra feedbacken ointressant för elever (Klapp, 2015, s. 16). Klapp menar att formativ bedömning innefattar fem så kallade nyckelstrategier:

1. att skapa förståelse för lärandemål
2. att ta reda på vad eleverna vet
3. att ge feedback som leder framåt
4. att låta eleverna lära sig av varandra
5. att aktivera eleverna till att ”äga sitt eget lärande” (Klapp, 2015, s. 157).

Utifrån dessa strategier kan vi se att det inte finns något fokus på bedömning av redan genomförda uppgifter och inte heller något betygsfokus. I relation till min egen studie förekommer dock en viss komplexitet, då eleverna i undersökningen inte uppfattade formativ bedömning på samma vis som Klapp (2015).

Jag har valt att ta hänsyn till hur eleverna som ingick i studien uppfattade begreppet *formativ bedömning* och därmed har det fått en, i jämförelse med Klapp (2015), något annorlunda innebörd i min studie. Studien har visat att elever i en relativt stor utsträckning upplevde att de fick betyg i samband med samtal eller kommentarer om sin prestation. Utifrån elevintervjuerna framkom även att eleverna uppfattade formativ bedömning som lärarkommentarer, vilka gavs i anslutning till betyg och vars syfte var att förklara varför eleven hade fått ett visst betyg samt var framåtsyftande. Mot denna bakgrund läggs en tonvikt vid *bedömning*. I den föreliggande studien betraktas därmed *formativ bedömning* som en praktik, vilken bidrar med feedback men som ges efter att en uppgift är slutförd och inkluderar betyg.

### 3.1.3 Feedback

I linje med Hattie och Timperley (2007, s. 81–82) ses *feedback* som återkoppling som tillsammans med undervisning bidrar till en process som genererar en ny form av undervisning



i stället för att enbart informera om prestation i relation till korrekthet. Feedback ska också genomföras i relation till en uppgift under arbetsprocessen eller i direkt anslutning till genomförd muntlig framställning och beröra elevers prestation, framförande och förståelse. Hattie och Timperley (2007, s. 82) menar att feedback måste bidra med den sortens information som hjälper elever att fylla luckan mellan det som elever redan kan och förstår och det som undervisningen avser att de ska kunna och förstå. I min studie definieras *feedback* mot denna bakgrund som framåtsyftande information vilken kommer från lärare. För att särskilja från min studies definition av *formativ bedömning* innefattar *feedback* inte heller någon form av betyg eller poäng.

### **3.1.4 Muntlig framställning**

Med *muntlig framställning* avses i den aktuella studien muntliga presentationer i form av projektpresentationer, debatter och olika former av tal inom svenskämnet. Studien innefattar med andra ord inte aspekter som muntligt genomförda prov, seminariediskussioner eller muntliga framställningar genomförda inom andra skolämnen.

## **3.2 Etiska överväganden**

Studiens genomförande följer Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer och kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Detta innebär att samtliga deltagare i studien har informerats om de inslag i undersökningen som eventuellt skulle kunna ha haft inverkan på deras villighet att delta. De har även informerats om att deltagandet är frivilligt, men då inga deltagare var under 15 år har inga samtycken inhämtats från vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7, 9). Samtliga individer som ingår i studien omfattas även av största möjliga konfidentialitet, enkäterna genomfördes anonymt och vid intervjuerna förmedlade individerna enbart sina förnamn. I den presenterade studien har informanterna getts fiktiva namn. Inga uppgifter om deltagarna har samlats in och därmed är möjligheterna att använda materialet för annat än denna studies ändamål starkt begränsade (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12, 14).

## 4 Tidigare forskning

Nedan presenteras sex forskningsstudier som är relevanta för att placera in den aktuella studien i ett större forskningsfält. Inledningsvis behandlas forskning som berör elevuppfattningar av bedömning och feedback (4.1) för att sedan följas upp av forskningsstudier om muntlig framställning (4.2).

### 4.1 Elevuppfattningar gällande bedömning och feedback

I en nyzeeländsk studie genomförd bland ungdomar i åldrarna 13 och 14 år, alltså något yngre än eleverna i min studie, undersöktes hur elever uppfattar syftet med bedömning och feedback (Peterson & Irving, 2008). Resultatet visar att elever i stort upplever dessa praktiker som sammanlänkade. Eleverna menade att bedömningens huvudsyfte var att generera feedback eller information om en elev, en information som enligt dem hade flera olika funktioner. Det rörde sig bland annat om att synliggöra lärandeframsteg och utveckling för föräldrar, lärare och eleverna själva, vilket de företrädesvis ville skulle ske genom betyg. Några av eleverna som uppfattade bedömningen eller feedbacken som orättvis, irrelevant för framtiden eller inte helt ärlig, uppfattade även bedömningen som irrelevant (Peterson & Irving, 2008, s. 242–243). Peterson och Irving (2008, s. 244) konstaterar också att elever som fick sämre resultat tenderade att lasta lärarna för detta snarare än att själva ta ansvar för sina prestationer. När eleverna däremot presterade på ett vis som genererade höga betyg ansåg de att det var den egna stora ansträngningen som hade gett resultat (Peterson & Irving, 2008, s. 244).

Ytterligare ett resultat som Petersons och Irvings (2008, s. 243) studie visar är att eleverna uppfattade bedömningens syfte som en obruten slinga mellan bedömning, feedback och lärande. Eleverna menade att bedömning ledde till feedback som i sin tur genererade lärande som i nästa steg användes vid kommande uppgifter som kunde bedömas på nytt, därmed hölls inlärningscykeln i gång. När bedömningen däremot inte motsvarade elevernas förhoppningar tenderade lärandedelen i slingan att minska, då konsekvenserna av bedömningen ledde till minskad motivation och känsla av skuld (Peterson & Irving, 2008, s. 244). Vidare diskuteras elevers uppfattningar om feedback, som bland annat var att feedback innefattade såväl påpekande om rätt och fel svar samt återkoppling till resultat, som konstruktiv kritik och formativ feedback (Peterson & Irving, 2008, s. 246). Petersons och Irvings (2008, s. 246) resultat visar dock att oavsett hur eleverna uppfattade begreppet ”feedback” tog de den

personligt och betyg var en viktig aspekt för dem när de delgavs feedback. Oavsett om feedbacken var konstruktiv och formativ önskade eleverna även ett betyg, vilket forskarna (2008, s. 246) menar var starkt kopplat till elevers känsla av stolthet och värde som lärande individer. Avslutningsvis konstaterar forskarna att eleverna ansåg att bedömningens främsta syfte var att generera feedback som skulle leda till ytterligare lärande och utveckling (Peterson & Irving, 2008, s. 247).

I en annan studie av de norska forskarna Gamlema och Smith (2013, s. 150–151) undersöks vad norska ungdomar i åldrarna 13 till 15 år uppfattar som användbar klassrumsfeedback. Resultatet visar att elevers uppfattningar om huruvida feedback är positiv eller negativ beror på hur den presenteras och ges utrymme att användas. Om läraren inte gav eleverna tid att arbeta med den feedback de hade fått eller återkopplade för att se hur feedbacken hade landat hos eleven upplevdes den som negativ. Detsamma gällde när feedbacken uppfattades som negativ. Feedback upplevdes i stället positiv när eleverna fick tid att använda sig av den och läraren följde upp den. Eleverna menade att detta förbättrade deras lärande, eftersom feedbacken då integrerades i lärandeprocessen (Gamlema & Smith, 2013, s. 160). Eleverna upplevde även att feedback sällan ledde till utveckling i den grad den hade kunnat göra, eftersom lärarna inte implementerade den i undervisningen. I stället var det frivilligt att använda sig av den. Forskarna kunde se att när feedback lämnas löst hängande hos eleverna bidrar den inte till lärande utan skapar i stället frustration och ilska hos eleverna (Gamlema & Smith, 2013, s. 160).

Rinne (2013) presenterar en undersökning som belyser eventuella dilemman som kan visa sig under betygsamtal mellan lärare och elev (Rinne, 2013, s. 173). I diskussionen lyfter Rinne fram vikten av att involvera eleven i själva bedömningsprocessen för att främja lärandeutvecklingen. Hennes studie visar att om elever ska ha möjlighet att utveckla förståelse för kunskapskraven, och i förlängning även bedömning av den egna arbetsinsatsen, är det betydelsefullt med elevdelaktighet i bedömningsprocessen (Rinne, 2013, s. 182). Artikelns diskussion och slutsats gällande elevdelaktighet i bedömning är snarare en bieffekt av undersökningens huvudsakliga syfte. Denna slutsats stöds emellertid av Gyllander Torkildsen (2016) som i sin avhandling presenterar tre huvudområden. Det första området fokuserar på ”hur elever förstår och upplever bedömning och bedömningspraktiker” och det andra på hur deras ”förståelse av och agens i bedömningspraktiker påverkas av arrangemang som omger bedömningspraktikerna” (Gyllander Torkildsen, 2016, s. 16). Det tredje undersökningsområdet fokuserar på hur de nämnda arrangemangen påverkar såväl lärares som elevers möjlighet att

utveckla bedömningspraktiker (Gyllander Torkildsen, 2016, s. 16). Studien fokuserar på vardagsnära bedömningsarbete, där deskriptiva och sammanfattande bedömningar används formativt (Gyllander Torkildsen, 2016, s. 13). Forskarens slutsats är att det är nödvändigt att elever förstår bedömningsprocesser men även den egna agensen i bedömningspraktiker för att kunna utveckla sitt lärande (Gyllander Torkildsen, 2016, s. 146).

## 4.2 Muntlig framställning

En viktig aspekt gällande bedömning av muntlig framställning framkommer i Palmérs pilotstudie (1999), vilken påvisar att elever inte alltid är medvetna om vad det faktiskt är för kompetenser som lärare bedömer. I studien undersöks hur såväl lärare som elever ser på undervisning i och bedömning av muntlig framställning (Palmér, 1999). Studiens materialunderlag utgörs av intervjuer på fem olika gymnasieskolor med både lärare och elever. Totalt intervjuades 15 individer. Den muntliga framställningen utgjordes av ett förberett tal. Eleverna skulle självständigt söka information och fakta om ett valt tema, författa ett informerande tal och sedan framföra det muntligt (Palmér, 1999, s. 3).

Resultatet av undersökningen pekar på att lärare och elevers syn på vad som bedömdes inte alltid var samstämmig samt att uppfattningar om vad som borde bedömas även skiljde sig åt mellan lärare på de olika skolorna (Palmér, 1999, s. 46–47). På tre av de fem skolorna var lärarna av den åsikten att muntlig förmåga borde bedömas lika tungt som skriftlig. De två andra lärarna skiljde sig åt från de övriga, men även från varandra. En av dem fokuserade mer på den skriftliga förmågan vid bedömning, men önskade öka betydelsen av muntlig framställning i framtiden. Den andra ansåg att språklig kompetens och muntlig förmåga var två olika saker och därmed att enbart skriftliga prestationer borde ligga till grund för betyget. På två av de tre skolorna som värderade muntlig och skriftlig kompetens likvärdigt vid betygsättning var eleverna i stor utsträckning ovetande om vad som faktiskt bedömdes. Flera elever på dessa skolor förmodade att det främst var de skriftliga kompetenserna som vägdes in i betyget, vilket inte korrelerade med lärarnas betygsättningsprinciper. På de övriga skolorna var eleverna medvetna och mer införstådda med om vad lärarna faktiskt bedömde (Palmér, 1999, s. 47).

Svenkeruds, Klettes och Hertzbergs (2012, s. 40) undersökning om muntliga färdigheter i norsk klassrumsmiljö visar att muntlig framställning var den vanligaste genren av muntlig aktivitet vid tiden för undersökningens genomförande. Oftast skedde den muntliga framställningen i

form av projektpresentationer eller debatter, men av de sex undersökta klassrummen hade två av dem lite eller nästan inget systematiskt arbete inom muntlig färdighet (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012, s. 44–45). Resultatet visar även att lärares kompetens var avgörande när det kom till kvaliteten i elevernas presentationer. Löpande feedback och formativ bedömning vid presentationernas förarbete var också gynnande för elevernas utveckling i muntlig framställning. Det var även viktigt att såväl feedback som formativ bedömning låg inom elevernas proximala utvecklingszon och pekade på både styrkor och svagheter med elevernas prestationer för framgångsrik utveckling. Om lärare i stället enbart lyfte den muntliga framställningens styrkor och berömde eleven kunde detta leda till förvirring snarare än uppmuntran och feedbacken kunde då bli kontraproduktiv (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012, s. 45–46).

## 5 Teori, material och metoder

### 5.1 Teori

Då studiens syfte är att undersöka hur elever ser på relationen mellan bedömning av, och den egna utvecklingen i, muntlig framställning blir *lärande* ett centralt begrepp för undersökningen. Genom att utgå från ett kognitionsvetenskapligt perspektiv på lärande möjliggörs synliggörandet av flera olika lärandeprocesser. Det kognitionsvetenskapliga fältet är tvärvetenskapligt och innefattar discipliner som filosofi, psykologi och neurovetenskap, men även språkvetenskap och pedagogik (Allwood, 2012a, s. 28), varav de två sistnämnda är de områden som denna studie förhåller sig till. Ur ett kognitionsvetenskapligt perspektiv ses *lärande* som något som sker när situationer eller erfarenheter lämnar ett varaktigt spår i en människas medvetande (Gulz, Jensen & Rambusch, 2012, s. 219).

Gärdenfors menar (2010, s. 21–22) att de två viktigaste nyckelfaktorerna för ett framgångsrikt lärande är *motivation* och *förståelse* (se även Gärdenfors, 2018). Hans åsikt är att det i dagens skola är svårt att motivera elever att faktiskt vilja ta till sig nya kunskaper och färdigheter. Människan drivs dock av en önskan om att uppnå olika mål i livet, vilka nås genom att motivation på ett eller annat sätt uppstår (Gärdenfors, 2010, s. 21). Vidare menar Gärdenfors (2010, s. 70) att motivation är nära förbundet med känslor och att dessa tillsammans bidrar till att styra människors beteende. Han utvecklar vidare att positiva känslor ger upphov till motivation (Gärdenfors, 2010, s. 70). För att kunna värdera den kunskap människan genom

motivation har tillägnat sig, krävs även ett känslomässigt engagemang för att värdera den och i den processen kan lärande uppstå (Gärdenfors, 2010, s. 70–71). Gärdenfors (2010, s. 35) lyfter även att undervisning måste generera *förståelse* för ett kunskapsområde, det räcker inte att enbart ha information om och kunskap inom ett område om man inte har förståelse av det större sammanhanget. Det är när man har utvecklat denna förståelse som kunskapen man besitter blir produktiv, i stället för enbart repetitiv, och kan tillämpas inom andra områden och på andra problem (Gärdenfors, 2010, s. 35–36).

Utöver *motivation* och *förståelse* är *minnet* ett centralt begrepp inom kognitionsvetenskapen. Allwood och Malmgren (2012, s. 167–168) diskuterar minnescykeln och hur information lagras i långtidsminnet. Denna lagring, eller inkodning, sker på olika vis hos individer beroende på varierande förkunskaper, men gemensamt är att ju mer förkunskaper man har om det som ska lagras, desto bättre förutsättningar har man för att minnas ny information. Andra premisser som är generellt gynnande för minnet är när informationen är mer detaljerad och tydlig, då detta resulterar i stabilitet och lättåtkomlighet. Appelgren (2021, s. 122) lyfter även att inkopplandet av flera olika sinnen kan vara gynnsam för minnet, så länge informationen från de olika källorna stämmer överens. Hon menar vidare att intryck genererar reaktioner som i sin tur kan omvandlas av individen och därefter uttryckas på ett eget vis. Det är i omvandlingsprocessen som kunskapen konstrueras enligt Appelgren (2021, s. 128). Liksom Allwood och Malmgren (2012, s. 167–168) menar Appelgren (2021, s. 131) att grundliga och olika repetitiva sätt att bearbeta material eller träna färdighet skapar fler associationer som sedan kan användas för att aktivera minnet. Även händelser som engagerar känslomässigt är gynnsamma när det kommer till att minnas information, eftersom människan då kan sätta informationen i relation till en känsla. Utöver att enbart aktivera olika minnesnätverk kopplade till känslan skapar också känslomässiga händelser fysiska reaktioner vilket bidrar till en tydligare inkodning.

Även de språkliga aspekterna har en viktig roll inom kognitionsvetenskapen. Gärdenfors (2010, s. 137) menar att en stor del av människans vardagsförståelse hänger samman med de begrepp hon har lärt sig i skolan men också genom samspel med andra människor. Språk och ord förekommer emellertid inte ett vakuum utan fungerar oftast i relation till mönster. Människan lär sig mönster som kan beskrivas och förklaras med ord; när hon har fått en förståelse för mönstret kan hon sedan applicera det inom andra områden (Gärdenfors, 2010, s. 141). Gärdenfors (2010, s. 141) exemplifierar detta genom att använda sig av ordet ”uggla” och att detta inte enbart står för den fysiska enskilda fågelarten. När man har lärt sig ordet kan man

även tillämpa det och dess olika egenskaper på andra områden, så som leksaker, bilder och statyer med mera. Så länge det finns tillräckligt mycket likheter mellan en verklig uggle och till exempel en staty så kan detta mönster tillämpas (Gärdenfors, 2010, s. 141). Gärdenfors (2010, s. 142) pekar även på att de mönster som får starkast fäste hos eleverna är de som eleverna får kommunicera kring, med såväl ord som bilder och media. Han poängterar också att det finns en stark koppling mellan hur vi förstår världen och språket, att vi med hjälp av språket och begrepp kan förklara, sortera och styra hur vi tolkar världen och även kunskap (Gärdenfors, 2010, s. 142). Allwood (2012b, s. 398–399) lyfter även språk som ett hjälpmedel för kommunikation och kognition och menar att detta är vårt absolut främsta verktyg när det kommer till kollektivt processande av information. Det är med hjälp av språket som vi bland annat värderar och klassificerar vår omvärld. På samma vis som Gärdenfors (2010, s. 137) menar Allwood (2012b, s. 399) att språk förekommer och används i en kontext, det existerar således inte i ett vakuum, och denna kontext påverkar vad som kan sägas men också hur det som sägs tolkas. Språket spelar med andra ord en viktig roll när det kommer till hur människor lär sig ny kunskap och nya färdigheter samt får en förståelse för hur dessa kan användas inom olika områden.

Undersökningsmaterialet kommer främst att analyseras i relation till det kognitionsvetenskapliga perspektivets begrepp *lärande*, *motivation*, *förståelse* och *minne*. Utifrån resultatet kommer en diskussion att föras kring hur eleverna upplever att olika bedömningsformer bidrar till att utveckla deras lärande. Vidare kommer studien att undersöka vilka former av bedömning som eleverna menar kan ha motiverande funktioner samt de bakomliggande orsakerna till detta. Som tidigare nämnts menar Gärdenfors (2010, s. 21–22) att utöver motivation är även förståelse en viktig faktor när det kommer till att utvecklas och för ett framgångsrikt lärande. Mot denna bakgrund kommer elevernas uppfattningar om bedömning att diskuteras i ljuset av just förståelse. Då kognitionsvetenskapen påvisar minnesinläringens subjektivitet på grund av dess känslighet för olika förförståelser och bakgrunder hos varje enskild individ, kommer främst intervjuerna att ligga till grund för denna diskussion. Utöver dessa begrepp kommer även språkvetenskapliga faktorer att diskuteras i relation till resultatet.

## 5.2 Material och urval

Studiens materialunderlag utgörs av enkät- och intervjusvar från elever som läser kursen Svenska 2 (Svenska, 2010). Sammanlagt svarade 106 elever från ekonomi-, naturvetenskaps-,

teknik- och samhällsvetenskapsprogrammet samt det estetiska programmet och en klass med elever från olika yrkesprogram på enkäten. Samtliga elever som tillfrågades om att svara på enkäten deltog. Enkäten genomfördes digitalt via tjänsten Google formulär. Urvalet av respondenter har skett utifrån ett bekvämlighetsurval genom kontakt med samtliga undervisande lärare i Svenska 2 på den aktuella gymnasieskolan. Eleverna genomförde enkäten under lektions- eller mentorstid. Två av de tillfrågade åtta lärarna avböjde dock att genomföra enkäten i sina klasser.

Christoffersen och Johannessen (2015, s. 54) lyfter vikten av strategiska urval när det rör sig om målgruppsinriktning vid kvalitativa intervjuer. Mot denna bakgrund har informanterna som valts ut för intervjuerna genomfört muntliga framställningar i kursen Svenska 2 samt blivit bedömda på området. Urvalet av elevinformanter gjordes även det utifrån ett bekvämlighetsurval. Ansvariga lärare kontaktades och de elever som sedan valde att delta i undersökningen delades in i två fokusgrupper om tre elever per grupp. Christoffersen och Johannesson (2015, s. 89) menar att man bör överväga var man väljer att genomföra intervjuerna, eftersom detta kan påverka utfallet. Eftersom intervjuerna genomfördes på elevernas skola förelåg en risk för avbrott, då det är mycket elever och lärare i rörelse. Med detta i åtanke genomfördes intervjuerna i ett grupprum i en del av skolan där det oftast är stillsamt.

## 5.3 Metoder

### 5.3.1 Metoder för datainsamling och databearbetning

Vad gäller den kvantitativa enkätundersökningen påtalar Christoffersen & Johannessen (2015, s. 151) relevansen av att utforma enkäter på ett sådant vis att de möjliggör och bidrar till att besvara studiens syfte och problemställning. För att enkätsvaren ska vara så representativa för verkligheten som möjligt samt vara användbara för studiens syfte måste frågorna vara konkreta och formuleras utifrån vad forskaren vill ha svar på (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 22–23, 151). För att underlätta för såväl informanter som för forskarens bearbetningsprocess strukturerades frågeformuläret med graderade och förkodade svarsalternativ samtidigt som en öppen fråga adderades för att få en mer nyanserad bild (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 152; Lagerholm 2010, s. 40). En öppen fråga kan även bidra till att ge informanterna utrymme att bidra med egna reflektioner och mer fritt berätta om sina upplevelser. Avslutningsvis kan



konstateras att en semistrukturerad enkätundersökning ligger till grund för det kvantitativa materialunderlaget och svaren sammanställdes digitalt och automatiskt med hjälp Google formulär. Svaren på de öppna frågorna kategoriserades i sin tur inledningsvis utifrån positiv eller negativ uppfattning om bedömning i relation till muntlig framställning för att sedan delas in i kategorier konstruerade utifrån de olika begreppen *betyg*, *formativ bedömning* och *feedback*.

Beträffande intervjuerna menar Fägerborg (2011, s. 100) att det är viktigt att formulera tydliga intervjufrågor som informanterna enkelt kan besvara samt att de bjuder in till berättande och utförliga svar. Materialet som producerats utifrån elevintervjuerna har delvis transkriberats. Då transkribering är ett tidskrävande moment, och eleverna tidvis hamnade på olika irrelevanta sidospår, har enbart utvalda partier som är av vikt för studiens syfte transkriberats. Eftersom fokus i denna studie ligger på intervjuernas innehåll och inte samtalets språk och stil är denna variant av transkribering är fullt gångbar (jfr. Fägerborg, 2011, s. 107–108). Som bilaga till denna studie förekommer enbart intervjuguiden, fullständigt material förvaras och kan tillhandahållas av undertecknad.

### **5.3.2 Metod för dataanalys**

Enligt Fejes och Thornberg (2019, s. 35) ligger det en utmaning i att skapa meningsfullhet utifrån data som man genomför en kvalitativ analys av. Därför är det viktigt att kunna urskilja vad som är centralt och betydelsefullt i materialet samt vad som kan uteslutas på grund av irrelevans. Det är även viktigt att identifiera signifikanta mönster (Fejes & Thornberg, 2019, s. 35), vilket i studiens fall rör sig om exempelvis återkommande attityder till olika bedömningsformer. Då studien syftar till att undersöka hur elever upplever olika bedömningsformer i relation till utveckling har analysen en *fenomenografisk ansats*. Denna metod utgår från att människor uppfattar sin omgivning och olika företeelser i den på olika sätt. Metoden bidrar därför, genom kategorisering utifrån uppfattningar, till att öka förståelsen av hur elever i studien uppfattade bedömnings och feedbacks relevans för utveckling (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 179–180). Svaren på den öppna frågan och intervjumaterialet kategoriserades och kodades utefter elevernas uppfattningar om de olika bedömningsformerna. Materialet har, som tidigare nämnts, även analyserats i relation till begreppen *lärande*, *motivation*, *förståelse* samt *minne* som är hämtade från studiens teoretiska ramverk, det vill säga från det kognitionsvetenskapliga perspektivet. Analysen fokuserar på sådant som är

språkvetenskapligt och didaktiskt relevant. Vid såväl enkätundersökningen som under intervjuerna användes begreppet *utveckling* i stor utsträckning för att undersöka hur eleverna såg på sin egen lärandeprecision i muntlig framställning, därmed är även detta begrepp relevant för analysen.

## 6 Resultat

Resultatredovisningen som följer presenteras i sju avsnitt, vilka inleds med en presentation och genomgång av pilotstudierna för enkät- och intervjuundersökningen (6.1). Här lyfts och påvisas problematik som påträffades när dessa genomfördes, vilket sedan resulterade i reviderade slutgiltiga produkter. Därefter följer en kort överblick av studiens informanter (6.2). De följande fyra avsnitten behandlar hur elever uppfattar den egna utvecklingen i relation till bokstavsbedömning (6.3), formativ bedömning (6.4) och feedback (6.5), samt hur de ser på bedömningens relevans vid muntlig framställning (6.6). Avslutningsvis presenteras en sammanfattande överblick av resultatet (6.7).

### 6.1 Pilotstudie

För att kontrollera såväl enkätens som intervjuguidens funktion och kompatibilitet med studiens syfte utfördes en pilotenkät. Enkäten genomfördes i en klass på samhällsvetenskapsprogrammet som läser Svenska 2. Denna elevgrupp ingår inte i huvudstudien, utan är enbart en testgrupp vars funktion var att undersöka enkätens gångbarhet (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 160). Valet av elevgrupp för pilotenkäten gjordes utifrån ett bekvämlighetsurval.

I den ursprungliga enkäten hade begreppet *muntlig framställning* en vidare innebörd och innefattade både muntliga presentationer och muntliga prov. I den slutgiltiga versionen exkluderades muntligt genomförda prov, då de i stor utsträckning fokuserade på innehåll i stället för muntlig förmåga. Under pilotenkäten uppdagades även att väldigt få elever läste den inledande informationstexten. Därför ombads ansvariga lärare att läsa denna högt för de elever som genomförde den slutliga enkäten.

Även en pilotintervju genomfördes med en elevgrupp om fyra elever, vilka sedan inte har ingått i den aktuella studien. Dalen (2015, s. 40) menar att man vid en kvalitativ intervjustudie måste genomföra minst en provintervju för att testa intervjuguiden, men också för att testa sig själv som intervjuare. Provintervjun visade att tre av frågorna uppfattades som otydliga av eleverna

och omformulerades inför den slutgiltiga versionen. För att kontrollera om de reviderade frågorna var tydligare för eleverna gjordes en kortare uppföljning där eleverna fick svara på och utvärdera enbart de korrigerade frågorna. Eleverna ansåg att dessa var tydligare och de användes därmed i slutversionen. Pilotintervjun visade även att intervjuguiden gynnades av att inkludera olika följdfrågor, som kunde användas om eleverna inte själva kom med ett direkt svar. Dessa formulerades även på ett sådant sätt att de kunde användas vid varierande informantsvar.

## 6.2 Beskrivning av informanter

Samtliga informanter går, som tidigare nämnts, andra året på gymnasiet och läser kursen Svenska 2. Alla elever som deltog i intervjuerna går på samma gymnasieskola på en mindre ort i Västsverige. Eleverna är även bosatta i samma kommun som skolan är lokaliserad i. I tabellen nedan presenteras en översikt över elevernas ålder, kön samt programinriktning. Samtliga elever har fått fiktiva namn.

Namn	Ålder	Kön	Program
Alice	18	Kvinna	Samhällsvetenskapsprogrammet
Benjamin	17	Man	Naturvetenskapsprogrammet
Carolina	17	Kvinna	Estetiska programmet
Daniella	18	Kvinna	Samhällsvetenskapsprogrammet
Erika	17	Kvinna	Teknikprogrammet
Fredrik	18	Man	Naturvetenskapsprogrammet

## 6.3 Elevuppfattningar om bokstavsbedömning

Enkätundersökningen visade att eleverna uppskattade att få betyg och då även på enskilda uppgifter; de menade att det gav dem en indikation på hur de låg till på betygsskalan. Väldigt få elever satte emellertid betyg i relation till lärande och utveckling utan kommentarerna handlade oftast om en önskan om att få en tydlighet i hur det de hade presterat graderas. Flera exempel från enkätcommentarerna visade på detta: ”Jag vill ha ett bokstavsbedömning för att få en uppfattning om vart jag ligger i betyg”, ”[...] ett bokstavsbedömning så man vet vart man ligger” och

”Bokstavsbedömning och samtal om min muntliga presentation. Detta eftersom det känns bra att veta var man ligger vid varje prov och samtidigt kunna prata om vad jag kan göra bättre och då se vad för betyg jag kan nå” (se Bilaga 1). Den sista kommentaren visade inte bara på en önskan om tydlighet gällande var på betygsskalan eleven faktiskt befann sig utan även på elevens betygsfokus.

Även under intervjuerna fokuserade flera av informanterna, framför allt de i fokusgrupp 1, på betyg och deras funktion. På frågan ”Vilken form av bedömning och/eller respons tror ni att ni utvecklas mest av när den görs i relation till muntlig framställning?” svarade en av informanterna på följande vis.

Jag tycker att jag utvecklas mer när jag får en förklaring och även ett bokstavsbedömning för när man skriver kanske godkänt, bra eller utmärkt så vet man kanske inte om man ligger kanske på ett C eller om det är det D eller så. Så då vill jag gärna ha ett bokstavsbedömning med feedback så man vet vad man kan göra bättre och vad som redan var bra. – Alice

Man kan utifrån detta se att Alice lyfte betyg i relation till utveckling, men att hon även ville ha feedback. Fortsättningsvis under intervjun så specificerades denna fråga till att mer fokusera på just betyg och bedömning och eleverna fick svara på hur de ansåg att man kunde utvecklas genom enkom ett bokstavsbedömning, det vill säga hur de menade att betyg kunde bidra till *lärande*. Benjamin ansåg att betyg visade tydligt på var på betygsskalan han befann sig och därmed kunde han även utläsa hur utförlig han hade varit i sin prestation. Både Alice och Carolina tryckte i stället på att ett lägre betyg var en indikation på att man behövde arbeta hårdare samt att det fanns mycket man behövde förbättra. Dessa uttalanden följdes i den första intervjun upp med följdfrågan ”Okej, så för er så ligger det verkligen något konkret i själva betyget som ni kan använda er av för att utvecklas?”, där samtliga informanter instämde. De menade att betyget visade om de behövde utveckla eller nyansera ytterligare för att nå ett högre betyg. När samma fråga ställdes till fokusgrupp 2 skiljde sig svaren från dem som gavs under den första intervjun. Samtliga tre informanter indikerade att betyg kunde vara användbart för utveckling, men att betyg i sig inte ledde till detta. De uttryckte i stället att elever genom betyg kunde bli motiverade att själva försöka lära sig mer och utvecklas. Daniella uttryckte detta på följande vis: ”Eller som typ att det<sup>1</sup> på något sätt kan vara motiverande till att man kanske vill lära sig mer och bli bättre

---

<sup>1</sup> 'Det' syftar i meningen på 'betyget'.

och då kan man väl tänka att man utvecklas på det sättet.” Fredrik byggde sedan vidare på detta uttalande.

Ja men jag tror inte att liksom bara för att man får ett visst betyg så utvecklas man av det utan det beror ju mer på personen själv och det är ju olika. Om jag typ får C så kanske jag kollar i matrisen då vad jag behöver göra för att få ett A men en annan i min klass kanske inte gör det och då utvecklas ju inte den personen. Ja så jag tänker typ att ja då är det ju man själv som gör att man utvecklas och inte själva betyget. – Fredrik

Under intervjun med fokusgrupp 1 lyfte Carolina en annan aspekt av betygets funktion. Hon menade att det kan fungera som en minnesmarkör.

Men det är liksom lättare att komma ihåg ett bokstavs-betyg och då när man ska hålla typ ett tal nästa gång så kan man liksom tänka på betyget och då kommer man liksom kanske ihåg mer vad det var som läraren sa var bra för att man fick det betyget men också liksom vad man behövde förbättra för att komma högre. – Carolina

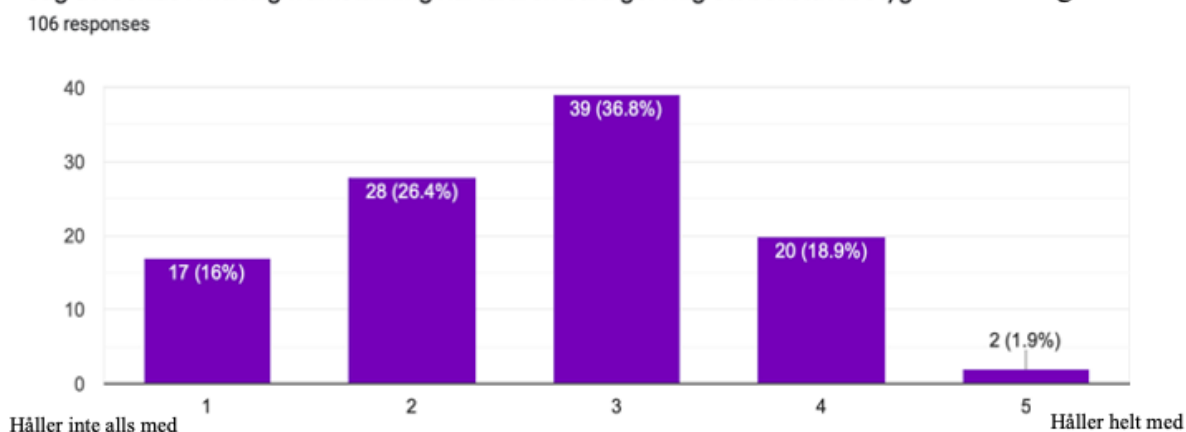
Carolinas uttalande visade emellertid även på ett behov av samtal om prestationen. Därmed kunde inte betyget som sådant bidra med varaktig kunskap enligt Carolina. Betygets funktion i detta fall är snarare en minnesmarkör för informationen som tas emot under samtalet. Även Fredrik reflekterade kring vilken form av bedömning som han föredrog och menade att kort kommentar fungerade bäst för honom då en sådan var lättare att minnas.

Ja jag gillar också kortare kommentarer men det är nog för att om jag liksom sitter ner med läraren och typ pratar om det jag har gjort och han säger massa saker som jag kanske behöver bli bättre på så kommer jag liksom inte ihåg det sen vad han har sagt. Och då kan det kanske vara bra att man får det skriftligt liksom. – Fredrik

Även om både respondenter och informanter i relativt stor utsträckning uttryckte att de uppskattade betyg och nämnde detta som en faktor för *lärande* återspeglas inte detta i lika hög grad i enkätundersökningens följande fråga.

### Jag utvecklas i muntlig framställning när läraren bara ger mig ett bokstavsbedömning

Fig. 1



I figur 1 ovan ses tydligt att 43,4%, av eleverna inte alls eller i väldigt liten utsträckning upplevde att de utvecklades i muntlig framställning när de enbart fick ett bokstavsbedömning, samtidigt som 20,8% menade att detta faktiskt bidrog till utveckling. Figuren indikerar emellertid att enbart två av de 106 elever som svarade på enkäten helt höll med om detta.

Under intervjuerna fick eleverna frågan om de ansåg att de *motiverades* av höga respektive låga betyg i relation till bedömning av muntlig framställning och den övervägande delen av informanterna uttryckte att de främst motiverades av lägre betyg. Ett exempel på detta är när Carolina i fokusgrupp 1 uttryckte hur hon påverkades av ett lägre betyg än förväntat: ”Om jag skulle få ett lågt betyg när jag känner att jag har gjort bra då skulle jag nog bli nedstämd men det hade ju motiverat mig till att göra det bättre och kanske göra om den presentationen.” Detta uttalande följdes upp av Alice som menade att hon även motiverades till att prestera bättre trots att hon eventuellt var medveten om att hon inte hade gjort sitt bästa på en uppgift som givits ett lägre betyg. Hon utvecklade sitt resonemang med att bokstavsbedömningen A bidrog till en öklarhet om vad som ytterligare kunde utvecklas. Denna uppfattning delades även med informanter i den andra fokusgruppen. Flera av eleverna uttryckte att ett lägre betyg ofta gavs med kommentarer eller samtal om vad som kunde förbättras och utvecklas, medan ett B eller framför allt ett A inte genererade någon framåtsyftande feedback som bidrog till utveckling.

Eleverna i fokusgrupp 1 var tydliga med, och överens om, att de strävade efter att uppnå betyget A och när denna betygsnivå uppnåddes fanns det inte längre någon direkt motivation till att utvecklas mer. Även informanterna i fokusgrupp 2 upplevde att de motiverades av lägre betyg. Eleverna uttryckte att besvikelsen över ett lägre betyg inte var bestående utan att betyget till största delen genererade en vilja om att prestera bättre vid nästa framställning.

Jag kan nog bli lite motiverad av det<sup>2</sup> särskilt om det är just tal och sånt för jag känner att jag är bra på det. Då blir jag lite så här ”vad fan det här kunde jag ha gjort bättre” och då kämpar jag kanske extra hårt nästa gång för jag vet att jag kan få ett högre betyg. – Daniella

Det förekom emellertid en tydlig skillnad mellan de båda fokusgrupperna då den andra resonerade kring hur höga betyg faktiskt upplevdes som motiverande. De menade framför allt att betyg som B eller A framkallade positiva känslor hos dem, vilket manade dem att fortsätta prestera på en hög nivå och därmed fortsättningsvis nå höga betyg. Daniella i fokusgrupp 2 förklarade hur höga betyg för henne hade genererat en bestående motivation under hennes gymnasietid.

Ja det gör det ju för när till exempel jag började gymnasiet då tänkte jag inte så här att jag ska ha A i allt, jag tänkte mer att jag gör vad jag kan och ser hur det går, men så fick jag så här höga betyg och jag blev jätteglad och då vill jag fortsätta så det har det ju gjort så jag, ja det har ju motiverat mig med högt betyg. – Daniella

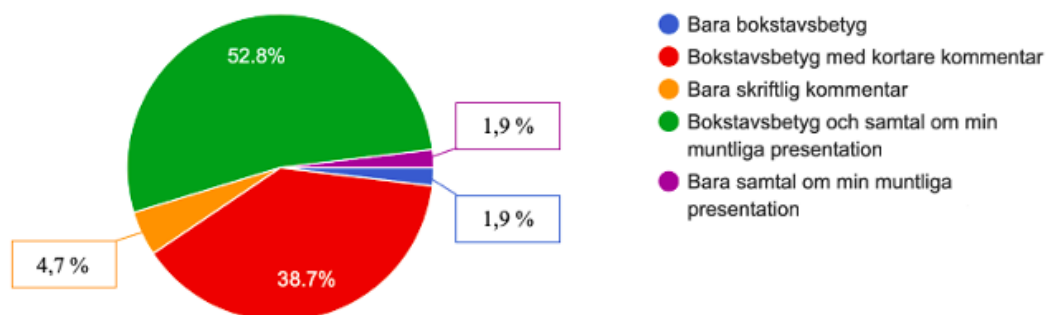
Även en av respondenterna uttryckte i den öppna enkätfrågan att betyg kunde bidra till stolthet vilket i sin tur hen menade genererade motivation. I enkätundersökningen ställdes emellertid ingen fråga om huruvida betyg upplevdes ha en motiverande funktion och därmed bidrar inte den kvantitativa delen med något vidare material i detta avseende.

Trots att övervägande delen av såväl informanter som respondenter uttryckte att de uppskattade betyg både som en grund för motivation som för utveckling påvisade enkätsvaren att enbart 1,9% tyckte mest om att få enkom bokstavs betyg (se fig. 2, s. 19).

---

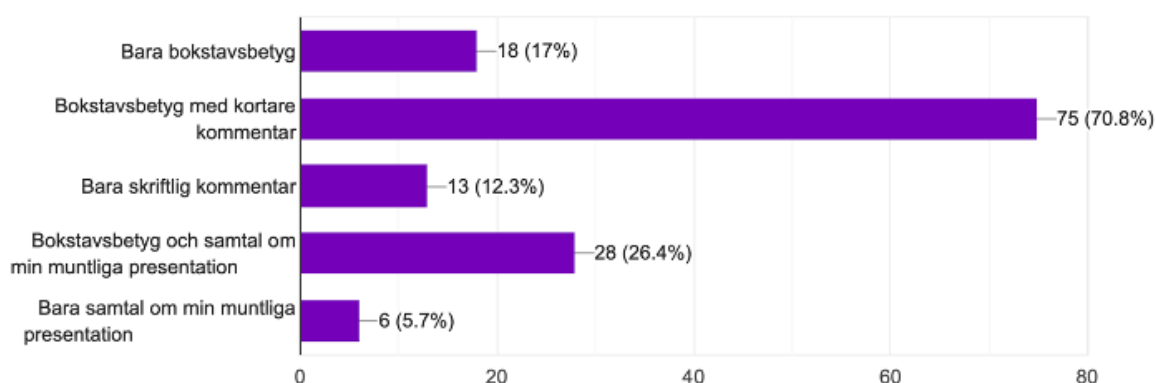
<sup>2</sup> Ett lågt betyg

Vilken form av bedömning tycker du mest om när det kommer till bedömning av muntlig framställning? **Fig. 2**  
106 responses



Samtidigt upplevde 17% av respondenterna att lärare oftast använde sig av bara bokstavsbedömning när de bedömde muntlig framställning (se fig. 3 nedan).

Vilken form av bedömning tycker du att dina lärare använder sig mest av när det kommer till muntlig framställning? **Fig. 3**  
106 responses



Ytterligare något som visade sig tydligt i enkätundersökningen var att en stor del av eleverna uppskattade att få betyg i kombination med en kortare kommentar (se fig. 2), vilket även var den form av bedömning som eleverna ansåg att lärare också använde sig mest av (se fig. 3). I figur 2 syns till exempel att 38,7% av respondenterna tyckte mest om att få just denna form av bedömning samtidigt som de ansåg att lite över 70% av lärarna också gav den på detta vis (se fig. 3).

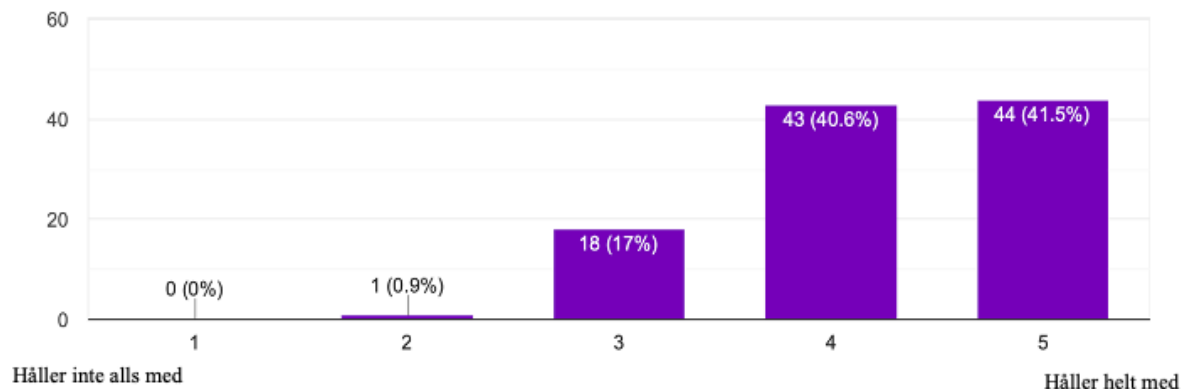


I enkätundersökningen framkom även att närmare 83% av respondenterna ansåg att de utvecklades i muntlig framställning när bedömningen bestod av just bokstavsbedömning och en kortare kommentar (se fig. 4 nedan).

Fig. 4

Jag utvecklas i muntlig framställning när läraren ger mig både bokstavsbedömning och en kortare kommentar om vad som var bra och vad som kan bli ännu bättre

106 responses



Även under intervjuerna framförde eleverna att de uppskattade kommentar i kombination med betyg framför att enbart få en kommentar.

Jag skulle säga om det står ett betyg men också en kommentar på det här gör du bra och det här kan du göra bättre, då vet jag liksom vad jag redan kan och det gör mig trygg med det. Men det jag kan utveckla tar jag till mig och så vet jag liksom vad jag kan göra till nästa gång. Då har man ju med sig vad man är bra på, och så då betyget som gör att man vet vilken nivå man ligger på och vart din prestation ligger. – Benjamin

Ja men samtidigt tycker jag att en kort kommentar är inte heller dåligt. Det kan hjälpa en lång väg också för kanske ibland att jag har lämnat in något och då så här har jag gjort någonting som jag har trott att så här ska det alltid vara men så får jag reda på det då av läraren att det inte är så. Ja och då glömmer jag aldrig av det. – Daniella

I kontrast till resultatet som presenteras i figur 2 (se s. 19) och informanternas uttalanden var responsen på huruvida eleverna utvecklades av enbart kommentar betydligt mer utspridd och övervägande respondenter förhöll sig mer neutralt och placerade sig i mitten på likertskalan.

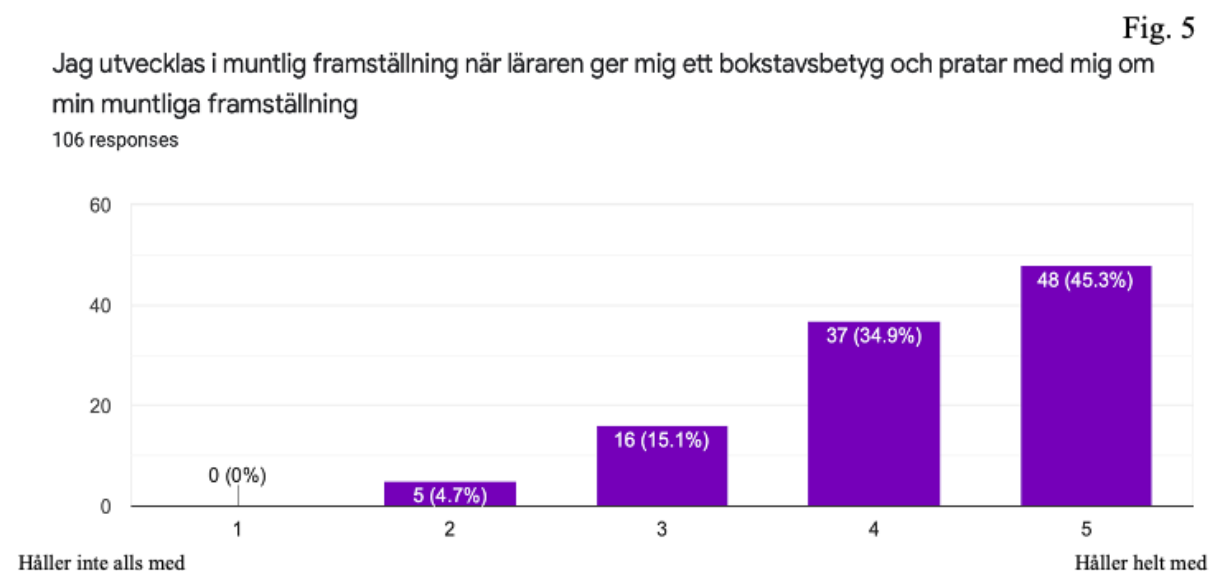
Sammanfattningsvis visar resultatet att eleverna i studien uppskattade att få bokstavsbedömning då de ansåg att betyget å ena sidan gav en indikation om vad de hade presenterat och vad de behövde arbeta mer på, samtidigt som det å andra sidan hade en motiverande funktion. Mot

denna bakgrund menade de även att betyget kunde leda till utveckling inom muntlig framställning. Vissa elever drog en direkt parallell mellan betyg och utveckling, medan andra menade att betyg kunde leda till en önskan om ytterligare lärande och därmed blev utvecklingen en indirekt konsekvens av betyget.

## 6.4 Elevuppfattningar om formativ bedömning

Under intervjuerna fick eleverna inledningsvis beskriva och förklara begreppet *formativ bedömning* varvid det framkom att eleverna uppfattade detta begrepp som ett samtal eller en längre kommentar i kombination med betyg. Enkätundersökningen visade på att denna form av bedömning var den som eleverna upplevde att de utvecklades näst mest av (se fig. 5 nedan), näst efter bedömning som består av betyg och kortare kommentar (se fig. 4, s. 20).

Skillnaden mellan elevsvaren på de två frågorna var emellertid marginell, 80,2% respektive 82,1% vid sammanslagning av de två svarsalternativen som indikerade att eleverna *helt höll med* eller *höll med* om detta (se fig. 5; fig. 4, s. 20). Materialet visade dock att flest respondenter svarade att de *helt höll med* om att de utvecklades i muntlig framställning när läraren gav dem ett bokstavs-betyg och pratade med dem om deras prestationer (fig. 5).



Dessa resultat återspeglades i intervjumaterialet där samtliga informanter på ett eller annat vis förmedlade att denna bedömningsform var lämplig för att hjälpa elever framåt i sin utveckling.

Nej men jag vill nog gärna ha både och, asså betyg och feedback för att bli bättre men sen kanske jag inte vill ha betyg varje gång jag liksom presenterar eller håller tal utan att man typ som vi sa innan får träna först och så kanske det är typ de två sista muntliga sakerna, asså typ tal eller presentation eller så som man får betyg på. – Erika

Enkäten avslutades med den öppna frågan ”Vilken form av bedömning tror du att du lär dig mest av och varför?”, varvid cirka 40% av eleverna uttryckte att de utvecklades mest av betyg i kombination med samtal eller längre skriftlig kommentar (se fig. 6 nedan).

Fig. 6

<b>Betyg</b> enbart betyg eller betyg + kort kommentar	<b>Formativ bedömning</b> betyg + samtal eller längre kommentar	<b>Svårtolkade</b> svar som inte tar upp kommentarers omfattning	<b>Övriga</b> enbart samtal eller enbart kommentar	Svar som ”vet inte” eller som var ofullständiga
13	43	24	20	6

Vid jämförelse mellan figur 6 och figur 2 (se s. 19) synliggjordes en differens om cirka 12%. 52,8% av respondenterna i figur 2 svarade att de utvecklades mest av betyg och samtal om muntlig framställning, då däremot enbart 40,5% explicit uttryckte i den öppna frågan att de utvecklades mest av betyg i kombination med samtal eller längre kommentar (se fig. 6). Svaren på den öppna frågan var dock delvis svårtolkade, eftersom respondenterna i flera fall delgav lite eller ingen information om hur långa kommentarerna bör vara för att mest bidra till utveckling. Mot denna bakgrund exkluderades 24 av elevsvaren vid analysen då de lämnade ett allt för stort tolkningsutrymme (se fig. 6). Då dessa svar utgör närmare 23% av de 106 svaren hade en inkludering av dessa kunnat påverka resultatet avsevärt. Detta resultat hade emellertid inte varit objektivt utan blivit ett resultat av min egen allt för subjektiva tolkning av kommentarerna.

De respondenter som däremot menade att de utvecklades mest av betyg i kombination med samtal gav ofta mer utförliga svar och delgav delvis hur detta gynnade deras lärande.

Att få ett bokstavsbedömning och ett muntligt samtal med feedback. Med muntliga samtal tror jag att man verkligen kan reda ut exakt vad eleven behöver bli bättre på och lära sig. Korta kommentarer kan vara otydliga och svårare att förstå än om man verkligen får prata med sin lärare. (Bilaga 1).

Bokstavsbedömning är bra för att få reda på vart man ligger på skalan och vilken nivå framförandet håller. Det tillåter även eleven att själv bestämma om hen vill utvecklas, eller om hen är nöjd med sitt betyg och inte känner att

hen behöver sträva efter ett högre betyg. Kommentaren är nödvändig för att få feedback om hur talet kan förbättras och vilka saker som redan var tillräckligt bra. Om kommentaren dessutom är muntlig upplever jag att det är lättare att ställa frågor, vilket gör att eleven troligtvis får större förståelse för vad som ska utvecklas, och därmed får en större möjlighet att göra det. Därmed är bokstavsbedömning med en muntlig kommentar bäst för elevens utveckling. (Bilaga 1).

Flera av eleverna uttryckte i linje med respondenten ovan också att samtal möjliggjorde för dem att ställa frågor till läraren, vilket enligt dem var gynnsamt för vidare utveckling och lärande (se Bilaga 1). Ovanstående citat visar även att eleven ansåg att kommentarer på framföranden var nödvändiga och att muntlig respons i ännu högre grad bidrog till att elever utvecklades. Som ses ansåg hen att muntlig återkoppling kunde öka elevens förståelse för den egna prestationen och att det tillsammans med betyg genererade en tydlighet om var på betygsskalan eleven befann sig och vad eleven behövde arbeta mer med för att utvecklas inom muntlig framställning. Även under intervjuerna uttryckte eleverna att muntlig respons var en starkt bidragande faktor till utveckling och att möjligheten att ställa frågor till läraren underlättade för att verkligen förstå vad läraren menade med framåtsyftande kommentarer. Vidare menade de att ett samtal med läraren också ökade förutsättningarna för att förstå grunderna till ett satt betyg. Hälften av informanterna ville dessutom få betyg tillsammans med samtalet eftersom denna kombination, enligt dem, synliggjorde vilken prestationsnivå de befann sig på. Fredrik menade att betyget också kunde användas som utgångspunkt för att prata om prestationer och diskutera med läraren vad som kunde utvecklas för att nå ett högre betyg.

Jag tänker att om man till exempel håller ett tal. Ja jag har hållit ett tal och så berättar min lärare vad jag gjorde bra och det är liksom formativ bedömning då. Så jag får kanske *tydligt tal, bra argument* och lite så och då är det bedömning. Och sen ger han betyg A, C eller E och sen så kanske jag får feedback på vad jag skulle kunna göra bättre. Att det typ hänger ihop så att man utifrån betyget pratar om vad man kunde gjort bättre för då får man en tydlighet. – Fredrik

I enkäten ställdes frågan ”Vilken form av bedömning tycker du mest om när det kommer till bedömning av muntlig framställning” och här svarade över hälften av eleverna att de föredrog en kombination av bokstavsbedömning och samtal om framställningen (fig. 2, s. 19). Detta resultat går mer i linje med de svar som gavs i den öppna frågan och även med de respondenter som *helt höll med* om att de utvecklades mest i muntlig framställning genom bokstavsbedömning och samtal. Resultatet visade dock att enbart 26,4% av eleverna upplevde att lärare använde sig av

denna form av bedömning (fig. 3, s. 19), vilket en av informanterna förmodade berodde på tidsbrist.

Jag anser nog att när jag får sitta ner med läraren och vi går igenom, och det händer inte ofta för att man har inte tid till det men ibland när man går igenom en uppgift och så man kan ställa frågor och de kan liksom också ställa frågor så man kan liksom förstå mer vad man ska jobba med. – Daniella

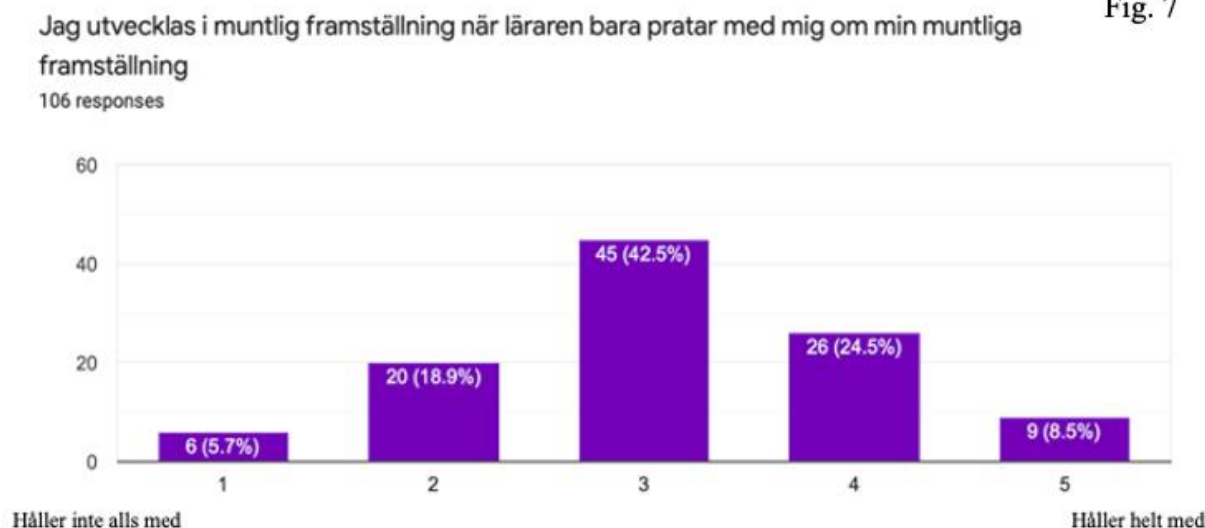
Under den första intervjun diskuterade Alice hur den form av bedömning som Daniella lyfter oftast kom till uttryck via terminssamtal: ”Men sen kanske i slutet av en termin eller så, så får vi veta muntligt då hur vi ligger till också så.” Det framgår emellertid inte om eleverna i samband med samtalet även fick feedback och samtalade med läraren om hur de kunde utvecklas inom muntlig framställning framöver.

Sammantaget kunde konstateras att elever uppfattade formativ bedömning som ”samtal eller längre kommentar i kombination med betyg”. Formativ bedömning var också den variant av bedömning som eleverna tyckte mest om (fig. 2, s. 19) och även den där flest elever *helt höll med* om att de utvecklades (fig. 5, s. 21). Samtidigt upplevde eleverna att formativ bedömning i form av samtal oftast användes vid exempelvis terminssamtal. Eleverna menade även att bokstavsbedömning bidrog till tydlighet gällande vilken betygsnivå de befann sig på, men att ett samtal om såväl prestation som betyg möjliggjorde att ställa frågor och på så vis utvecklas mer. Avslutningsvis visade enkätundersökningen att de elever som menade att utveckling inom muntlig framställning främst skedde med hjälp av formativ bedömning också var de elever som gav utförligast svar på den öppna frågan.

## 6.5 Elevuppfattningar om feedback

Resultatet visar att elever i relativt liten utsträckning efterfrågade feedback om den inte gavs i samband med ett betyg. Enbart 1,9% av respondenterna svarade att enkom samtal om deras muntliga framställning var den bedömningsform som de uppskattade mest (fig. 2, s. 19). Utifrån figur 7 (se fig. 7, s. 25) kan även utläsas att 8,5% av respondenterna *helt höll med* om att de faktiskt utvecklades i muntlig framställning när läraren enbart pratade med dem om talet, presentationen eller liknande samt att de som *höll med* uppgick till 24,5%. Sammanlagt var det med andra ord 35 av 106 elever som mer eller mindre höll med om att muntlig respons allena kunde bidra till att de utvecklades inom muntlig framställning.

Fig. 7



Samtidigt svarade 14 av respondenterna på den öppna frågan att de utvecklades mest genom samtal med läraren. Det förekom med andra ord en marginell skillnad mellan dem som svarade att de *helt höll med* om att de utvecklades av samtal med läraren och de som uttryckligen skrev detta i den öppna frågan. Skillnaden var däremot större mellan det antal elever som förhöll sig positiva till samtal som grund för utveckling och de som uttryckte detta i den öppna frågan. En av respondenterna svarade emellertid att denna bedömningsform var en förutsättning för utveckling, då hen menade att det är ”viktigt att prata med eleven och diskutera vad som var bra och dåligt” (se Bilaga 1). Ytterligare fyra elever beskrev i enkäten att de upplevde att samtal och feedback bidrog till tydlighet gällande vad som kunde förbättras och på så vis verkade för utveckling.

Jag tror att om man pratar med läraren om vad som var bra och vad som kan göras bättre så får man en klar uppfattning om vad man ska göra till nästa gång. Det blir inget oklart när man pratar eftersom att man kan ställa frågor också. (se Bilaga 1).

Samtal och presentation där läraren presenterar two stars one wish och eleven kan ställa frågor för att säkerställa förståelse om bedömningen. (se Bilaga 1).

När dem säger vad som skulle kunna vara bättre för då är det tydligt vad man ska förbättra. (se Bilaga 1).

Jag skulle vilja få feedback på vad som fungerade bra, vad som skulle kunna utvecklas och få tips eller material för att kunna träna på det jag kan bli bättre på. (se Bilaga 1).

I figur 7 (s. 25) synliggörs även att 26 av eleverna placerade sig på andra sidan av skalan, med andra ord *höll de inte alls med* eller *höll inte med* om att de utvecklades av uteslutande muntlig respons. Således var det därmed närmare hälften av respondenterna som placerade sig i mitten på likertskalan och kan sägas ha förhållit sig neutrala i frågan.

Enkätundersökningen visade vidare att enbart 5,7% av eleverna upplevde att lärarna använde sig av enbart feedback i form av muntliga samtal när det kom till att förmedla bedömning av muntlig framställning till eleverna (fig. 3, s. 19). Som nämndes under punkt 6.4 uttryckte en av informanterna under intervjun att eleverna sällan fick sitta ned med läraren och diskutera sina muntliga framställningar, vilket hon menade var en konsekvens av tidsbrist.

Under den första intervjun framkom, trots tidigare påvisat betygsfokus, att eleverna ansåg att samtal om muntliga framställningar gynnade deras utveckling. Benjamin förklarade detta på följande vis:

Jag tänker också att muntligt, eller göra någonting muntligt då tränar jag mest på att vänja mig typ att tala inför publik och så kanske jag inte tänker så mycket på de här tekniska grejerna och det hade jag nog velat ha som en kommentar eller som någon typ av feedback för då utvecklas jag mest.  
– Benjamin

Carolina byggde sedan vidare på resonemanget och utvecklade mer specifikt vad hon önskade att feedback skulle bidra med, men fastslog avslutningsvis att det fanns en önskan om att också få ett bokstavsbedyg.

Ja, det känner jag med. Men jag hade nog velat ha mer av typ allt. Typ hur man ska stå, vart man ska titta men kanske också om man har typ en powerpointpresentation så kan det vara ganska svårt att veta hur man ska stå framför duken typ [...] Sen vill jag också ha både bokstavsbedyg och typ feedback. – Carolina

Daniella lyfte att för henne bidrog löpande feedback till att hon utvecklades mer och även mindes den information läraren delgav mer effektivt.

Jag tycker nog framför allt att jag lär mig mer av feedback särskilt om jag får den under tiden jag jobbar typ med talet eller så. Ja men asså jag lär mig mer och ju fler gånger läraren liksom pratar med mig om det jag gör och säger vad jag typ kan tänka på och göra bättre eller utveckla så kommer jag ju komma ihåg det mer sen nästa gång jag ska hålla ett nytt tal eller göra en presentation eller så. – Daniella

Utifrån intervjumaterialet med fokusgrupp 1 kunde en konsensus bland informanterna urskiljas. De menade att muntlig återkoppling var en bidragande faktor till elevernas utveckling men samtidigt uttryckte de återkommande gånger att de önskade få ett bokstavsbeleg på de genomförda framställningarna. De uttryckte emellertid att feedback under arbetsprocessen uppfattades som viktigt.

Ja under arbetets gång så tycker jag att det är viktigt om man vill veta om man gör något fel eller om man kan utveckla något mer i stället för att man lämnar in och så avslutar det och så får man reda på det här var inte bra och det här skulle du gjort annorlunda. Men om man får feedback kan man faktiskt påverka det under jobbets gång. – Benjamin

Ja jag tycker om när man får feedback både under arbetets gång och även efter. Ofta gör man kanske en till muntlig presentation och då tycker jag att det är bra om man har fått typ prata om ett färdigt arbete för att se vad i det man kan göra bättre sen. – Carolina

Under den andra intervjun uppgav eleverna dock i större utsträckning att de utvecklades mer av framtidsytande samtal och att de i detta avseende inte hade ett lika stort behov av att få ett bokstavsbeleg. Denna fokusgrupp skiljde sig också från den första på så vis att den över lag inte kopplade samman betyg med utveckling i lika hög grad, även om de uppskattade betyg som en motivationsfaktor och som en betygsindikation.

Asså i kunskapskraven så står det ju att man liksom ska kunna prata eller hålla tal eller så där och då måste man ju få betyg på det. Men samtidigt så tycker kanske jag att det är viktigare att läraren liksom hjälper en att bli bättre och då kanske det är bättre om han typ ger feedback. – Fredrik

Så det kanske hade mest vad heter det varit bra om man kanske utgick mer från bedömning asså att man kan få ett betyg men att det kanske är viktigare att läraren pratar med en för att man ska bli bättre liksom. – Daniella

Gemensamt för de båda fokusgrupperna är dock att samtliga informanter menade att feedback var viktigt för lärande, men fokusgrupp 1 uttryckte framför allt detta vid den direkta frågan ”Tycker ni att det är viktigt med feedback och i så fall varför?”, medan den andra gruppen lyfte feedbackens relevans mer löpande under intervjun. Alice, Benjamin och Carolina ansåg att löpande feedback under arbetets gång bidrog till att de fick möjlighet att förbättra sina prestationer och på så vis nå högre betyg. Alice och Carolina var emellertid även tydliga med



att de utöver löpande feedback också uppskattade att få återkoppling på den färdiga och genomförda framställningen. Deras resonemang var att de på så vis kunde lära sig av såväl brister som fördelar i den egna presentationen eller talet för att utvecklas ytterligare. Även Daniella i fokusgrupp 2 slog an på denna linje och lyfte att hennes lärande gynnades av feedback under arbetsprocessen. Hon fortsatte sitt resonemang med att löpande feedback resulterade i att hon vid kommande muntliga uppgifter kunde erinra sig den tidigare delgivna återkopplingen och därmed använda sig av den igen.

Sammanfattningsvis visar resultatet att elever upplevde feedback som en bidragande faktor till utveckling inom muntlig framställning. Statistik hämtad från enkätunderlaget indikerade emellertid på att elever i låg omfattning upplevde att feedback allena bidrog till utveckling, medan informanterna i stället ansåg att så är fallet.

## 6.6 Elevuppfattningar om bedömningens relevans vid muntlig framställning

Utifrån intervjumaterialet synliggjordes elevers uppfattningar om huruvida bedömning av muntlig framställning var relevant eller inte, samt vikten av att träna muntliga förmågor. För det första visade materialet att eleverna i liten utsträckning fick möjlighet att träna muntliga framställningar utan att bedömas på det de hade presterat. På frågan gällande detta svarade informanterna bland annat ”Jag tror att alla våra muntliga presentationer har bedömts så. Men vi har ju bland annat när vi gör demokrativeckan så kommer vi, står asså framför halva skolan kanske eller nåt sånt” och ”Vi har inte haft några tal som så här inte har betygsatts det har väl mer varit så här att man sitter i smågrupper och över på att prata och liksom argumentera. Men inte så att man stått upp framför hela klassen.” Vidare lyfte Alice även att bedömningen fyllde funktioner för såväl lärare som elever.

Det är ju viktigt både för läraren och eleven dels för att se vad hur eleven, asså se på vilken nivå eleven har varit för att man ska kunna göra en sammanställning på det. Sen också för eleven så att man själv vet var man ligger till och vad man kan göra för att förbättra sig så. Och om det finns något att förbättra. – Alice

För det andra synliggjorde resultatet att elever delvis ansåg att det var viktigt med bedömning på muntlig framställning. Fokusgrupp 1 menade att bedömningen var en bidragande faktor för utveckling då den visade vad de behövde utveckla och bli bättre på samt vilken nivå de befann

sig på i relation till betygsstegen. I fokusgrupp 2 ansåg eleverna att bedömning fyllde en viktig funktion, till exempel som betygsmarkör, men att samtal om den muntliga framställningen var viktigare för själva utvecklingen och lärandet. Detta gav bland annat Fredrik uttryck för (se kommentar, s. 27).

För det tredje kan konstateras att samtliga informanter uttryckte att de ansåg det viktigt att utvecklas inom muntlig framställning, exempelvis för att kunna uttrycka sig korrekt samt vara delaktig i samhället på olika vis.

Jag tycker att det är väldigt viktigt att kunna prata, eller tala riktigt. För att det blir ju att när man kan tala riktigt och ha ett stort ordförråd och så då blir det ju mycket enklare att uttrycka vad man känner och liksom få fram vad man vill ha sagt. – Daniella

Jag tänker att om man kan prata typ inför folk så. Ja men det blir typ lättare sen när man kanske ska söka jobb eller om man typ jobbar i butik eller egentligen vilket jobb som helst där man måste kanske prata med mycket människor så är det jätteviktigt. – Fredrik

## 6.7 Sammanfattning – så upplever elever att olika bedömningsformer främjar deras utveckling i muntlig framställning

Utifrån materialet som helhet kunde konstateras att eleverna i stor utsträckning upplevde att en kombination av betyg och feedback var den form av bedömning som de utvecklades mest av. Det rörde sig om såväl feedback i form av korta kommentarer som längre samtal. Betyg i kombination med korta kommentarer var även den bedömningsform som eleverna upplevde att lärare övervägande använde sig av (fig. 3, s. 19). Därefter följde betyg i kombination med samtal som en av de bedömningsformer lärare använde sig av, men det var bara 28 elever som upplevde att denna bedömningsform var den vanligast förekommande.

Enkätundersökningen visade dock att övervägande del av respondenter *helt höll med* om att de antingen utvecklades mest av bokstavsbedömning i kombination med kortare kommentar eller bokstavsbedömning tillsammans med samtal (fig. 4, s. 20; fig. 5, s. 21). Samtidigt var alternativet att enbart bokstavsbedömning bidrog till utveckling det som fick minst medhåll, 20,8%, av respondenterna (fig. 1, s. 17), trots att flera uttryckte en önskan om att få bokstavsbedömning på enskilda uppgifter. Enligt eleverna fungerade betyg som såväl en motivationsfaktor som ett

tydliggörande gällande vilken betygsnivå de befann sig på även om de behövde utvecklas och prestera på en högre nivå för att nå ett högre betyg. I jämförelse med de tidigare nämnda kombinerade bedömningsformerna fick även frågan ”Jag utvecklas i muntlig framställning när läraren bara pratar med mig om min muntliga framställning” relativt lågt positivt gensvar. 33% menade att denna form av feedback genererade någon form av utveckling men endast 9 av 106 respondenter *höll helt med* om att samtal allena bidrog till utveckling (fig. 7, s. 25).

Sammanfattningsvis visar resultatet främst på att eleverna i studien upplevde att de utvecklades och lärde sig mest genom en kombination av betyg och samtal eller betyg och kommentar. Det är även dessa två bedömningsformer som eleverna tyckte mest om, dock är betyg i kombination med kort kommentar den bedömningsform som övervägande används av elevernas lärare enligt eleverna.

## 7 Diskussion

### 7.1 Resultatdiskussion

#### 7.1.1 Betyg som motivationsfaktor för lärande och utveckling

Resultatet visar att elever uppskattade betyg, då de menade att de bland annat hade en motiverande funktion. I intervjuerna framkom att elever emellertid hade olika uppfattningar om huruvida höga respektive låga betyg kunde verka för motivation. I fokusgrupp 1 förekom konsensus om att lägre betyg än A hade en motiverande funktion, då det resulterade i att eleverna ville prestera bättre för att nå ett så högt betyg som möjligt. Detta går i linje med kognitionsvetenskapens tankar om att motivation uppstår när människan strävar efter att nå specifika uppsatta mål (Gärdenfors, 2010, s. 70). Elevernas upplevelse av att låga betyg hade en motiverande funktion skiljde sig däremot från de resultat som Peterson och Irving (2008, s. 244) presenterar, då deras slutsats är att betyg som inte motsvarade elevers förhoppningar kunde leda till minskad motivation.

Gärdenfors (2010, s. 70–71) menar att positiva känslor bidrar till ökad motivation men utifrån till exempel Carolinas uttalande (se s. 17) verkar det som att även lägre betyg som bidrar till nedstämdhet kan generera motivation. I dessa fall rör det sig förmodligen om just en strävan efter måluppfyllnad. Daniellas svar på intervjufrågorna om betyg och motivation följer i stället de känslomässiga aspekter som Gärdenfors (2010, s. 70) lyfter, då han menar att positiva känslor bidrar till motivation. Daniella berättade under intervjun att de höga betyg hon inledningsvis fick under sin gymnasietid hade motiverat henne att fortsätta prestera på en hög nivå (se s. 18). En av respondenterna uttryckte även att betyg kunde bidra till en känsla av stolthet som i sin tur kunde leda till motivation (se s. 18). Detta resultat stämmer överens med Peterson och Irvings (2008, s. 246) tankar om att det finns en koppling mellan betyg och individers stolthet. Flera av informanternas svar indikerade dock att bokstavsbetyget A hade en tendens att göra så att utvecklingen stagnerade. Utifrån detta resultat och elevernas uttalade strävan om att nå höga betyg kan man dra en försiktig slutsats att det inte alltid är lärandet och utvecklingen som sådan som är målet utan motivationen syftar oftast till att nå högsta möjliga betyg.

### 7.1.2 Minnesmarkörer och kunskapslagring för lärande och utveckling

Resultatet uppvisar relativt skilda elevupplevelser av vilka bedömningsformer som var mest gynnsamma för *minnet*. Carolina föredrog bokstavsbedömning i kombination med samtal då hon menade att det var enklare att komma ihåg vad läraren hade sagt om man hade ett bokstavsbedömning att hänga upp kommentaren eller samtalet på (se s. 16). Bokstavsbedömningen kan därmed sägas fungera som en minnesmarkör eller en minnessymbol för den information som läraren har förmedlat. Fredrik önskade i stället få korta skriftliga kommentarer, då han menade att han hade svårt att komma ihåg vad läraren faktiskt sa under ett samtal och avslutningsvis menade Daniella att löpande och kontinuerlig feedback var bäst för att komma ihåg det man lär sig. Allwood och Malmgren (2012, s. 167–168) menar att individer lär sig på olika vis vilket återspeglas i resultatet i min studie. De utvecklar dock med att det är elevers olika förkunskaper som ligger till grund för hur de lär sig, vilka inte framkommer i min egen undersökning (Allwood & Malmgren, 2012, s. 167–168). Detta hade krävt en betydligt djupare kvalitativ undersökning som även hade undersökt elevers olika bakgrunder, med fokus på såväl hem- som skolmiljö, vilket inte ges utrymme i denna form av studie.

En av respondenterna uttryckte att hen upplevde att korta kommentarer kunde vara otydliga vilket även gjorde dem svårförståeliga. Därför upplevde hen att samtal var en mer passande bedömningsform för att generera utveckling hos eleven (se s. 22). Denna form av explicita uttryck gällande en önskan om tydlighet framkom inte vidare i studien men flera informanter och respondenter uttalade sig ändå på ett sådant vis att det indikerade att tydlighet upplevdes som positivt och som en bidragande faktor till utveckling och förståelse (se s. 22–25). Då Allwood och Malmgren (2012, s. 167–168) menar att tydlighet är en viktig aspekt för att lagra information i minnet kan elevernas önskan om tydlighet ses som ett sätt att faktiskt minnas information, dock är underlaget i detta fall allt för svagt för att några säkra slutsatser ska kunna dras. Allwood och Malmgren (2012, s. 167–168) lyfter även att associationer är en god grund för att förankra information i minnet, vilket de menar kan göras genom att ingående och upprepande gånger bearbeta material, eller i det här fallet genomföra muntlig framställning, på olika vis. De menar även att det är viktigt att träna färdigheter för att minnet ska aktiveras och lärande utvecklas (Allwood & Malmgren, 2012, s. 167–168). Dessa förutsättningar upplevdes dock inte förekomma enligt eleverna i min studie, de menade att de sällan eller aldrig fick öva på muntlig framställning utan alltid blev bedömda på området.

Något som däremot framkommer i studien är det kognitionsvetenskapliga perspektivets syn på att koppla in flera sinnen (Appelgren, 2021, s. 122). Elever uttrycker återkommande gånger att de utvecklas mest genom en kombination av betyg, skriftliga kommentarer och samtal. När eleverna får ta del av samtliga bedömningsformer får de använda sig av både syn som hörsel vilket är positivt för att öka chansen till att minnas information, omforma den och på så vis utvecklas och nå ytterligare lärande (Appelgren, 2021, s. 122).

Avslutningsvis visar även resultatet att höga betyg genererade positiva känslor och lägre betyg negativa. Detta är enligt såväl Appelgren (2021, s. 131) som Allwood och Malmgren (2012, s. 167–168) en viktig faktor när det kommer till minnet då det resulterar i att man kan sätta informationen i relation till den känslan. Mot denna bakgrund kan tänkas att betyg och kommentarer gällande för- respektive nackdelar som genererat känslor vid en tidigare genomförd muntlig framställningen kan erinras vid kommande muntliga genomföranden och bidra till vidare lärande.

### **7.1.3 Utveckling och lärande enligt elever**

Som nämndes under avsnitt 7.1.2 upplevde eleverna i stor utsträckning att de utvecklades mest av en kombination av de olika bedömningsformerna. Detta uttrycktes inte minst under intervjuerna. Enkätundersökningen visade emellertid att elever främst menade att de utvecklades av bokstavsbedömning i kombination med samtal om den muntliga framställningen, men då fanns inte heller någon möjlighet för dem att välja ett alternativ som innefattade samtliga former. Peterson och Irvings (2008, s. 247) resultat visar att elever ansåg att syftet med bedömning var att bidra med feedback som i sin tur skulle bidra till att de utvecklade sitt lärande. Min studies resultat går delvis i denna linje då eleverna menade att feedback ledde till utveckling och ytterligare lärande, men de hade samtidigt en mer komplex syn på bedömningens syfte. De lyfte att bedömningens funktion bland annat innefattade att bidra till vidare lärande men också tydlighet gällande betygsnivå samt att underlätta för läraren i den slutgiltiga betygsättningen (se s. 28).

Svenkerud, Klette och Hertzberg (2012, s. 45–46) har utifrån sitt resultat dragit slutsatsen att löpande feedback och formativ bedömning under arbetsprocessen var gynnsam för elevernas utveckling inom muntlig framställning. Liknande observationer har gjorts i min egen studie då elever uttryckte att dessa former av bedömning och kontinuerlig stöttning bidrog till att de

utvecklade sina muntliga förmågor. Vidare utvecklade en av eleverna att framtida muntliga framställningar kunde påverkas positivt då den tidigare feedbacken ledde till utveckling och lärande (se s. 26).

#### **7.1.4 Språkets relevans för förståelse**

Resultatet visar att eleverna i relativt hög utsträckning hade en klar föreställning om hur betygsskalans kunskapskrav kom till uttryck i varje enskilt bokstavs betyg. Detta går i linje med vad Gärdenfors (2010, s. 141) menar är en av språkets funktioner. Som en jämförelse med hans tankar om mönster kan tänkas att eleverna har lärt sig de olika mönstren för kunskapskraven, såväl i kursen Svenska 2 som tidigare genomförda kurser i svenskämnet, och på så vis kan de vid mottagandet av ett betyg själva reflektera kring vad detta innebär prestationsmässigt. Detta går i linje med såväl Gyllander Torkildsens (2016, s. 146) som Rinnes (2013, s. 182) studier, vilka indikerar att elevers förståelse för kunskapskraven och i förlängning bedömning av den egna prestationen är mer eller mindre beroende av att eleverna är delaktiga i själva bedömningsprocessen. För att detta skulle vara betydelsefullt och generera förståelse krävdes emellertid att eleverna hade tillskansat sig ett metaspråk kring såväl svenskämnet som bedömning som sådan. Elevers syn på och förståelse av bedömning gynnades också den av samtal med läraren. Palmér (1999, s. 46–47) kunde utifrån sin undersökning dra slutsatsen att elevers och lärares uppfattningar om hur muntlig framställning bedömdes i flera fall skiljde sig åt. Mot denna bakgrund blir återigen elevernas förståelse för kunskapskraven relevanta. Även tydlig kommunikation med läraren för att öka förståelsen för bedömningen är viktig.

Resultatet visar även att elever upplevde att de lärde sig bättre samt fick en större förståelse för den egna prestationen och vad som kunde utvecklas när de gavs möjlighet att samtala med läraren om detta (se fig 6, s. 21 & exempel s. 26). Elevernas uppfattning är kompatibel med det kognitionsvetenskapliga perspektivet då det förmedlar att de mönster elever får kommunicera kring är de som får starkast fäste (Gärdenfors, 2010, s. 142; Allwood, 2012b, s. 398). Studiens resultat visar med andra ord att elever upplevde att samtal inte bara kunde bidra med förståelse gällande hur muntlig framställning kunde genomföras och förbättras utan även för den egna prestationen och vad lärarna avsåg med bedömningen.

## 7.2 Slutsats

Utifrån studiens resultat kan slutsatsen dras att eleverna upplever att samtliga bedömningsformer samt feedback är gynnsamma för deras utveckling i muntlig framställning. Utöver detta kan även ses att betygen har en motiverande funktion och även fyller ett syfte som minnesmärk. Eleverna upplever även att betyget bidrar med förståelse för hur de presterat i relation till kunskapskraven och på så vis kan de använda sig av betygen för att utvecklas ytterligare. Resultatet visar emellertid på en strävan efter att nå höga betyg bland eleverna och utifrån elevernas utsagor kan man dra en försiktig slutsats att det inte är lärandet och utvecklingen som sådan som är målet utan motivationen syftar i stället till att nå högsta möjliga betyg. Den utveckling och det lärande eleverna nämner kan snarare ses som en bieffekt av deras betygsfokus.

Ytterligare en slutsats som dras utifrån resultatet är att eleverna uppfattar formativ bedömning som en helhet av bedömningen. De ser feedback under arbetets gång, feedback på slutprodukten samt själva betyget som olika delar inom den formativa bedömningen. Övervägande del av eleverna upplever att det är denna omfattande form av bedömning som är mest gynnsam för deras utveckling och även den bedömningsform som de i högst grad efterfrågar. Beträffande feedback kan slutsatsen dras att eleverna upplever att de utvecklas av den samt att den bidrar till lärande, men samtidigt önskar övervägande del av eleverna bokstavsbedömning som komplement.

Resultatet visar även att eleverna upplever att lärare företrädesvis använder sig av betyg i kombination med kortare kommentarer samtidigt som eleverna själva menar att de utvecklas mest av betyg i kombination med samtal, även om skillnaden mellan dessa två bedömningsformer är marginell i enkätundersökningens svar. Under intervjuerna framkom det tydligare att eleverna uppskattade samtal med lärare om deras prestationer, vad de kunde förändrat och utvecklat samt varför de delgavs det betyg de gjorde. De menade att vid samtal fanns möjlighet att ställa frågor om det var något som var oklart och därmed kunde de få en större förståelse för den egna prestationen och lärandet som sådant. Slutsatsen som dras utifrån detta är att eleverna uppskattar den bedömningsform som de upplever att lärarna främst använder sig av men att det samtidigt finns en medvetenhet om att deras utveckling hade gynnats av fler samtal med lärarna om deras muntliga framställningar.



Avslutningsvis indikerar studiens resultat att elever upplever att de utvecklas mest inom muntlig framställning när de får en bred form av bedömning, feedback och betyg som implementeras under hela arbetsprocessen. Denna bedömningsbredd upplever eleverna inte att lärare använder sig av i större utsträckning och utifrån elevsvaren kan en försiktig slutsats om att samtalsbristens konsekvenser dras. Eleverna indikerar att detta kan bidra till otydlighet gällande vad som kan förbättras i den muntliga framställningen till nästa gång samt varför de har fått just det betyget de har. Mot denna bakgrund dras därmed slutsatsen att lärarna behöver förändra sin bedömningsform för att elever ska utvecklas ytterligare vid bedömning av muntlig framställning.

### 7.3 Förslag till vidare forskning

Vidare forskning gällande de bakomliggande orsakerna till elevernas upplevelser skulle vara gynnsamt för att bidra med ytterligare kunskap om orsakerna till elevernas upplevelser av bedömning av muntlig framställning. Även forskning som behandlar hur lärare upplever att elevers utveckling och lärande påverkas av olika bedömningsformer på området skulle vara ett gott tillskott till fältet för en bidra med en mer heltäckande bild. Utöver detta bör vidare forskning även beakta hur såväl elever som lärare får det stöd som behövs för att bedömning av muntlig framställning på ett så fullgott vis som möjligt ska bidra till elevers utveckling samt vara genomförbart och hanterbart för lärare.

## 8 Referenslista

- Allwood, C. M. & Malmgren, H. Minne och kognition. I: J. Allwood & M. Jensen (Red.). (2012). *Kognitionsvetenskap*. (1. uppl.). (s. 159–173). Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, J. Vad är kognitionsvetenskap? I: J. Allwood & M. Jensen (Red.). (2012a). *Kognitionsvetenskap*. (1. uppl.). (s. 27–34). Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, J. Språk, kommunikation och kognition. I: J. Allwood & M. Jensen (Red.). (2012b). *Kognitionsvetenskap*. (1. uppl.). (s. 395–408). Lund: Studentlitteratur.
- Appelgren, A. (2021). *Nya perspektiv på lärande – kognitionsvetenskap för lärare*. (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Bergström, B. (2021, 10 januari). Flumskolan har fel – betyg är bra för barn. *Aftonbladet*. Hämtad från: <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/0K9zqB/flumskolan-har-fel--betyg-ar-bra-for-barn>
- Carlgren, I. (2018, 6 april). Resultatstyrning av skolan motverkar kunskap. *Göteborgs-Posten*. Hämtad från: <https://www.gp.se/debatt/resultatstyrningen-av-skolan-motverkar-kunskap-1.5533468>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. Fenomenografi. I: A. Fejes & R. Thornberg. (Red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 3:3). Stockholm: Liber.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2., utök. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Fejes, A. & Thornberg, R. Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I: A. Fejes & R. Thornberg. (Red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 3:3). Stockholm: Liber.
- Fägerborg, E. Intervjuer. I: L. Kaijser & M. Öhlander, (Red.). (2011). *Etnologiskt fältarbete*. (Upplaga 2:3). (s. 85–112). Lund: Studentlitteratur.
- Gamlema, S. M. & Smith, K. (2013). "Student perceptions of classroom feedback." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 20(2), s. 150-169. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>

- Gulz, A., Jensen, M. & Rambusch, J. Lärande och kognition. I: J. Allwood & M. Jensen (Red.). (2012). *Kognitionsvetenskap*. (1. uppl.). (s. 219–228). Lund: Studentlitteratur.
- Gyllander Torkildsens, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenhet* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 387). Kållerød: Ineko AB.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Gärdenfors, P. Att undervisa för förståelse. I: Selander, S. och Insulander, E. (Red.). (2018). *Att bli lärare*. (2. uppl.). (s. 135–138). Solna: Liber.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback". *Review of Educational Research*. 77(1), s. 81–112. Doi: 10.3102/003465430298487
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. (Upplaga 1:9). Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, P. (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Å. (2017, 26 september). En kurs kan avgöra gymnasieexamen: "100 poäng ska vara 100 timmar". *Skolvärlden*. Hämtad från <https://skolvärlden.se/artiklar/en-kurs-kan-avgöra-gymnasieexamen-100-poang-ska-vara-100-timmar>
- Palmér, A. (1999). *Tankar om tal: lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Peterson, E. R. & Irving, S. E. (2008). "Secondary school students' conceptions of assessment and feedback." *Learning and instructions*. 18(3), s. 211-308. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.001>
- Rinne, I. (2013) "Att bedöma och bemöta: Förståelsen av betyg så som den visar sig i ett betygssamtal på gymnasiet." *Nordic Studies in Education*. 33(3), s. 171–86. Hämtad från: [https://www.idunn.no/np/2013/03/att\\_bedma\\_ochbemta\\_-\\_frstaaelsen\\_av\\_betyg\\_saa\\_som\\_den\\_vis](https://www.idunn.no/np/2013/03/att_bedma_ochbemta_-_frstaaelsen_av_betyg_saa_som_den_vis)
- Skolvärlden. (2020, 7 september). "Mindre undervisning och mer bedömning är en ekvation som inte går ihop". Hämtad från: <https://skolvärlden.se/artiklar/inte-fods-val-elever-medintresse-kursmatriser>

Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). "Opplæring I Muntlige Ferdigheter." *Nordic Studies in Education*. 32(1), s. 35–49. Doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>

*Svenska* [ämnesplan]. (2010). Skolverket.

[https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVESVE02%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor\\_SVESVE02](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVESVE02%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVESVE02)

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## 9 Bilaga 1 – Enkätundersökning

Responses cannot be edited

# Hur uppfattar elever bedömning av muntlig framställning?

Tänk dig att du har haft en muntlig presentation eller ett tal. Din lärare ska nu bedöma det du har gjort.

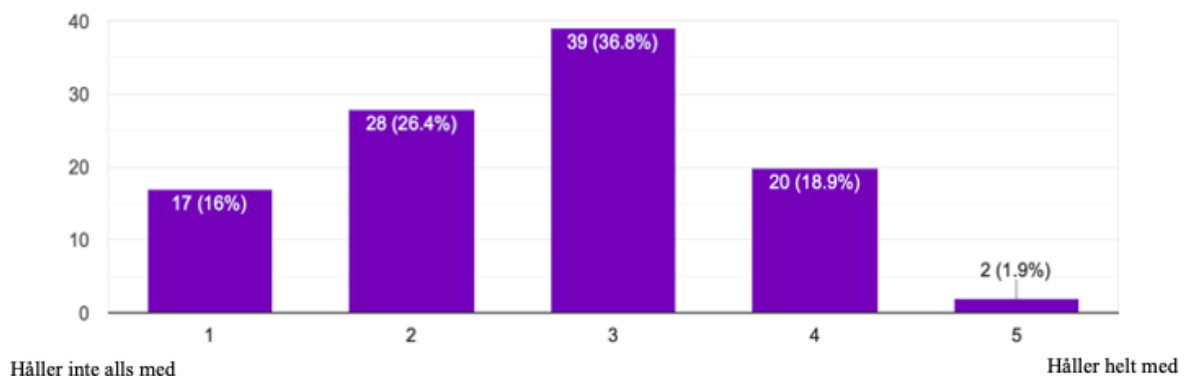
Som du kanske har märkt gör lärare ibland på lite olika sätt när de bedömer, de kan till exempel bara ge dig ett bokstavsbedömning eller ge dig ett bokstavsbedömning med några kommentarer. Ibland kanske du inte får något bokstavsbedömning alls på en uppgift utan läraren skriver istället en längre kommentar eller sitter ner och pratar med dig om hur det gick.

Nedan vill jag att du ska svara på åtta frågor om de olika varianterna av bedömning. Muntlig framställning = när du presenterar något muntligt, till exempel håller tal eller en muntlig presentation.

Tack för att du deltar!

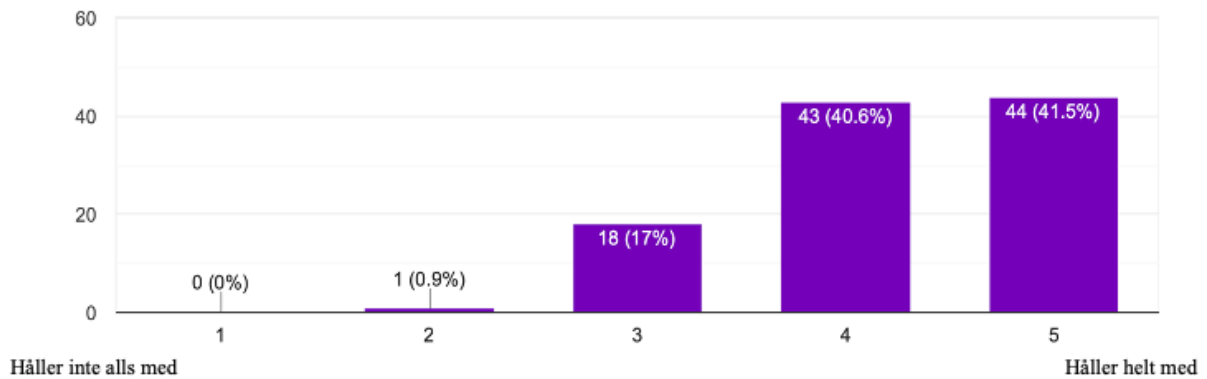
Jag utvecklas i muntlig framställning när läraren bara ger mig ett bokstavsbedömning

106 responses



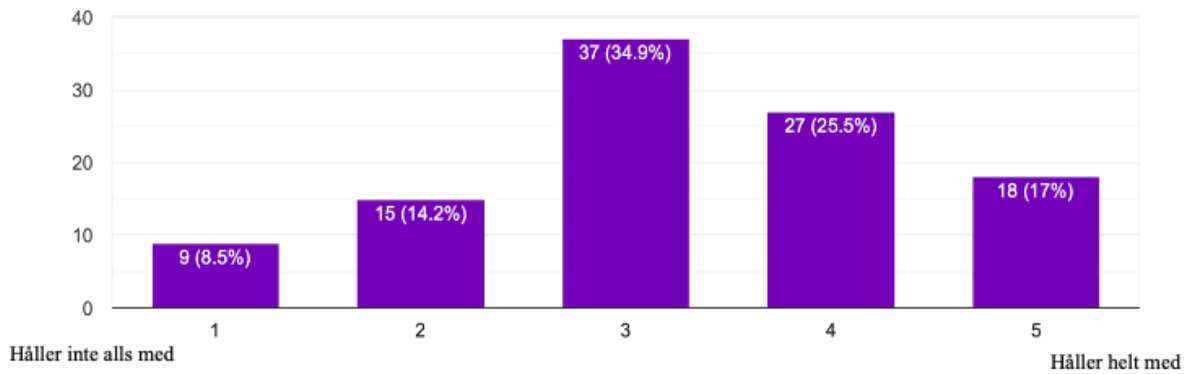
Jag utvecklas i muntlig framställning när läraren ger mig både bokstavsbedömning och en kortare kommentar om vad som var bra och vad som kan bli ännu bättre

106 responses



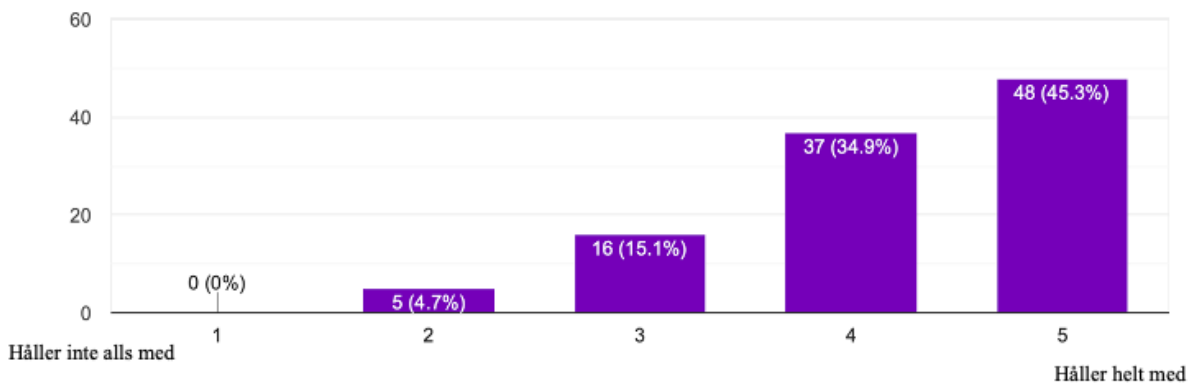
Jag utvecklas i muntlig framställning när läraren bara ger mig en kommentar med vad som var bra och vad som kan bli ännu bättre

106 responses



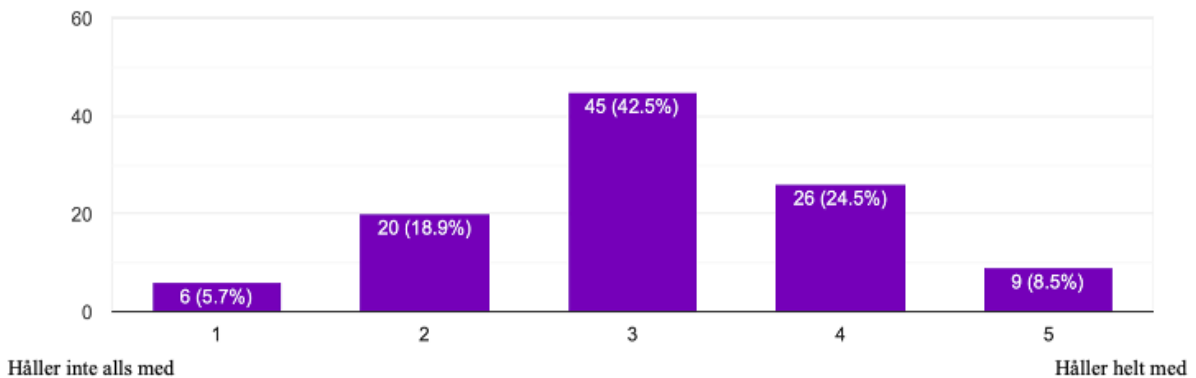
Jag utvecklas i muntlig framställning när läraren ger mig ett bokstavsbedömning och pratar med mig om min muntliga framställning

106 responses



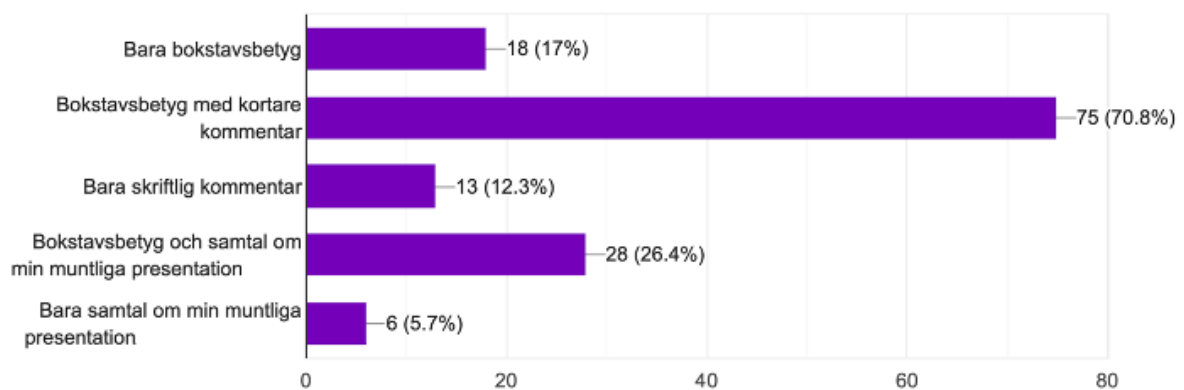
### Jag utvecklas i muntlig framställning när läraren bara pratar med mig om min muntliga framställning

106 responses



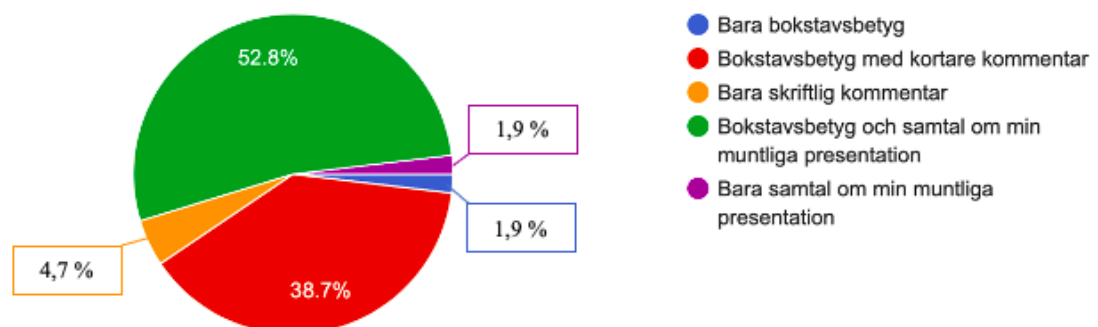
### Vilken form av bedömning tycker du att dina lärare använder sig mest av när det kommer till muntlig framställning?

106 responses



### Vilken form av bedömning tycker du mest om när det kommer till bedömning av muntlig framställning?

106 responses



## Vilken form av bedömning tror du att du lär dig mest av och varför?

106 responses

- vet inte
- Att få ett bokstavs betyg och ett muntligt samtal med feedback. Med muntliga samtal tror jag att man verkligen kan reda ut exakt vad eleven behöver bli bättre på och lära sig. Korta kommentarer kan vara otydliga och svårare att förstå än om man verkligen får prata med sin lärare.
- Bokstavs betyg och samtal om min muntliga presentation eftersom det öppnar upp möjligheter för att direkt ställa frågor eller ta upp funderingar med läraren om bedömningen eller själva presentationen.
- När dem säger vad som skulle kunna vara bättre för då är det tydligt vad man ska förbättra
- Jag hade velat ha ett bokstavs betyg och en motivering varför det blev just det betyget. Jag hade velat ha en förklaring på vad jag gjorde bra och vad jag gjorde mindre bra så att jag kan förbättra det till nästa gång.
- Ett samtal om vad man kan göra bättre samt ett bokstavs betyg då det ger en klarare bild på vilken nivå man ligger på.
- Jag tror det är bäst med en bokstav samt ett samtal om hur det gick. Då får man både synpunkter på sitt arbete samt veta lite hur man ligger till betygsmässigt.
- jag tror jag lär mig mest av att få ett betyg och en kommentar för då får jag ett facit på hur bra det var och hur jag kan förbättra till nästa gång.
- När läraren ger bokstavs betyg med kommentar och ev. Går igenom resonemanget bakom betyg/kommentar muntligt.
- Med bokstavs betyg är det lättare att tolka och att sedan prata med lärare om vad som kan förbättras hjälper mest. Det är skönt att få det på svart och vitt hur det har gått.
- Ett Bokstavs betyg med en kortare kommentar
- Bokstavs betyg ger en bekräftelse om hur ens presentation var, med en kortare kommentar gör att man vet vad man kan förbättra och va damn gjorde bra.
- Att man får en kommentar om vad som var bra och vad man kan förbättra
- Få ett bokstavs betyg så jag vet vilken nivå jag ligger på och om det uppnår mina mål och förväntningar. Om jag t.ex tycker att jag framfört ett jättebra tal och sen får jag inte det jag förväntar mig. Sen vill jag även ha några kommentarer om vad jag kan förbättra för att höja mitt betyg ytterligare
- jag tror att jag lär mig bäst av bokstavs betyg och en kortare kommentar för då förstår jag mer varför jag fått det betyg jag fått och hur jag ska utvecklas
- Hon beskriver vad jag skulle behöva göra för att nå högre och vad det till exempelvis var som drog ner ens betyg
- Kommentar
- att läraren pratar med mig enskilt
- Jag tror att jag lär mig mest av bokstavs betyg med kortare kommentar på grund av att om man får denna typ av bedömning vet man både var man ligger och vad man kan förbättra
- Den jag redan får, det känns som att jag har presterat överlag.
- parat med läran och ett betyg då man även kan fråga frågor



- Kort kommentar och bedömning för att det är enklare.
- Genom att ge mig en bokstav och en kanske längre kommentar ibland så man verkligen vet vad man utfört bra och motsvarande
- Kommentrar på förbättringar och ett bokstavsbedömning så man vet var man ligger
- Bokstavsbedömning och samtal eller text. Detta eftersom man får reda på vilket betyg man får och kan jämföra med sina mål för kursen. Samtal eller text så man kan få respons på vad man kan förbättra.
- Att både få ett bokstavsbedömning och att man pratar om varför man fick det och vad man gjorde bra respektive dåligt. För att om man bara får ett betyg är det ju svårt att veta hur man ska förbättra sig sen och om man bara pratar om vad som gick bra och dåligt kanske det kan vara svårt att veta på vilken nivå man ligger på. Därför tycker jag att en kombination av bokstavsbedömning samt att man pratar om det eller att man får en kommentar är bäst.
- Jag tror att jag lär mig mest av att man får reda på vart man ligger samt att man pratar mycket om vad man ska förbättra och även vad som var bra.
- Om jag får ett bokstavsbedömning så vet jag hur jag ligger till och får jag en kommentar/samtal också så vet jag hur jag ska göra för att höja bokstavsbedömningen och därför lär jag mig mest av den sortens bedömning
- Jag vill ha ett bokstavsbedömning för att få en uppfattning om vart jag ligger i betyg, men jag vill också ha en kommentar som innehåller vad jag gjorde bra och vad jag kan förbättra till framtida muntliga presentationer.
- Med exempel på vad man kan förbättra.
- Jag lär mig nog mest av när man får bokstavsbedömning och en kort kommentar muntliga, då får man ett mer vad man ligger och vad du tyckte om talrt
- kommentarer på vad som är bra och kan förbättras, annars vet man ju inte hur man kan förbättra sig
- någon form av betyg och en kommentar eller samtal om hur jag kan utvecklas och vad jag kan göra bättre
- Skriftlig
- Bokstavsbedömning
- Bedömning med kritik, då man lär sig av sina misstag och får reda på vad man kan förbättra
- Att hen pratat om vad jag kunde gjort bättre och vad jag gör bra samt med en bokstavsbedömning så att jag kan se ungefär vart mina kunskaper befinner sig.
- När man efter talet pratar med läraren om sin prestation, det blir då lättare att ställa följdfrågor ifall det är något ytterligare man varit osäker på.
- Desto mer kritik man får, desto bättre kan man prestera vid nästa tillfälle. Att få ett bokstavsbedömning blir bra, eftersom att det sätter tydliga gränser, där man kan kolla kunskapskraven för att veta vad man ska förbättra, t.ex mer nyanserade beskrivningar. Dock fungerar det inte bra med bara ett bokstavsbedömning, eftersom det inte ger tips på vad man kan förbättra
- Bokstavsbedömning och samtal om min muntliga presentation/mitt muntliga prov då man får ett djupare perspektiv i bedömningen och ändå ett exakt betyg med hjälp av bokstavsbedömningen.
- Jag tror att man lär sig mest av en bokstav och en kommentar för då vet man var man ligger betygmässigt och man får veta vad man kan utveckla för att nå högre betyg.

- Bokstav och feedback så man vet vad man kan förbättra
- Kommentar av vad man kan göra bättre så man blir medveten om hur man ska göra för att få högre betyg
- När jag får både bokstavsbedömning och en kommentar eller pratar muntligt om vad som var bra och kan förbättras. Detta för att man då får veta vart man ligger och också veta vad man kan göra bättre till nästa gång.
- bokstavs bedömning med samtal om prestationen eftersom det blir lättare att förstå hur man ligger till och veta vad som behövs göra för att nå högre betyg
- hur de gick och vad som gick bra och vad som kan bli bättre
- När dem pratar med mig, då vet jag vad jag ska utveckla och måste rätta på kommentarer
- Bokstavsbedömning med en kommentar för då får man kritik och kan utveckla sina färdigheter genom det.
- Läraren skulle säga till mig vad det är jag behöver förbättra så att jag kan fixa det till nästa gång. Jag vill också veta på vilken nivå jag ligger på i nuläget så jag vet hur mycket det är jag behöver rätta på.
- Betyg och kommentar. För de vet jag vad jag ligger på och hur jag ska göra för att kunna förbättra mig. Lättare att förstå varför. Men samtidigt inte bara kommentar, för då vet man inte vart man ligger.
- Jag vill gärna få reda på vilken nivå jag ligger på så tycker bokstavsbedömning på uppgiften kan kännas bra men sedan skulle jag också vilja prata muntligt med läraren om vad man kan förbättra vilka områden som har förbättringspotential.
- Svårt att veta vad som kan förbättras om man inte får veta det. Därför krävs alltid kommentar/samtal om vad som krävs och kan förbättras tydligt. Då kan jag förbättra mig samt tänka på det som kan bli bättre till nästa gång.
- Bokstavsbedömning med kort kommentar för att då får jag se vilken nivå jag ligger på samtidigt som jag får reda på varför jag ligger på den nivån.
- Jag föredrar när jag med min lärare kan gå igenom varför jag fick det betyget jag fick och vad ja kan tänka på nästa gång
- Man är van vid bokstäver så det är coolt samt att man blir stolt över det man får som i sig ger mig motivation, men kortare kommentar hjälper också
- att jag får ett bokstavsbedömning, och tips på vad man kan göra bättre till nästa gång så man vet vad man gjorde bra men också hur man kan utvecklas
- Jag tror att jag lär mig mest av att min lärare ger mig betyg samt vad som kan göras bättre och vad som var bra. Detta är då för att jag får en bra blick vart jag ligger någon stans samt jag får reda på vad som behövs jobbas på.
- Betyd och prat om det , då får man se vart man ligger och man får veta mycket om hur man kan förbättras men även vad som man gjorde bra. Här kan man även uttrycka vad man själv ansåg gick bra och dåligt , man kan få fram sina åsikter
- Jag skulle vilja ha ett bokstavsbedömning men även få en kommentar om vad jag gjort bra och vad som kan göras bättre. Kommentaren kan ske både muntligt eller skriftligt
- Går igenom vad jag behöver öva på så att jag kan bli bättre eftersom att det är det som skolan går ut på
- Ett bokstav och en kommentar för att med bokstaven vet man vart man ligger och med kommentaren kan man få feedback och så

- Att ge min betyget och förklara varför just detta betyget gavs och vad jag skulle göra bättre för att höja det för kommande gånger.
- Bokstavs betyg för att det är en konkret bedömning och lätt att förstå vilken nivå man är på. En kommentar som "Det var bra." kan innebära allt från E till A. Jag tycker däremot att det är viktigt att läraren säger hur man ska kunna höja sitt betyg, annars vet man inte alltid vad man ska förbättra.
- Ett bokstavs betyg underlättar att förstå vart man ligger och hur mycket mer arbete man behöver göra inför nästa gång. Men det behövs också en kommentar på vad man behöver arbeta på för att bli bättre och för att utvecklas. Jag anser alltså att den bästa formen av bedömning, för min personliga utveckling, är Bokstavs betyg med kortare kommentar.
- Att både få en kommentar och ett bokstavs betyg, så man vet ungefär vilken nivå man ligger på samtidigt som man kan få en kommentar om tips så man kan utvecklas.
- Ett betyg och att läraren snackar med mig och en kommentar
- Jag skulle vilja ha både ett bokstavs betyg och en kortare kommentar för att jag ska kunna veta vad jag behöver öva mer på och vad jag hade kunnat förbättra med min presentation. Jag lär mig mest av detta på grund av att jag lätt får veta vad det är jag måste öva mer på.
- jag tror man lär sig mest av att läraren sätter ett betyg och sen berättar varför och vad man iså fall kan göra bättre och sämre till nästa gång
- Bokstavs betyg och kommentar där jag kan läsa vad jag behöver förbättra mig i
- när läraren ger feedback och kommentarer på de jag gjort
- Jag skulle vilja få feedback på vad som fungerade bra, vad som skulle kunna utvecklas och få tips eller material för att kunna träna på det jag kan bli bättre på.
- Jag tycker inte om muntliga presentationer så det är väldigt skönt när läraren är tydlig med vad man ska fokusera på. Det är också skönt om man kan få flera chanser.
- Bokstavs betyg är bra för att få reda på vart man ligger på skalan och vilken nivå framförandet håller. Det tillåter även eleven att själv bestämma om hen vill utvecklas, eller om hen är nöjd med sitt betyg och inte känner att hen behöver sträva efter ett högre betyg. Kommentaren är nödvändig för att få feedback om hur talet kan förbättras och vilka saker som redan var tillräckligt bra. Om kommentaren dessutom är muntlig upplever jag att det är lättare att ställa frågor, vilket gör att eleven troligtvis får större förståelse för vad som ska utvecklas, och därmed får en större möjlighet att göra det. Därmed är bokstavs betyg med en muntlig kommentar bäst för elevens utveckling.
- Jag vill ha ett bokstavs betyg så att jag verkligen vet vart jag ligger, + en kommentar om vad som var bra och vad som skulle kunna bli bättre. Det ger mig inte mycket om jag bara får en kommentar utan en bokstav som kan ge mig en "hint" om vart jag ligger i kursen.
- bokstavs betyg med samtal
- Bokstavs betyg, kortare kommentar och samtal
- Jag tror att om man pratar med läraren om vad som var bra och vad som kan göras bättre så får man en klar uppfattning om vad man ska göra till nästa gång. Det blir inget oklart när man pratar eftersom att man kan ställa frågor också.
- Vet inte
- Viktigt att prata med eleven och diskutera vad som var bra och dåligt

- Att hen antingen går igenom det muntligt med mig eller att man får en längre kommentar om vad som var bra och vad som skulle kunna vara ännu bättre. Däremot så är ett bokstavsbedömning eller någon form av matris också viktig för att få en viss översikt över hur man ligger till.
- Samtal och betyg
- bokstavsbedömning
- tro man lär sig mest av att få betyg och en kommentar om vad man ska utveckla.
- För att man blir mer motiverad
- Jag nöjer mig med att bara få ett betyg, men jag skulle nog utvecklas mer om jag kunde prata med min lärare om vad som var bra och vad som kan bli bättre. Om man bara pratar med läraren och inte får något betyg är det svårt att veta vilken nivå man ligger på. Jag tror att man utvecklas mest om man får ett bokstavsbedömning och kan prata med läraren om vad som var bra och vad som kan göras bättre.
- Först säga vad jag gjorde som var bra och sen säga vad jag behöver tänka mer på/träna på till nästa muntliga presentation och sen sist säga vilken nivå jag ligger på alltså vilket bokstavsbedömning jag ligger på.
- Att läraren pratar med mig om hur det gick och ger någon kommentar och betyget på den muntliga presentationen. Kanske något tips om vad man kunde gjort istället för att det skulle bli ännu bättre.
- Jag lär mig bäst när jag får tala med läraren om min prestation samt att jag får motta ett bokstavsbedömning. Detta beror på att jag då får en vidare blick av vad jag borde förbättra, då en diskussion är djupare, samtidigt som jag kan kolla på krav i kunskapsmatriser för att jämföra mitt betyg med högre nivåer.
- Jag skulle vilja ha ett betyg och att läraren pratar med mig för då får jag en bättre förståelse om vad jag kan göra bättre. de ger mig även en möjlighet att ställa frågor.
- jag tror jag lär mig bäst av att få ett betyg och sen en kommentar på vad som är bra och vad jag borde utveckla för då kan jag göra den skillnaden till nästa gång.
- Vet inte riktigt men tycker det är bra att se till vart man ligger och att veta vad man kan göra bättre
- Jag tror att jag lär mig mest av att få ett samtal eller en lång kommentar om min muntliga presentation där det står vad som var bra och vad jag hade kunnat göra bättre
- Samtal om presentationen där läraren presenterar two stars one wish och eleven kan ställa frågor för att säkerställa förståelse om bedömningen.
- Jag tycker det är skönt att veta var på betygsskalan ungefär som jag befinner mig, men jag vill också ha en motivering till varför bedömningen blev som den blev. Genom att läraren presenterar bedömningen muntligt får jag lättare chans till att direkt ställa frågor om något i motiveringen känns oklart. Med andra ord, jag tycker bäst om när jag får: Ett bokstavsbedömning + muntlig förklaring/samtal om presentationen
- Man pratar om det, då man vill veta vad man kan förbättra och vad som var bra.
- att öva bara
- vet inte
- Bokstavsbedömning och en kommentar för att då får man reda på både vad man gjort bra och dåligt samt hur det gick från 1-10 alltså F-A

- Bokstavsbedömning och samtal om min muntliga presentation. Detta eftersom det känns bra att veta var man ligger vid varje prov och samtidigt kunna prata om vad jag kan göra bättre och då se vad för betyg jag kan nå.
- Jag lär mig mest av att få en kort kommentar och bokstavsbedömning. Känner att jag tar in det mer när jag får de på de sättet
- Jag tror det är bäst med bokstavsbedömning plus en kort kommentar. Jag uppskattar och tycker att det underlättar mycket av att se ett bokstavsbedömning då man därmed vet vilket betyg ens presentation ger. Dock ger det inte någon uppfattning om vad som behövs förbättras, därför hjälper en kort kommentar för att hjälpa utvecklas ytterligare.
- Bokstavsbedömning och kommentar, då får man en riktlinje om vilken nivå arbetet låg på samt hur man kan utvecklas.
- Bokstavsbedömning, eftersom det blir lättare att förstå bedömningen och att sedan prata om varför man fick det betyget man fick samt vad man kan tänka på till nästa gång.
- vet inte
- Jag skulle vilja att läraren gav mig en kommentar på det som jag kan tänka på för att göra bättre, men också säga vad som var bra samt ge ett bokstavsbedömning på min presentation.

## 10 Bilaga 2 – Intervjuguide

Att göra före intervjun:

- Presentation
- Presentera kort vad studien handlar om
- Meddela att det är frivilligt att delta och att de kommer att vara anonyma i uppsatsen.
- Definiera och förklara begreppet *mundlig framställning*.

Intervjufrågor

**Hur skulle ni beskriva och förklara begreppen formativ bedömning, feedback och betyg?**

Hur tänker ni att de hänger samman?

**Vad tror ni är syftet med formativ bedömning, feedback och betyg?**

**När ni får bedömning på en muntlig framställning hur brukar ni få ta del av den?**

*Exempel på följdfrågor:*

Muntligt? Skriftligt? På plattform?

**Vilken form av bedömning och/eller respons tror ni att ni utvecklas mest av när den görs i relation till muntlig framställning?**

Varför tror ni det?

**Upplever ni att ett högt betyg på en muntlig framställning motiverar er till att göra bättre ifrån er nästa gång?**

*Exempel på följdfrågor:*

Om ja: Varför tror ni att det är så? Vad är det med det höga betyget som bidrar till ökad motivation?

Om nej: Om det höga betyget inte motiverar er till att försöka bli ännu bättre, vilken funktion fyller då betyget i den egna utvecklingen? (om de tidigare har svarat att de upplever att de utvecklas i muntlig framställning vid betyg i kombination med till exempel kortare kommentar eller samtal).

**Om ni i stället får ett lågt betyg, upplever ni att det motiverar er att göra bättre ifrån er nästa gång?**

Anpassade följdfrågor i relation till svar på tidigare fråga och den aktuella.

**Får ni öva på muntlig framställning en eller flera gånger och få feedback på detta innan ni avslutningsvis gör en presentation som bedöms och betygsätts?**

*Exempel på följdfrågor:*

Tror ni att det hade gynnat er utveckling om ni hade fått öva innan ni bedöms?

Hade ni önskat att ni bedöms på samtliga framställningar?

**Tycker ni att det är viktigt att utveckla den muntliga förmågan, så som man kanske gör vid muntlig framställning?**

*Exempel på följdfrågor:*

Varför?

Hjälper det er att nå högre betyg?

Hjälper det er att vara aktiva i samhället?

Är det viktigt här och nu eller även för er framtid?

**Tycker ni att det är viktigt med bedömning och/eller betyg på muntlig framställning?**

*Exempel på följdfrågor:*

Varför?

Bidrar det till att ni lär er och utvecklas mer i muntlig framställning?

Hjälper det er att nå högre betyg?

Hjälper det er att vara aktiva i samhället?

Är det viktigt här och nu eller även för er framtid?

**Tycker ni att det är viktigt med feedback och i så fall varför?**

*Exempel på följdfrågor:*

Varför?

Bidrar det till att ni lär er och utvecklas mer i muntlig framställning?

Hjälper det er att nå högre betyg?

Hjälper det er att vara aktiva i samhället?

Är det viktigt här och nu eller även för er framtid?

**Vilken form av bedömning eller feedback tycker ni bidrar mest till att ni utvecklas?**

*Exempel på följdfrågor:*

Vad tänker ni att utvecklingen ska leda till? Höga betyg? Kunskap och förmågor ni kan använda er av i samhället? Idag? I framtiden?

**Den tidigare genomförda enkätundersökningen visade på att elever i stor utsträckning gärna vill ha betyg på varje uppgift, varför tror ni att det är så?**

*Exempel på följdfrågor:*

Vill ni ha betyg/bedömning på varje uppgift? Varför?

**Har ni någon gång under er utbildning upplevt att stora delar av klassen behövt komplettera samma aspekter av muntliga färdigheter efter att ni har genomfört ett muntligt framförande?**

*Exempel på följdfrågor:*

Om ja: Har läraren då haft en genomgång i helklass där ni har fått möjlighet att diskutera och lära er mer om hur man hade kunnat genomföra framförandet i stället?

Om nej: Hade ni önskat att läraren hade haft en genomgång på området i helklass?