GÖTEBORGS UNIVERSITET

När det är muntligt så är man väldigt lämnad åt sig själv

En empirisk studie om svensklärares bedömningar av muntlig framställning i Svenska 1

Sofie Delltorp
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot svenska i gymnasieskolan

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2022
Handledare: Henrik Rosenkvist
Examinator: Lena Rogström

Nyckelord: muntlig framställning, bedömning, nationella provet, NP, gymnasieskolan, gymnasiet, svenska 1, delprov A, sambedömning

Key words: oral presentation, national tests, grading, upper secondary school, Sweden, Swedish, assessment

English title: Communication in the classroom – assessment of oral presentations in Swedish in upper secondary school

Abstract

The aim of this study is to investigate how upper secondary teachers in the Swedish language grade *oral presentations* in the national test. The study uses two methods to reach the aim.

In the first method the teachers were shown five oral presentations which they graded using the grading criteria for the national test. In the second method the teachers were interviewed about their teaching and grading of oral presentations in the first course of upper secondary Swedish.

The primary results were firstly that the three teachers weren't unanimous in their grading. Secondly they consider oral communication being one of the most important criteria to become democratic members of society. Two teachers were *teaching to the test* by preparing their students for the national test through an identical test before the real exam.

The curriculum for upper secondary school says that students need to learn how to interact with others and that the grading should be equivalent, an aim which can be fulfilled through co-assessment. The teachers in the study utter that there is not enough time or ability to do so, but they believe that it would contribute to a more likeworthy assessment.

1 Inledning 1
1.1 Syfte och frågeställningar 1
2 Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter 2
2.1 Styrdokument och stödmaterial 2
2.1.1 Läroplanen (Gy 11) för gymnasieskolan 2
2.1.2 Ämnet svenska 2
2.1.3 Svenska 1 2
2.1.4 Skolverkets bedömningsstöd 3
2.2 Bedömning 4
2.3 Muntlig framställning 6
2.4 Den retoriska arbetsprocessen 8
3 Metod 10
3.1 Val av metod 10
3.1.1 Kvantitativ metod 10
3.1.2 Kvalitativ metod 10
3.2 Forskningsetiska principer 12
4 Material 13
4.1 Filmade elevframföranden 13
4.2 Urval av lärare 13
5 Resultat 14
5.1 Undervisning och bedömning i Svenska 1 14
5.1.1 Dagny 14
5.1.1.1 Talrädsla och anpassningar 15
5.1.1.2 Respons och återkoppling 15
5.1.1.3 Sambedömning 15
5.1.1.4 Det muntliga framförandets för– och nackdelar 16
5.1.2 Idun 17
5.1.2.1 Talrädsla och anpassningar 18
5.1.2.2 Respons, bedömning och återkoppling 18
5.1.2.3 Sambedömning 19
5.1.2.4 Det muntliga framförandets för- och nackdelar 19
5.1.3 Hertha 20
5.1.3.1 Talrädsla och anpassningar 21

5.1.3.2 Respons och återkoppling 21
5.1.3.3 Sambedömning 21
5.1.3.4 Det muntliga framförandets för- och nackdelar 22
5.1.4 Sammanfattning 22
5.2 Kommentarer till och bedömning av muntliga framföranden 23
5.2.1 Sammanfattning 27
6 Diskussion 28
7 Metoddiskussion 30
8 Vidare forskning 31
Referenslista 32
Bilagor 34
Bilaga 1 Intervjuguide 34
Bilaga 2 Bedömningsmatris 35
Bilaga 3 Samtyckesblankett 36
Bilaga 4 Sekretessförbindelse 37

1 Inledning

Den muntliga kommunikationen är en viktig del av utbildningen och återkommande i skolans styrdokument. I läroplanen uttrycks vikten av att elever kan kommunicera muntligt i samhället och i svenskämnet står det explicit att elever ska hålla *muntliga framställningar* inför åhörare (Skolverket, 2011). Men trots att det är ett centralt ämne i styrdokumenten och ett av tre delprov i det nationella provet, är *muntlig framställning* ett område som i liten utsträckning har undersökts i svensk forskning.

Avsaknaden av forskning om lärares bedömning av muntliga framföranden gör det svårt att veta hur likvärdig bedömningen är. I Skolverkets *Allmänna råd för bedömning och betygssättning* (2018) betonas vikten av rättvisa och likvärdiga betyg. Skolverket menar att bedömningen ska vara omfattande genom muntliga och skriftliga examinationer, för att ge relevant information om elevernas kunskaper. För att möjliggöra detta krävs kontinuerlig uppdatering av tydliga styrdokument och stödmaterial som beskriver hur undervisning om och bedömning av *muntlig framställning* ska genomföras.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna empiriska studie är att undersöka hur tre svensklärare på gymnasiet bedömer *muntliga framställningar* från det nationella provet i Svenska 1.

Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur arbetar svensklärare med *muntlig framställning* i Svenska 1?
- Vad kommenterar svensklärare i sina bedömningar av *muntlig framställning* i det nationella provet?
- Hur väl överensstämmer svensklärares bedömningar av *muntlig framställning* i det nationella provet?

2 Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning om muntlig framställning, former för bedömning, respons samt retorik.

Studien utgår från det uppdrag som skolan har gällande undervisning i muntlig framställning vilket explicit uttrycks i styrdokumenten för ämnet svenska. I undersökningen utgår jag från bedömningsformer, bedömning som incitament för utformning av undervisning, muntlig framställning som skolämne samt retorik som teoretisk bas för den retoriska arbetsprocessen. Analysen grundar sig inte på någon specifik teori utan på de begrepp som beskrivs i följande avsnitt. Begreppen används både som utgångspunkter vid uppbyggnaden av delundersökningarna och vid analysen av dem.

2.1 Styrdokument och stödmaterial

2.1.1 Läroplanen (Gy 11) för gymnasieskolan

I gymnasieskolans läroplan finns skolans värdegrund i vilken det anges att alla elever ska utveckla förmågan att kommunicera och interagera med andra människor. Skolan ska vara demokratisk med stöd i både mänskliga rättigheter och grundläggande samhällsvärderingar (Skolverket, 2011). Värdegrundens demokratiska fostransuppdrag är något som uppkommer i studiens resultat i avsnitt 5.

2.1.2 Ämnet svenska

Ämnesplanen för svenskämnet beskriver vad samtliga kurser ska innehålla. Syftet med svenskämnet är bland annat att eleverna ska utveckla muntlig kommunikationsförmåga, uppmuntras till att kommunicera och ges tillfällen att öva på muntlig framställning. Eleverna ska som åhörare få ta del av andra muntliga framställningar, ge och ta emot respons samt utforma och omarbeta de egna framställningarna efter återkopplingen (Skolverket, 2011).

Den muntliga förmågan sammanfattas i tre av nio punkter som beskriver svenskämnets innehåll:

- Förmåga att tala inför andra på ett sätt som är lämpligt i kommunikationssituationen samt att delta på ett konstruktivt sätt i förberedda samtal och diskussioner.
- Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.
- Kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt (Skolverket, 2011 s.160).

2.1.3 Svenska 1

Samtliga kurser i svenskämnet har ett tillhörande centralt innehåll som beskriver kursen och utgör grunden för de kunskapskrav som anger vad som ska bedömas och vilka kunskaper eleverna ska ha vid kursens slut. Kunskapskraven ska endast användas vid bedömning och betygssättning och ska alltså inte utgöra grunden för undervisningens utformning. I kunskapskraven finns fetstilta värdeord som graderar de olika betygsstegen, men som inte beskrivs eller förklaras. Även om det går att se en gradering eller progression mellan betygsstegen finns det i kunskapskraven inget förtydligande om vad begrepp som *nyanserat* innebär i praktiken. Det är således upp till den enskilde läraren att göra en egen bedömning och tolkning utifrån sitt professionella omdöme (Skolverket, 2011 s.162 ff.).

Tabell 1 är ett urklipp av kunskapskraven som visar de delar i Svenska 1 som berör muntlig framställning. För att få mellanstegsbetyget B krävs att samtliga kriterier för C är uppfyllda och att kriterierna för A ”till övervägande del” är uppfyllda. Detsamma gäller för mellanstegsbetyget D där kriterierna för E ska vara uppfyllda tillsammans med kriterierna för C som ”till övervägande del” är uppfyllda (Skolverket, 2011).

Tabell 1: Kunskapskrav i Svenska 1 (Skolverket, 2011 s.162 ff.)

E	**C**	**A**
Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med viss säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig. Språket är **till viss del** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Vidare kan eleven **med viss säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel.	Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med viss säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig, och **dispositionen tydligt urskiljbar**. Språket är **ledigt och** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Eleven har viss åhörarkontakt.** Vidare kan eleven **med viss säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel **som stöder och tydliggör den muntliga framställningen**.	Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande, begriplig **och väldisponerad**. Språket är **ledigt och** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven har god åhörarkontakt. Vidare kan eleven **med säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel **som stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen**.

2.1.4 Skolverkets bedömningsstöd

Skolverket tillhandahåller stödmaterial som ska bidra till likvärdig bedömning och som kan användas vid lärares betygsättning. Stödmaterialet bör ses som ett komplement till läraryrkets autonomi och handlingsutrymme. Ett exempel på ett sådant stödmaterial är *Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning* (2018) vilket är ett stöd för lärare och rektorer som beskriver styrdokumenten och hur dessa ska förstås med syfte att öka likvärdigheten vid betygssättning.

I 2.1 presenterades svenskämnets syfte, det centrala innehållet och de kunskapskrav som sammanfattar vilka mål som ska uppnås och vilka förmågor eleverna ska få möjlighet att utveckla. Det framgår i stödmaterialet att det är upp till den enskilda läraren att tolka och utforma undervisningen utefter dessa styrdokument (Skolverket, 2018). Det stora tolkningsutrymmet stärker lärares autonomi vilket är eftersträvansvärt och bidrar på ett positivt sätt till att bibehålla professionens status. Samtidigt öppnar dessa vaga formuleringar upp för en undervisning med stor variation mellan lärare och skolor och i förlängningen också ett skolsystem som inte är likvärdigt.

För att komma till rätta med olikvärdigheten föreslår Skolverket (2014) i publikationen *Sambedömning i skolan: exempel och forskning* att lärare ska genomföra sambedömning vid nationella prov för att skapa konsensus i bedömning av elevprestationer. Skolverket menar att sambedömning, förutom att öka likvärdigheten, även kan minska

arbetsbelastningen, eftersom arbetet fördelas mellan fler lärare. Skolverket menar att även lärare som inte undervisar elever som genomför nationella prov kan delta i sambedömningen, eftersom de då kan hålla sig uppdaterade kring provets innehåll och uppbyggnad.

Skolverket (2014) ser även möjligheter till sambedömning mellan skolor eftersom det nationella provet är ett likalydande prov oavsett geografisk placering. Även om Skolverket förespråkar sambedömning så redogör de även för risker med att det inte utförs objektivt. De menar att lärare redan innan kan ha bestämt sig för ett betyg och att auktoritära lärare kan påverka andra lärares bedömningar.

Stödmaterialet presenteras som ett förslag till arbete med de nationella proven men kan användas vid andra provtillfällen i undervisningen och i utbildningssyfte. Skolverket (2014) beskriver att sambedömning kan fungera som kompetensutveckling genom analys av och diskussion om elevexempel. Eftersom syftet är att utveckla den professionella bedömningen kan de elevexempel som tillhandahålls av Skolverket användas. De menar att det kan vara fördelaktigt att inte använda lärarnas egna elever, för att minimera risken att påverkas av personliga relationer. Dessutom minimeras risken att lärare känner sig ifrågasatta om bedömningen av deras elever inte stämmer överens med de andra lärarnas.

2.2 Bedömning

Det finns flera sätt att utföra bedömning på och några av dessa bedömningsmodeller presenteras nedan. Den *analytiska bedömningen* tar hänsyn till flera aspekter av elevens visade kunskaper och bidrar till en nyansering som detaljrikt beskriver provresultatet. *Analytisk bedömning* kan fungera formativt genom att synliggöra både styrkor och förbättringsområden. En problematisk aspekt är dock att detaljer kan bli mer eller mindre avgörande vid bedömningen, eftersom de studeras så pass ingående. Denna bedömningsmetod tenderar på grund av sin detaljrikedom att dessutom bli tidskrävande (Jönsson, 2021). Den *holistiska bedömningen* utgår från en övergripande bedömning där helheten är i fokus. På grund av sin övergripande karaktär blir små beståndsdelar inte lika betydelsefulla, så att de blir avgörande för bedömningen. Små misstag kan således vägas upp av andra goda prestationer. Den *holistiska bedömningen* är oftast mer tidseffektiv eftersom helhetsintrycket går snabbare att avkoda vilket gör att den har fler likheter med den *summativa bedömningen* (Jönsson, 2021).

Anders Jönsson och Andreia Balan (2018) har sett att samstämmigheten mellan lärares bedömning av skriftliga uppgifter i engelska som främmandespråk skiljer sig åt beroende på tillvägagångssätt. De lärare som gjorde en *analytisk bedömning* av enskilda uppgifter var mer överens om bedömningen än de lärare som gjorde en *holistisk bedömning*. Även om studien rör skriftliga uppgifter i ett annat skolämne kan det ändå säga något om lärares samstämmighet vid bedömning och olika sätt att genomföra den.

Trots att styrdokumenten beskriver vad undervisningen ska innehålla samt hur bedömning ska genomföras så visar flera studier om betygssättning att bedömning ibland innehåller andra faktorer så som elevers *socioemotionella kompetenser* (Klapp, 2015). Forskning (jfr Murphy, 2000; Heckman & Kautz, 2012 refererade i Klapp, 2015) åskådliggör könsskillnader vid betygssättning som visar att tjejer som presterat lika bra på prov som killar har fått högre betyg, vilket tyder på att andra faktorer än ämneskunskaper vägs in. Enligt studierna visar killar ett lägre intresse för skolämnena och lärande. Tjejer tenderar att få betyg som i högre grad baseras på *socioemotionella kompetenser* så som engagemang i undervisningen och sociala förmågor. En annan grupp som i högre utsträckning blir bedömda utifrån *socioemotionella kompetenser*

är elever vars föräldrar har en låg utbildningsnivå. Dagens betygssystem består av kunskapskrav med värdeord som behöver tolkas av varje enskild lärare, vilket också har en påverkan på bedömningen, och i sig är en svårighet (Klapp, 2015).

Det finns alltså studier som visar att bedömningar inte bara kan variera mellan lärare utan även grundas på aspekter som utifrån styrdokumenten är irrelevanta. Det har länge talats om kontrollinstanser som ska säkerställa att lärares bedömningar stämmer överens och görs likadant som ett sätt att öka skolans och undervisningens jämlikhet. Alltmer sällan talas om undervisningens variation lärare emellan, en faktor som också har betydelse i frågan om likvärdighet (Lundahl, 2011).

Den *formativa bedömningen* är framåtsyftande med hänsyn till elevens utvecklingspotential genom att uppmuntra till vidareutveckling av styrkor och förbättring av svagheter inför kommande lärandesituationer. De centrala frågor som bör ställas vid arbete med formativ bedömning är: Var är eleven? Vart ska eleven? Hur kommer eleven dit? Således är den formativa bedömningen ett verktyg för utveckling och fortsatt lärande (jfr Lundahl, 2011).

Vid *summativ bedömning* betygssätter och summerar läraren elevens prestationer vid flera provtillfällen och omvandlar dem till en sammanvägd bedömning. Den *summativa* bedömningen kan även göras vid enskilda provtillfällen (Jfr Lundahl, 2011).

I en artikel av Brooke L. Quigley (1998) beskrivs vikten av muntliga förmågor för att klara sig i framtida yrkesliv. Quigley menar att studenter vid högre utbildning i låg utsträckning behärskar de muntliga och skriftliga färdigheter som krävs för att klara sig i framtiden. Genom att inkludera muntliga uppgifter i undervisningen kan dessa förmågor utvecklas. Hon menar att det är en svårighet för betygssättande lärare att lyssna koncentrerat på talet och samtidigt genomföra en bedömning. Ett sätt att ta sig an detta problem är enligt Quigley att föra anteckningar under tiden. Hon menar att det finns en risk att läraren missar viktiga element i talet och att en lösning är att spela in det för att ha möjlighet att lyssna på det igen.

Guangyan Chen (2016) har i sin studie undersökt andraspråkstalare av kinesiska i USA och konstruerar en modell för *analytisk bedömning* av muntliga presentationer. I studien har lärare bedömt muntliga presentationer utifrån faktorerna *flyt i språket*, *konceptuell förståelse*, *tydlighet i kommunikationen* och *lämplighet i kommunikationen*. Lärarna har sedan viktat kriterierna och resultatet av *den holistiska bedömningen* var att *flytet i språket* ansågs vara den viktigaste faktorn i den slutliga bedömningen.

Viveca Lindberg (2005) har i sin forskningsöversikt om svensk bedömningsforskning sammanställt studier mellan 1990–2005. Lindberg framför att det finns en avsaknad av forskning inom betyg och bedömning, särskilt i gymnasieskolan. Hon menar att forskningen främst rör betyg som urvalsinstrument. I forskningsöversikten finns ytterst få studier om *muntlig framställning* och ingen på gymnasienivå. Det tyder på att det åtminstone fram till år 2005 är ett ämne som i låg utsträckning har undersökts.

2.3 Muntlig framställning

Begreppet *muntlig framställning* används i styrdokumenten för Svenska 1 och är därför ett centralt begrepp i denna studie. De styrdokument som berör muntlig kommunikation presenterades i 2.1. Begreppet *muntlig framställning* syftar här i första hand på det enskilda, förberedda framförande som elever gör inför åhörare. I studien används även *muntligt framförande, anförande* och *tal* som är synonyma beteckningar för begreppet.

Cecilia Olsson Jers (2010) benämner muntlig framställning som *fri monolog* och beskriver att lärare och elever använder samma ord för flera olika muntliga situationer så som gruppdiskussioner, förberedda framföranden och spontana taltillfällen i klassrummet. I denna studie används inte begreppet *fri monolog*, men den vida definitionen av begreppet som hon nämner synliggörs i studiens resultat i avsnitt 5, där lärarna inkluderar mer än det individuella framförandet i betydelsen av det.

I Svenska 1 finns det nationella provet som består av delprov A i *muntlig framställning*, delprov B i läsförståelse och delprov C i skriftlig framställning (Uppsala universitet, 2022a). I det muntliga delprovet gör eleven ett individuellt muntligt framförande som är cirka tre minuter långt och berör det nationella provets givna tema. Inför provet får eleven tillgång till en instruktion av uppgiften som presenteras av läraren i en klassgenomgång. Genomgången ska innehålla förslag på ämnen samt bilder som syftar till att inspirera till talets innehåll (Uppsala universitet, 2022b).

I gymnasieförordningen (SFS 2010:2039 8 kap. 3 a–g §) framgår att syftet med det nationella provet är att vara ett stöd i betygssättningen samt att det ska finnas nationella bedömningsstöd med syfte att underlätta lärares betygssättning (förordning 2017:1108). Sådant stödmaterial från Skolverket exemplifierades i 2.1.4. Det nationella provet i Svenska 1 är obligatoriskt på gymnasieskolans yrkesprogram, men kan efter beslut av rektor genomföras även på studieförberedande program.

Läraren utför sina bedömningar utifrån ett medföljande kompendium med bedömningsunderlag så som anvisningar, en bedömningsmatris och bedömningsexempel. Bedömningsmatrisen (se bilaga 2) består av kategorierna *innehåll, disposition och sammanhang*, *språk och stil* samt *framförande* som beskriver vad elevens *muntliga framställning* ska innehålla och ligger till grund för bedömning. Resultatet av de olika delarna sammanvägs därefter till ett delprovsbetyg (Uppsala universitet, 2022b).

Anne Palmér (2008) beskriver i sin avhandling att den förberedda *muntliga framställningen* tenderar att bli monologisk och ett underlag för betygssättning. Hon menar att det vore bra om eleverna såg talsituationen ur ett mer dynamiskt perspektiv som ett sätt att utveckla talförmågan, i stället för en prestation eller ett medel för ett visst betyg.

Palmér (2010) har även undersökt hur svensklärare bedömer *muntlig framställning* vid det nationella provet. Hennes slutsats var att det muntliga delprovet också ofta fungerade som en uppvisning inför läraren. I studien synliggjordes fördelar med sambedömning och lärarna i studien upplevde att det var gynnsamt att diskutera med varandra för att göra en mer rättvis bedömning. Palmér menar att sambedömning även kan hjälpa lärare att bredda förståelsen för elevprestationer på andra program, vilket innebär att den egna referensramen utökas. Dessutom uttryckte eleverna i studien en vilja att bedömas av flera lärare.

Maria Brännström (2011) har i sin licentiatuppsats genomfört en liknande studie på det muntliga nationella provet. Läraren i studien inleder med sammanfattande respons där hon i anslutning till framförandet delger vilka iakttagelser hon har gjort. Återkopplingen kompletteras vid ett senare tillfälle med en mer omfattande respons som består av längre enskilda betygssamtal där bedömningen förklaras. Förutom lärarens respons ges också kamratrespons där eleverna får kommentera varandras framföranden.

När läraren i studien genomför sin bedömning använder hon inte Skolverkets bedömningsmatris utan genomför bedömningen utifrån kategorierna *tal*, *kropp* och *disposition*. I kategorin *tal* noterar hon exempelvis språk och retoriska frågor, kategorin *kropp* innefattar till exempel om eleven talar snabbt eller långsamt och i kategorin *disposition* noteras huruvida eleven har strukturerat sitt tal så att det är sammanhängande. Dessa kriterier är hennes egna, men stämmer till viss del överens med den retoriska arbetsprocessen och kriterierna i bedömningsmatrisen. I sin bedömning tar hon även med sådant som inte står angivet i matrisen, så som källhantering. Hon använder heller inte det material som eleverna ska få tillgång till för att förstå bedömningen. Det medför att eleverna har svårt att se vilka kriterier som bedömningen grundar sig på. Även den muntliga kamratresponsen blir hängande i luften eftersom eleverna saknar ett gemensamt metaspråk (Brännström, 2011).

Förutom avsaknad av koppling till bedömningskriterier visar Brännströms studie (2011) att eleverna heller inte blir införstådda i hur bedömningen hör samman med den undervisning som legat till grund för examinationen. Därmed saknas en synlig koppling mellan kursens innehåll, det muntliga nationella provet och bedömningen. En möjlig förklaring till detta är enligt Brännström den stoffträngsel i svenskämnet som medför svårigheter att lägga önskvärd och nödvändig mängd tid och resurser på arbetet med de muntliga delarna.

Vad gäller koppling mellan kurs och examination så planerar lärare ibland undervisningen utifrån att eleverna ska klara prov som är av stor betydelse för utbildningen eller för betyg som urvalsinstrument. Begreppet *teaching to the test* innebär att externa faktorer så som standardiserade prov får en stor påverkan på undervisningens utformning. Ett exempel i en svensk kontext är de nationella proven där lärare kan låta eleverna genomföra gamla prov för att förbereda sig inför det riktiga provet. Förespråkare av arbetssättet menar att det är bra eftersom målet är att eleverna ska lyckas, medan de som motsätter sig detta menar att det är svårt att avgöra elevens faktiska kunskaper om de vägleds på detta sätt (Styron & Styron, 2012).

När läroplanen Lpf 94 ersattes med den nya läroplanen Gy-11 flyttades delprov A från den andra kursen Svenska B, till den första kursen, Svenska 1. Anne Palmér och Malin Mark (2017) har genomfört en studie om det muntliga nationella provet i den nuvarande läroplanen. Bedömningen görs genom en *analytisk bedömning* av respektive matrisdel med specifika kriterier som sedan mynnar ut i en *holistisk bedömning*. Studien visar att lärare använder sig av bedömningsmatrisen på ett sätt som lämnar utrymme för egna professionella bedömningar och tolkningar vilket innebär att matrisen snarare blir ett stöd eller kompletterande hjälpmedel. Lärarna gör således egna tolkningar och kan beroende på situation välja att till viss del frångå matrisens kriterier eller utöka innebörden av dem. Palmér och Mark (2017) menar att det är fördelaktigt att använda den på det sättet, eftersom det är svårt att inrymma hela den komplexa bedömningsprocessen i en kortfattad matris.

Trots att det i matrisen inte anges att vissa förmågor ska värderas högre än andra så visar Palmér och Marks studie (2017) att lärarna ibland läser matrisen utifrån att vissa aspekter är viktigare än andra. Vidare visar studien att de olika värderingarna kan göra bedömningen mindre

likvärdig, eftersom en högre värdering av en aspekt automatiskt skapar en lägre värdering av en annan. De ger exempel på begreppet *tydlig struktur* (se bilaga 2) som av många lärare begränsas till ”passande inledning och avslutning”, men menar att tydlig struktur ska förstås som ett vidare begrepp. Ett sätt att minimera risken med subjektiv och omedveten värdering av kriterier är att löpande utveckla och förbättra Skolverkets bedömningsstöd som nämndes i 2.1.4.

Vidare för Palmér och Mark (2017) ett resonemang kring huruvida matrisen bör vidareutvecklas till att innefatta specificerade förmågor så som röstläge och taltempo, eftersom dessa har betydelse i anförandet och utifrån lärarens egen professionella tolkning ändå kan vägas in i bedömningen.

Det muntliga framförandet existerar i stunden det framförs och kan, om det inte spelas in, inte återupplevas. Detta ställer krav på att talaren når ut till åhörarna på ett tydligt sätt som läraren uppfattar och hinner notera för att kunna genomföra sin bedömning. Olsson Jers (2010) presenterar i sin avhandling flera studier som beskriver hur talare som inledningsvis haft högt *ethos* och framstått som trovärdiga inför sina åhörare, i samma framförande kan förlora trovärdigheten på grund av sitt sätt att använda röst och kroppsspråk. Således ställs höga krav på att hela framförandet håller samma höga standard, eftersom slutet av talet ofta är det åhörarna minns bäst och som kan påverka helhetsintrycket negativt.

Olsson Jers (2010) problematiserar respons i muntliga sammanhang och menar att det är komplext att bedöma muntliga prestationer, eftersom underlaget endast finns under begränsad tid. Detta ställer krav på tydlighet och fokus på relevanta aspekter av framförandet. På grund av tidsbegränsningen så ges respons ofta i samband med framförandet, vilket innebär att även de andra åhörarna får ta del av responsen. Det i sin tur ställer än högre krav på genomtänkt innehåll och framförande av respons.

Respons som framförs vid ett senare tillfälle kan förmedlas både muntligt och skriftligt. Risken med senare respons är att det har gått för lång tid sedan framförandet, vilket gör att både talare och åhörare har svårt att minnas detaljer, vilket försvårar återkopplingen till eleverna (Olsson Jers, 2010). Denna komplexitet kan medföra att lärare i mindre utsträckning ger respons, vilket synliggjorts i en norsk undersökning. Studien visade att lärare var negativt inställda till att ge muntlig respons men mer positiva om det fanns uttalade riktlinjer om innehåll (Penne & Herzberg, 2008 i Olsson Jers, 2010).

2.4 Den retoriska arbetsprocessen

I undervisningssammanhang nämns ofta *den retoriska arbetsprocessen* som beskriver muntliga framförandens uppbyggnad. Modellen finns till viss del med i den bedömningsmatris som används vid det muntliga nationella provet (se bilaga 2). Den retoriska arbetsprocessen består av flera delar som är ömsesidigt beroende av varandra för att tillsammans konstruera ett gott tal. Den retoriska arbetsprocessen består av fem delar:

- *Inventio* – söka fakta och argument
- *Dispositio* – strukturera och disponera arbetet
- *Elocutio* – formulera och uttrycka sig
- *Memoria* – memorera
- *Actio* – framföra (jfr Lindqvist, 2016)

Processens fem delar kan kompletteras med ytterligare tre begrepp för att beskriva elevens arbete med *muntlig framställning* från förberedelsefasen till framförandet. Processen inleds då

med begreppet *intellectio*, kompletteras efter *memoria* med *pronuntiatio* och avslutas med *persuasio* (Hellspong, 2011).

- *Intellectio* – förståelse av uppgiften, anpassning till syfte och mottagare
- *Pronuntiato* – inlärning av talkonsten, vad och hur eleven säger något
- *Persuasio* – trovärdighet som talare och att övertyga publiken

I matrisen nämns inte de begrepp som används i modellen, men matrisen anger att eleverna bland annat ska presentera något eget som berör temat, genomföra ett begripligt framförande med passande språk och etablera åhörarkontakt. Detta kräver att eleverna gör det förarbete som nämns i *intellectio*, *inventio*, dispositio och vid framförandet agerar enligt *elocutio*, *memoria*, *actio*, *pronuntiato* och *persuasio*.

I sammanhanget är det dessutom relevant att nämna de tre begreppen *ethos*, *logos* och *pathos*. De tre begreppen hör ihop och kan inte särskiljas från varandra utan återspeglas på olika sätt i framförandet. En god talare visar pålitlighet och trovärdighet med *ethos*, framför ett tydligt resonemang som stärker budskapet med *logos* och påverkar åhörarna emotionellt på ett passande sätt med *pathos* (Jfr Lindqvist, 2016; Hellspong, 2011).

3 Metod

Studien består av en kvalitativ och kvantitativ delstudie och dessa beskrivs i följande avsnitt. Därefter följer en beskrivning av de forskningsetiska principerna för samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning.

3.1 Val av metod

I den första delen av studien har tre svensklärare via ett digitalt mötesverktyg fått bedöma fem filmade elevexempel på muntliga framföranden i det nationella provet i Svenska 1. Jag har även genomfört semistrukturerade intervjuer med lärarna om hur de arbetar med *muntlig framställning* i Svenska 1. Båda delstudierna har genomförts med en lärare åt gången och pågått i totalt 40–60 minuter.

3.1.1 Kvantitativ metod

Den kvantitativa delen genomfördes utifrån bedömningsmaterialet till delprov A samt fem filmade elevframföranden. Varje framförande har spelats upp ett i taget varpå lärarna har gjort enskilda bedömningar utifrån bedömningsmatrisen (se bilaga 2). Efter varje framförande har de fått tid till att fylla i matrisen. Inför bedömningstillfället har de även fått tillgång till Skolverkets kompendium med anvisningar och bedömningsexempel. Lärarnas kommentarer presenteras ordagrant till resultatet i 5.2 och har inte redigerats språkligt vilket medför att det ibland är noteringar som inte är grammatiskt korrekta.

Kvantitativ forskningsmetod används för att samla in statistik som kan generaliseras till en större population (Brinkkjaer & Høyen, 2020). Även om denna studie har för få deltagare för att kallas generaliserbar så är den kvantitativa delen användbar eftersom den tydligt beskriver hur lärarna har bedömt framförandena vilket sedan kan jämföras.

3.1.2 Kvalitativ metod

Den kvalitativa delen av studien består av semistrukturerade intervjuer, som jag sedan har tematiserat och analyserat. En semistrukturerad intervju utgår från en intervjuguide som kompletteras med frågor och ämnen som framkommer i intervjun. På så sätt får informanterna framföra det som de anser vara viktigt. Intervjuguiden bidrar med de givna riktlinjerna till validiteten som säkerställer att det som önskas mätas faktiskt mäts (Dalen, 2015).

Jag har genomfört digitala intervjuer där jag har undersökt hur tre svensklärare arbetar med undervisning i och bedömning av muntlig framställning i Svenska 1. Innan intervjuerna genomfördes konstruerade jag en intervjuguide (se bilaga 1). Eftersom intervjuerna var semistrukturerade kunde jag ställa följdfrågor som handlade om huruvida lärarna med hjälp av gamla prov förberedde eleverna inför nationella provet och hur de bemöter talrädda elever. Dessa frågor var inte med i intervjuguiden, men togs upp i alla intervjuer. Lärarna genomförde båda delstudierna innan de delgav mig sina bedömningar och intervjuerna har därför inte berört bedömningen av elevframförandena.

Intervjuerna transkriberades i ett program där inspelningarna omvandlades till text. Därefter har jag genomfört manuella justeringar när transkriberingsverktyget inte återgett intervjuerna korrekt. Utfyllnadsord som ”eh” och liknande har utelämnats i transkriberingen, men inga övriga grammatiska eller syntaktiska redigeringar har gjorts.

I de fall det varit svårt att tyda vad informanten sagt så har det markerats som [ohörbart], pauser har markerats som ”…” och utelämnade delar i citat har markerats som […]. Ord som är särskilt betonade har markerats med understruken text.

Efter intervjuerna har jag analyserat transkriberingarna utifrån följande teman: *styrdokument*, *bedömningsmatris*, *sambedömning*, *talrädsla*, *grupper*, *retorik*, *respons*, och *fördelar och nackdelar med muntlig framställning*. Tematiseringarna *talrädsla*, *respons*, *sambedömning* och *fördelar och nackdelar med muntlig framställning* används som underrubriker i resultatet i 5.1. Jag har i min analys dessutom analyserat det insamlade materialet utifrån de olika begrepp som beskrivits i avsnitt 2 för att synliggöra hur lärarna arbetar med undervisning och bedömning samt hur de själva reflekterar kring sin yrkesutövning.

På grund av det begränsade materialet är resultaten från den kvantitativa undersökningen inte generaliserbara på samma sätt som resultaten från den kvantitativa metoden. Det innebär att studien beskriver informanterna men att några slutsatser för lärare i allmänhet inte går att dra. Det går helt enkelt inte att statistiskt mäta kvalitativa studier, men det går av praktiska skäl heller inte att undersöka hela populationen (jfr Dalen, 2015). Den kvalitativa metoden lämpar sig för denna empiriska studie för att på ett djupare plan undersöka lärares tankar kring undervisning och bedömning.

3.2 Forskningsetiska principer

Både den kvalitativa och den kvantitativa studien har genomförts utefter Vetenskapsrådets (2017) principer för samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning. Samtliga informanter har informerats skriftligen om studiens syfte samt fått samtycka till deltagande. De har även informerats om att detta samtycke när som helst kan återkallas och deltagandet avbrytas. Informanternas namn är fingerade för att värna anonymiteten och informationen som inhämtats i studien används endast till den aktuella forskningen. Vid intervjun har informanterna fått godkänna att de blir inspelade samt informerats om att dessa inspelningar endast används till studien och raderas när de inte längre behövs.

De elever vars muntliga framföranden har använts i undersökningen har givit sitt samtycke både till nationella provgruppen vid Uppsala universitet och till Skolverket (se bilaga 4). Samtliga elever har godkänt att framförandet får användas i utvecklandet av nya nationella prov samt i forskningssyfte. I samband med att jag via en länk fick tillgång till framförandena undertecknade även jag ett sekretessavtal (se bilaga 4). Framförandena har endast visats för deltagande lärare i studien och min tillgång till framförandena har varit tidsbegränsad till tiden för insamling av studiens empiri.

4 Material

I följande avsnitt presenteras de fem elevframförandena som ingått i den kvantitativa undersökningen, hur urvalet av informanter har gjorts samt en presentation av dessa.

4.1 Filmade elevframföranden

Den kvantitativa delen av studien har baserats på fem filmade elevframföranden från det nationella provet med temat ”I andras ögon” som inte längre råder under sekretess. Elevframförandena har jag fått tillgång till av nationella provgruppen vid Uppsala universitet.

Eleverna har själva fått tolka temat och byggt upp sina framställningar utefter dessa tolkningar. I studien benämns eleverna för enkelhetens skull med de fingerade namnen Aron, Bror, Cornelia, Doris och Ernst.

Arons framförande ”Val av bil” handlar om vad bilar signalerar om föraren vad gäller fördomar och stereotyper. Bror talar om stereotyper och fördomar om olika människor i sitt tal ”I andras ögon stereotyper”. Cornelia diskuterar skillnaden mellan mäns och kvinnors löner inom sportvärlden i talet ”Löneskillnader fotboll och basket”. Doris tal ”Olika roller i olika situationer” handlar om hur människor har olika roller och hur dessa ibland krockar med varandra. Ernsts framförande ”Föräldra-barnperspektivet” handlar om att föräldrar och barn har olika synsätt på samma saker. Längden på framförandena varierar mellan cirka 2,5–5 minuter.

4.2 Urval av lärare

Urvalet av lärare har gjorts med hjälp av annonseringar i grupper för svensklärare på Facebook, genom inlägg och delningar på flera sociala medier, genom personlig kontakt med lärare samt genom förfrågningar i deras olika nätverk. Den första informanten kallar jag för Dagny och hon är legitimerad svensklärare på en större kommunal skola och har 20 års yrkeserfarenhet. Dagny undervisar mestadels på det naturvetenskapliga programmet samt på ekonomiprogrammet. Den andra informanten kallar jag för Idun, hon är också legitimerad svensklärare på en större kommunal skola och har 17 års yrkeserfarenhet. Hon undervisar på teknikprogrammet, samhällsprogrammet och det estetiska programmet. Den tredje informanten kallar jag för Hertha och hon är legitimerad svensklärare med 13 års yrkeserfarenhet och arbetar även hon på en större kommunal gymnasieskola. Hon undervisar på frisörprogrammet, florist-programmet, elprogrammet och ett specialiseringsprogram inom media.

Urvalsgruppen är homogen eftersom det är kvinnliga svensklärare med 13–20 års erfarenhet som arbetar i kommunala skolor med cirka 1000–2000 elever, men i olika delar av landet. Intresset för studien har varit lägre än förväntat och det kan finnas fler anledningar till detta. Dels innebär slutet av vårterminen hög arbetsbelastning för lärare, dels kan det vara känsligt att utsättas för någon typ av granskning av sin bedömning. Det sistnämnda är dock mina egna spekulationer som inte har bekräftats.

5 Resultat

I följande del beskrivs de resultat som har framkommit i studiens båda delar. Avsnittet inleds med att i 5.1 besvara frågeställningen ”Hur arbetar de tre svensklärarna med undervisning i och bedömning av muntlig framställning i Svenska 1?” med hjälp av de genomförda intervjuerna. Därefter besvaras frågeställningarna ”Vad kommenterar de tre svensklärarna i sina bedömningar av muntlig framställning i det nationella provet?” och ”Hur väl överensstämmer de tre svensklärarnas bedömningar av muntlig framställning i det nationella provet?” i 5.2 utifrån lärarnas bedömningar av de muntliga elevframförandena.

5.1 Undervisning och bedömning i Svenska 1

5.1.1 Dagny

Nedan presenteras resultaten från intervjun med Dagny. Dagny är legitimerad svensklärare och undervisar klasser från olika program, något som hon verkar se positivt på.

> Nej, vi har kämpat ganska mycket för att man ska inte, ska vara liksom, tillhöra ett program helt och hållet utan att man ska kunna vara på alla och så. Men just nu har jag mest, mest natur och på ekonomi till viss del. Är det just nu.

Det framgår inte vilka som är ”vi” i sammanhanget, men min uppfattning är att hon syftar på lärarkollegiet. Dagny beskriver att hon planerar och strukturerar undervisningen på liknande sätt för alla klasser men att ”det är skillnad på hur de reagerar på undervisningen”. Hon specificerar inte vad hon menar, men min tolkning är att hon syftar på olika nivåer mellan programmen både vad gäller förkunskaper, intresse och aktivt deltagande. Utifrån detta tolkar jag det som att variationen av elevgrupper på ett positivt sätt bidrar till en bredare referensram för Dagny gällande undervisning och bedömning.

I Dagnys undervisning är det i de muntliga delarna stort fokus på muntlighet som förmåga vilket kan kopplas till begreppet *elocutio*. Det innebär att huvuddelen inte handlar om individuella framföranden utan om att eleverna får öva på att uttrycka sig muntligt i olika situationer. I Dagnys undervisning arbetar eleverna mycket i grupp för att tillsammans utveckla den muntliga förmågan.

> När de börjar, alltså det allra första jag gör i ettan, det är att de får intervjua varandra för att lära känna varandra men så vill jag inte att det bara… Först så körde jag bara en sån här intervju, men nu ska det leda till en redovisning så att gruppen redovisar och då ska de ha tänkt på inledning. alltså då ska de presentera gruppen utifrån ett speciellt tema. Så att de kommer överens om någonting som, som, de är lika, för dem alla eller som de kan liksom bygga upp sin presentation kring så ska det vara en inledning där de presenterar temat och en tydlig avslutning och de ska tänka på övergångar och alltihopa och så gör de det, det är ju liksom tredje, fjärde lektionen i klassen i svenska så har de den redovisningen.

Efter gruppresentationen har eleverna fått i uppgift att förbereda en individuell presentation där de gör en *pecha kucha*. *Pecha kucha* härstammar från Japan och är ett bildspel med 20 bilder som visas i 20 sekunder var och utgör strukturen för framförandet. Ämnet i *pecha kuchan* har varit valfritt, men i det fall eleverna har haft svårt att välja ämne så har Dagny valt ämne åt dem. När Dagny beskriver hur hon arbetar med muntlig framställning i Svenska 1 blir det tydligt att hennes definition av muntlig framställning inte bara är ett klassiskt framförande vid katedern utan inrymmer alla muntliga aktiviteter i klassrummet vilket liknar det som Olsson Jers (2010) benämner som *fri monolog*.

> […] i år har jag gjort, de har presenterat, läst upp sagor eller återberättat sagor för varandra. Så det är mer en sån här, då fokuserar vi inte så mycket på att ”nu är det muntligt föredrag” utan det bara gör man på sin plats liksom. Och sen har de presenterat antika myter då har de gått fram och presenterat, men då

> har de varit två eller tre stycken och sen har de ju spelat in film vilket jag också tycker är en muntlig presentation, alltså en tecknad, de har ju gjort tecknad, men de ska ju läsa in bibliska berättelser. De grejerna har vi gjort muntligt hitintills.

5.1.1.1 Talrädsla och anpassningar

För Dagny är det viktigt att inte bygga upp ett motstånd eller skräck hos eleverna redan innan de själva har uttryckt att de känner obehag. Hon menar att det inte bör framställas som något särskilt svårt eller skrämmande att tala inför åhörare i jämförelse med andra eventuella rädslor eller farhågor som kan finnas i skolsammanhang.

> Alltså förr pratade jag ganska mycket om det här med rädsla. Jag har känt att vi gör det ganska mycket ”åh hur många här är rädda”, så frågar man. Nu låtsas jag som att ”det är ni inte”, precis som om vi gör någonting annat som folk kan vara rädda för.

I de fall eleverna själva framför att de känner obehag så anpassar Dagny situationen för att eleverna ska känna sig tryggare. Det viktiga för Dagny är fokus på *actio*, att eleverna att genomför den muntliga framställningen och inte hur många åhörare de talar inför.

> Ja, men då, då anpassar jag det och så får den personen välja ut vilka den kan hålla för. Och ibland har det till och med varit så att vi har bjudit in andra, men alltså klassen har inte varit, utan man har vid något tillfälle… och sen är det några kompisar som den personen känner sig säker för eller bara någon extra, lärare och så.

5.1.1.2 Respons och återkoppling

Dagny filmar sina elevers framföranden som ett sätt att ge dem framåtsyftande återkoppling. Eleverna får förutom tillgång till sina filmer även skriftlig respons. Den skriftliga responsen har i undantagsfall kompletterats med muntlig respons. Eleverna ansvarar själva för att använda sig av återkopplingen i planering och genomförande av nästa uppgift. Således arbetar Dagny mycket med *formativ bedömning* när det gäller muntliga framföranden.

5.1.1.3 Sambedömning

När Dagny får frågan om hon genomför sambedömning av *muntliga framställningar* tillsammans med kollegor svarar hon så här:

> Inte i årskurs 1. Alltså det är, det kan vara så här, eftersom jag filmar dem så kan det ju vara så här att om där är någon som jag känner ”den här är tveksam om” eller om eleven själv så här att ”jag tycker din bedömning är orättvis” då titt… ber jag en kollega titta på det men då är det ju filmen och det tänkte jag på nu när jag tittar på de här filmerna att det är inte helt lätt att bedöma publikkontakt. Jag fick känslan av att en av killarna bara tittade hela tiden på samma person men det, det vet man ju inte när man fick in, så det är ju inte helt rättvist men så det är lite taskigt att ta in en kollega i det muntliga tycker jag redan i årskurs 1, i trean gör vi det, men inte i ettan.

Det inspelade materialet fungerar som ett stöd i bedömningen eftersom hon har möjlighet att gå tillbaka till vad som sades och gjordes under framförandet. Det kan utifrån Dagnys beskrivning fungera som en ”second opinion” om hon själv är osäker eller om eleven känner sig orättvist bedömd varvid hon rådfrågar en kollega. Dagny nämner dock inget om hur hon uppfattar eventuellt ifrågasättande av sin bedömning, utan verkar ha en relativt naturlig och okomplicerad rutin som går ut på att vid behov fråga en kollega.

I citatet ovan drar Dagny en parallell till de filmade anförandena som används i studien där hon framför svårigheten med att avgöra åhörarkontakten som i bedömningsmatrisen är ett kriterium. Eftersom filmerna endast visar åhörarnas perspektiv på eleven är det svårt att tolka huruvida eleven i fråga faktiskt varierar sin ögonkontakt, eller om den vänder sig till enstaka personer.

Om osäkerheten hos läraren ligger i dessa delar är det således svårare att få en ”second opinion” på det sätt som hon nämnde ovan och därför bör man kanske luta sig mer mot den initiala bedömningen.

Dagny nämner flera gånger att hon inte gillar idén om att bjuda in en kollega som åhörare för att vara flera som bedömer eleverna i kursen Svenska 1. Hon anser att det är något som skulle bli jobbigt för eleverna och som då också kanske skulle spä på den rädsla som nämndes i 5.1.1.1.

> För alla de andra i gruppen är ju också nya och sen ska man dessutom ta in lärare jag tycker ettan kan de få slippa det […] och det är svårt att göra sambedömning muntligt därför att det är lite taskigt mot eleverna att tvinga dem att ha in en lärare som [ohörbart].

Dagny uppger däremot att hon för sin egen skull skulle vilja jämföra sina bedömningar med andra lärare och hon verkar ha goda erfarenheter av sambedömning av skriftliga uppgifter. Hon förklarar att lärarkollegiet vid de skriftliga nationella proven bedömer varandras elever, vilket kan motverka bedömning utifrån *socioemotionella kompetenser*. De eventuella orsakerna till att lärare inte ville ställa upp i studien nämndes i 4.2, men här presenterar Dagny i stället sina argument för sitt deltagande i studien och återkommer till den kollegiala bedömningen.

> Nej, jag vill gärna läsa och sen, för anledning till att jag ställde upp här också, det är lite när jag tänker på det här hur vi bedömer muntligt, nej skriftlig, i trean gör vi så att då bedömer inte jag mina på nationella provet utan då är det två andra som bedömer mina, men ibland tänker jag att framför allt när det är muntligt så är man väldigt lämnad åt sig själv och därför tyckte jag detta var intressant för jag tycker det är, jag antar att det också kommer att finnas med i din uppsats hur vi bedömer och det är vad mitt främsta fokus till att jag vill vara med här. För att jag vill gärna ja, jämföra med andra och så gör man det mycket mer än vad man gör i det muntliga.

5.1.1.4 Det muntliga framförandets för– och nackdelar

Även om det i styrdokumenten som nämndes i 2.1 står att kursen ska innehålla muntliga inslag så anges inte i vilken omfattning eller på vilket sätt det ska göras. De muntliga momenten kan därför utformas i större eller mindre utsträckning utifrån lärarens eget tycke, elevernas behov eller intresse. Dagny nämner flera fördelar med att arbeta muntligt, både ur sitt eget perspektiv och utifrån elevernas – men också i samhället, vilket vi har anledning att återkomma till längre fram i resultatet.

> Alltså ibland tycker jag ju att det kan vara lite roligt att de gör muntliga, alltså för min egen skull. Och sen så, jag brukar ha sen att man kan få välja att redovisa vissa saker muntligt och skriftligt så att man känner det som man själv behöver träna på. Och det gör ju att jag eller det man, man redovisar bäst i, eller, och då, det gör ju att jag kan få också lite variation i min egen bedömning, det kan vara rätt skönt när det är trettio elever och så kanske hälften har ett skriftligt och hälften muntligt då kan man ju… Mm.

De muntliga delarna upplevs av Dagny vara ett roligt inslag som underlättar ”variationen i bedömningen” på så vis att hon får bedöma annat än skriftliga uppgifter. Hon nämner att det är bra för eleverna att de får välja vilket sätt de ”redovisar bäst i” som ett positivt medel, men vänder inte på myntet och diskuterar tänkbara negativa konsekvenser. Eleverna som väljer sitt mest fördelaktiga sätt att redovisa utifrån intresse, bekvämlighet eller ambitionsnivå missar således ett tillfälle att utveckla de förmågor som behöver utvecklas.

Inledningsvis svarar Dagny att hon inte ser några nackdelar med att arbeta muntligt utan knyter an till de samhälleliga och demokratiska aspekter som nämndes i 2.1.

> Nej, det tycker jag inte. Jag tycker att dagens ungdomar i mycket högre utsträckning än vad vi fick när jag gick i skolan får träna på detta och är säkra på det och duktiga på det och det tänker jag, det behöver man ha med sig i livet framåt. Att våga framträda, att våga vara den som reser sig och säger någonting.

I samband med detta framkommer dock några exempel på vad Dagny ser som nackdelar.

> Ja, det, det som jag kan se som en nackdel ibland det är ju att det handlar rätt så mycket om ens egen personlighet. Att om man är den sortens person så är det, alltså man ska säga om man är en rätt så inbunden person så är det svårt att träna så att man får de höga betygen där eller så, det kan jag känna, att det handlar så mycket om ens självförtroende. […] Och sen en nackdel till det är en, alltså jag har någon klass nu som består av tretton elever och så samarbetar med en kollega som har trettio. Vi har lika många timmar. Alltså det där är ju, har du stora klasser så är det ju svårt att hinna med muntligt om man ska [ohörbart].

Vad Dagny benämnde som ”variation i bedömning” är något som återkommer och som nämns i följande citat om hur många åhörare eleverna talar inför ”[ohörbart] brukar jag ha tio åt gången, det blir så tjatigt att höra på alltså, nu men som nu har jag ju en liten klass då får ju alla vara med såklart”. En anledning till att man som lärare möjligtvis skulle kunna dra sig för att använda muntliga examinationer skulle därför kunna vara både tidsbrist och känslan av att det blir för repetitivt.

5.1.2 Idun

I denna del presenteras intervjun med Idun som är legitimerad svensklärare och undervisar elever på flera olika gymnasieprogram. Idun delar in kursen Svenska 1 i sjok och arbetar med skriftliga och muntliga moment utifrån temaarbeten. Hon arbetar med muntliga övningar i olika konstellationer och varierar sin undervisning på flera sätt. Eleverna gör individuella redovisningar och deltar i seminariegrupper om 3–4 personer men har även samtal i helklass. Hon sammanfattar de muntliga delarna på följande sätt: ”att ha en muntlig prövning eller testas muntligt innebär att komma förberedd på innehållet, därför att det skapar liksom goda förutsättningar för att göra en bra muntlig insats totalt”. Här betonar Idun förarbetet med *intellectio*, *inventio* och *dispositio*.

Idun berättar att hon ibland använder sig av tidigare nationella prov för att förbereda eleverna på det nationella provets utformning vilket benämns som *teaching to the test*. Hon upplever skillnader mellan eleverna på de olika programmen och beskriver det så här:

> Det beror sig lite på vilken klass jag har, om man jämför, om vi, om vi tittar på estetiska programmets elever och litegrann jämför deras generella förutsättningar med eleverna på teknikprogrammet i årskurs ett så skiljer de sig mycket åt såtillvida, teknikeleverna kan, kan snabbt och ganska så lätt ringa in vad uppgifter går ut på, vilka instruktioner de måste följa, hur de ska liksom omvandla en instruktion och ett källmaterial till en egen produkt, ja medan esteteleverna, de har fantasi nog att sätta ihop innehåll, men de kanske är duktigare på att framträda i den muntliga situationen.

> Men, men, jag brukar vissa år använder jag ett gammalt provmaterial för Svenska 1 i ettan på estetiska programmet för att de eleverna gör sig betjänta utav det här med att nu ska ni få tre delar. […] Det får de som träning i varje enskilt tema som jag jobbar med inom en kurs så att då är det liksom inte. Vad ska jag säga? Det är ingenting som Skolverket har gjort utan där är vi lite mer fria i temaval och man kan ta ut svängarna lite som lärare där och det, det funkar bra med elever som har lite lättare för sig generellt sett, precis. Så det är olika när jag använder, ja färdigt material eller inte.

Idun förklarar att valfriheten gällande exempelvis tema främst är fördelaktigt för elever som redan är ”duktiga” i ämnet. Det verkar vara ett sätt som stimulerar dessa elever samtidigt som den elevgrupp som behöver tydlig vägledning med hjälp av Iduns *teaching to the test* förbereds inför det som komma skall.

5.1.2.1 Talrädsla och anpassningar

Idun beskriver precis som Dagny att hon anpassar talsituationen till ett mindre sammanhang om elever uppger att de känner obehag inför situationen. Däremot gör Idun i samband med detta även ett medskick till eleverna om vilka konsekvenser en sådan anpassning kan få.

> […] att de verkligen är medvetna om att det är både viktigt och lärorikt att ta tillfället i akt att utmana sig och våga göra detta inför en större grupp så man inte bara liksom säger att ”då tycker jag att du ska redovisa här med mig” utan att man har pratat om varför det är bra att utmana sig och stå på sig lite där då.

Hon tillägger kort därefter att det finns en problematik i att vara för hård eftersom det på längre sikt kan resultera i färre vinster och fler förluster.

> Sen tänker jag personligen att det är väldigt destruktivt, för intrycket som eleven får med sig från skolans sida. Om man står på sig kring sådant som eleven verkligen tycker är obehagligt och stressande och som leder till en sämre, ett sämre resultat för eleven, tack vare de känslorna.
>
> Och då tänker jag att då är det viktigare att eleven får göra en, ett så bra framträdande med ett så gott resultat som möjligt på sina premisser, utan att man förlorar liksom i bedömningstillförlitlighet och att de gör samma som alla andra gör och allt detta. Men att upplevelsen blir bra och det leder i nästan alla fall framåt och till progression i muntliga sammanhang under tre år på gymnasiet. Att man börjar i det lilla och i den lilla utmaningen och få med sig bra resultat utefter egen förmåga så klart.

5.1.2.2 Respons, bedömning och återkoppling

Idun ger all respons och bedömning skriftligt på en digital plattform där eleverna kan gå in och läsa färgkodade matriser och kommentarer. Den enda muntliga respons som Idun ger är en kort kommentar efter anförandet samt i ett allmänt betygssamtal i kursen där kursbetyg förmedlas till eleven. Hon beskriver att hon av yrkeserfarenhet har lärt sig att lägga märke till vad i elevernas framföranden som varit bra och vad som behöver utvecklas vilket gör att hon kan ge en kortare återkoppling för att enligt henne ”bekräfta eleverna”. Den mer utförliga responsen på uppgifter görs alltså skriftligt, men information om kursbetyg och en kortare återkoppling i anslutning till det muntliga framförandet görs muntligt.

Idun beskriver ett gediget responsarbete där hon fyller i uppnådda kunskapskrav, färgkodar och skriver personliga kommentarer till eleverna. Därtill ger hon allmän återkoppling som hela klassen kan ha nytta av. Hon beskriver att hon ”tvingar” på eleverna feedback men att makten över återkopplingen försvinner i samma stund som hon lämnar ifrån sig den. Hon har således svårt att veta hur många av eleverna som faktiskt tar till sig bedömningen och säger ”ja, så får de generell feedback som jag tvingar på dem. Det andra styr man ju inte riktigt över när man säger ’nu kan du gå in och titta’”. Hon verkar dock inte se särskilt stora problem med detta utan har en tydlig rutin för hur responsarbetet går till och hur hon gör sin del av responsen, men lägger inte lika mycket fokus på den del som blir elevernas ansvar.

Idun genomför *formativ bedömning* vilket har beskrivits ovan, men arbetar även med *summativ bedömning* när hon betygssätter enskilda muntliga uppgifter. Hon är vid bedömning noga med att göra kopplingar till styrdokumenten, som hon är mån om ska förstås av och förankras hos eleverna.

> De bedöms. Jag brukar alltid komma tillbaka till att tala om för eleverna att det finns ämnesplaner för alla ämnen. Det finns ett centralt innehåll för alla ämnen och det finns kunskapskrav med precision för alla ämnen och betygsnivåer. Och det där brukar jag nöta varje gång vi börjar på ett nytt tema och låta dem så, förstå vilket centralt innehåll och vilka kunskapskrav som prövas inom temat till respektive liksom övning och slutuppgift.

Idun beskriver att eleverna får göra övningar men säger också att dessa inte bara är övningstillfällen utan att de bedöms och ingår i ett större sammanhang. Det är därför inte helt tydligt om eleverna får möjlighet att öva och förbättra sina muntliga förmågor utan att det används som bedömningsunderlag.

> Ja, jag brukar, jag brukar försöka att hålla den där linjen att även de små övningarna är en del i examinationen och återkomma ganska mycket till det där ”just nu gör ni detta, just nu iakttar jag detta”. Men sen får man ju konkretisera det mycket mer och det gör man ju i samma stund som man går igenom en övning och i samma stund som man går igenom inför en redovisning och så vidare och då får man ju, ja helt enkelt konkretisera kunskapskrav och centralt innehåll så att de får en mer nyanserad bild av vad de håller på med, än det som står i styrdokumenten.

5.1.2.3 Sambedömning

På frågan om lärarkollegiet genomför sambedömningar av muntliga framföranden svarar Idun att ”… det är en jättebra fråga och ett väldigt pinsamt svar. Otroligt lite kring muntligt. Det är det”.

Min tolkning är att Idun ser det som positivt att genomföra bedömningar tillsammans med kollegor och att det är något hon uppfattar som normativt och som förväntas av andra. Hon går inte djupare in på varför det är pinsamt att de inte genomför sambedömning i kollegiet, utan går över till att beskriva den sambedömning som genomförs av skriftliga uppgifter samt ämnesöverskridande arbeten där det ibland förekommer muntliga delar som bedöms i respektive ämne.

5.1.2.4 Det muntliga framförandets för- och nackdelar

Idun lyfter flera fördelar med att arbeta muntligt både för undervisningen, lärarens arbete och för samhället. Hon drar, precis som Dagny, kopplingar till styrdokumentens skrivningar om skolans samhälleliga uppdrag, men också till talandet i sig. Idun verkar precis som Dagny ta fostransuppdraget på stort allvar och strävar efter att förbereda sina elever inför att bli människor som klarar sig bra i samhället och som vet vad som förväntas av dem.

> Alltså den muntliga framställningen är jätteviktig av många olika anledningar, alltså skolan och styrdokumenten trycker ju på att skolan ska skapa liksom medvetna, ansvarskännande, demokratiskt anpassade unga människor. Och då vet vi att många kommunikationssituationer sker muntligt ute i samhället. Det gäller att liksom ge ett intryck att snabbt, liksom omfamna, uppfatta ett muntligt intryck. Den kommunikationen sker mycket snabbare än i skrift, så det är en sak som gör att muntlig kommunikation är viktigt att träna. Det är också väldigt viktigt apropå det här med att fostra och forma en ung människa in i samhället. Det är viktigt att höra sin röst i ett rum. Och att träna sig i att rösten bär, att träna sig i att välja sina ord och få dem med liksom melodi och betoning och pausering rätt.

Idun beskriver sedan vilka fördelar muntliga inslag i undervisningen har och pekar bland annat på att det är tidseffektivt.

> Muntlig träning är förutom att det har ett egenvärde så har det också en liksom ett, ett smidigt ändamål i undervisningen så till vida att man kan ha en muntlig övning, be dem om någon form utav muntlig kommunikation bara oavsett om det är en övning eller inte, snabbt i och smidigt. Det är lättillgängligt i klassrummet och det är också beroende på hur pass ordentligt, liksom genomtänkt uppgifterna är som är muntliga, kan ju också liksom avlasta en skriftlig redogörelse för kunskaper väldigt väl och pågår liksom kontinuerligt i klassrummet på ett annat sätt än vad skrivträning gör. Jag tycker, jag tycker att det har stora förtjänster för läraren, för man får in mycket information och man kan avkoda många kunskaper. Det är viktigt i rummet att höras, för eleven, formulera sig, tänka efter och ”vad ska jag säga?” Och ”vad kommer släppas ut ur min mun?” Och så måste jag stå för det.

Den samhälleliga kopplingen är ständigt återkommande hos Idun och hon avslutar med att tillägga följande ”men det är också viktigt för samhället att man är tränad i detta med att förstå andra människors muntliga kommunikation och allt vad det innebär, kroppsspråk, ordval och så vidare”.

Trots att Idun ser många fördelar så ser hon några aspekter som mindre fördelaktiga. De negativa sidorna kopplar Idun precis som Dagny till att det på grund av olika personligheter gynnar vissa elever att genomföra muntliga framställningar och att de elever som är mer sociala och utåtriktade har större förtjänster av sådana framföranden. Idun verkar dock se dessa negativa situationer vid spontana muntliga klassrumsaktiviteter och gruppsamtal, men inte vid de förberedda individuella framförandena. Återigen nämner hon tidsaspekten, men denna gång som något som riskerar att ta för mycket tid i anspråk snarare än att vara effektivt.

> Det finns alltid några elever i varje klass som är försynta, oroliga som personer, väldigt prestigeladdade som personer och vill liksom ha någon, ska alltid finnas tid för förberedelse och spontanitet är liksom ingenting som de gillar. De eleverna, risken är ju att de eleverna presterar sämre när det är spontana talsituationer. Och att de måste kompensera skriftligt och att man måste vara väldigt medveten om elevens personlighet när man sätter, lever sig in i vad den faktiskt kan, därför att den visar inte allt i en muntlig situation.

> Nackdelar det. Det finns en nackdel till och det är att om man tänker sig att man gör muntliga övningar i grupper, i små grupper två och två, då är det fine. Det har ett jättegott syfte och alla kommer till tals. Skulle man släppa ordet löst i helklass, vilket man måste göra ibland av tidsskäl så finns det ju de som, som personer återigen då är väldigt dominanta och pratar rakt ut och tar plats liksom och, och får värdefull tid att gå ibland till spillo, för att man är den där självcentrerade sorten som bara pratar liksom, och, och måste gång på gång ”nu får du vänta”. ”du får vänta, OK, vad vill du säga?” ”Ja, är det någon som vill kommentera?” Alltså det, det är liksom ett. Det är en liten apparat det där med att leda muntliga samtal i klassrummet.

5.1.3 Hertha

I denna del presenteras intervjun med Hertha som även hon undervisar på flera gymnasieprogram. Hon upplever att de olika elevgrupperna är ungefär likadana när det kommer till arbetet med muntlig framställning. Undervisningen i de muntliga momenten i Svenska 1 utgår till stor del från det nationella provets muntliga del, även om undervisningen också innehåller andra muntliga moment.

> Ja, jag ser ju till att de håller två tal då, så att säga. Så på hösten när de börjar så jobbar vi alltid med referat och argumenterande text. Den argumenterande texten är sedan mallen till ett argumenterande tal då. Så att de får liksom hålla som två större tal i kursen, för sen på våren så blir det ju nationella provet då som blir det andra talet och däremellan så har vi även boksamtal, gruppsamtal kring olika frågor. Så lite gott och blandat, kan man säga. Men två tal då som stora uppgifter kring just muntligt framträdande. […] Ja, ja och jag brukar även bedöma så som det nationella provet bedöms för att de ska veta om hur alltså så att tiden till exempel är densamma. Själva bedömningsdelen är densamma, för då blir det ju en bedömning på liknande sätt.

Här blir det relevant att återigen nämna begreppet *teaching to the test* eftersom undervisningen till stor del utgår från det nationella provet, som är obligatoriskt på yrkesförberedande program. Syftet är alltså att utföra ett liknande prov för att förbereda sig inför det ”riktiga” provet. För Hertha verkar detta vara en självklar del av undervisningen och hon framför inga eventuella negativa konsekvenser kring detta. Hertha nämner framförandets längd som en central del, vilket synliggörs vid hennes bedömningar i 5.2.

5.1.3.1 Talrädsla och anpassningar

Hertha säger att även hon kan anpassa talsituationen för elever som känner obehag, men har till skillnad från Dagny och Idun en mer bestämd uppfattning om hur många åhörare som krävs vid provtillfället. Hon understryker flera gånger att det är viktigt att åhörarna är en grupp, vilket anges i anvisningarna till delprovet, något som är en viktig princip i hennes klassrum.

> Ja, det här är lite blandat, en del är ju väldigt, tycker att det är väldigt tufft att tala inför andra, men det ska ju vara för en grupp, det är ju väldigt viktigt och jag håller alltid fast vid det, så tycker eleverna det är väldigt, väldigt svårt så kan man börja med för mig och en kompis. Men på nationella provet så, behöver ju vara för en grupp. Ja, säg mellan 5–7 elever i en grupp.

När hon fortsätter att resonera kring elever med obehagskänslor gentemot muntliga föredrag verkar hon vara väl medveten om att detta förekommer men håller fast vid att det är viktigt att eleverna övervinner rädslan. Hertha lämnar inte eleverna ensamma i detta, utan är mån om att eleverna ska tränas i att tala inför åhörare. Hon använder sig därför av olika muntliga övningar, men fokuserar också på åhörarnas ansvar i dessa situationer.

> Mm. Ja precis ja, men det här är ju ett ganska vanligt eller en vanlig problematik just i, men de flesta elever tycker att just det här med att hålla muntliga anföranden är den tuffaste delen. Alltså, behöver inte vara det svåraste, men att det är den mest, det är jobbigt helt enkelt att prata inför andra. Men där får man ju någonstans, man måste ju träna eleven också. Att man redan från början har olika muntliga, ja samtal, gruppdiskussioner, små redovisningar, att man hela tiden tränar också på det här. Men sen också att man går igenom väldigt tydligt att publiken är viktig. Att hur är man som publik, att man ska känna sig trygg i klassrummet och att man kommer fram till ett gemensamt förhållningssätt? ”Så här beter vi oss när vi håller tal”. Mycket arbete och förberedelser och träning gör vi.

5.1.3.2 Respons och återkoppling

Vid *muntlig framställning* arbetar Hertha med *formativ bedömning* för att eleverna ska utvecklas inför nästa framförande. Samtidigt gör Hertha en *summativ bedömning* i enlighet med det muntliga nationella provet och sätter ett delprovsbetyg.

> När de håller det första, själva stora talet på hösten, så brukar jag gå igenom matrisen som jag fyllt i, tillsammans med dem helt enkelt. Ja, men hur det har gått. Vilken bedömning och hur det gick och så vidare, så att de vet också hur de kan använda den första bedömningen till sitt andra tal då på våren, så att det blir ju på något sätt som ja, ja, ja, men formativ bedömning, för att sedan kunna utveckla det till det andra talet då, som de gör på våren.

Hertha går muntligen igenom de olika delarna av framförandet tillsammans med eleven vilket blir en genomgång av den *formativa bedömningen* som sedan utmynnar i ett summativt betyg och uttrycks så här:

> […] så det formativa blir ju att jag går igenom med dem ”så här var din inledning och sen var din, en huvuddel och det här kan du tänka på och det här behöver vi jobba vidare med och det här var, det här var väldigt bra, håll fast vid det och så” och sen så får de ett betyg då, helt enkelt.

Hertha förklarar att bedömningen följs upp inför nästa gång genom repetition i helklass, men att några enskilda uppföljningar med eleverna inte görs.

5.1.3.3 Sambedömning

Hertha ser sambedömning i muntligt framförande som något positivt, men som inte görs på hennes arbetsplats. På frågan om det sker sambedömning i *muntlig framställning* i kollegiet svarar Hertha ”nej inte, nej, inte i år har jag inte gjort det nej, utan det är mest skriftliga arbeten som vi har sambedömning”. Precis som Dagny och Idun säger hon att det förekommer vid

bedömning av skriftliga uppgifter vilket verkar vara relativt vedertaget och självklart på lärarnas arbetsplatser. Hertha verkar dock anse att det vore ett viktigt inslag med sambedömning även av muntliga uppgifter, men lyfter tidsbrist som ett argument mot sambedömning.

> […] alltså när det kommer till nationella provet, i den bästa av världar så är vi ju två som kan lyssna. Men i år har jag så många elever så det går inte rent tidsmässigt utan, men framför allt är det de skriftliga uppgifterna som det sker en sambedömning på, det är sällan det sker när det kommer till de muntliga bitarna.

5.1.3.4 Det muntliga framförandets för- och nackdelar

Hertha ser precis som Dagny och Idun fördelar med muntligt framförande ur en samhällelig framtidsaspekt, enligt henne är det självklart att man i samhället kan uttrycka sig muntligt. En annan aspekt som hon nämner är just den tonvikt som styrdokumenten lägger på de muntliga förmågorna. Hon nämner precis som Quigley (1998) att de muntliga kompetenserna krävs för framtida yrkesliv.

> Ja, men alltså. Det handlar ju om en, en träning inför framtiden. Jag menar, du måste ju kunna framföra dina tankar, dina åsikter, så att många av dem som går hantverksprogrammet ska ju kanske ut i en verklighet där man möter kunder. Då är det viktigt att kunna prata. Men sen handlar det också om att om du till exempel ska söka vidare till universitet och högskola. Där ingår det ju också muntliga bitar och så vidare. Så det är väl en blandning där både inför framtiden, jobbmässigt, men också framtida studier, så. Och sen är det ju alltså, det är ju en ganska stor del av svenskämnet. Ja, kunna framföra muntliga, ja hålla muntliga framträdanden. […] men jag tycker någonstans att det är viktigt att man vågar prata inför andra, det är ju ändå en social kompetens man behöver ha. Så att det är klart att jag tycker att det är en viktig del, absolut.

Baksidorna med att arbeta med muntlig framställning är enligt Hertha att elevers talrädsla och ovilja skapar merarbete för läraren vilket tidsmässigt blir betungande. Återigen är en av de centrala delarna alltså brist på tid.

> Sen är det tufft idag, det är jättemånga elever som är väldigt talängsliga, så att det blir ju. Det är väl det negativa då att det går åt mycket jobb, man ska göra om i grupper och det ska vara mindre grupper, så det går ju åt ganska mycket lektionstid när man ska genomföra tal, till exempel i en grupp med 32 elever. Det går ju åt en hel del lektioner då för att ja, helt enkelt hinna med och det är det negativa, absolut.

5.1.4 Sammanfattning

Alla lärare är måna om att tillmötesgå talrädda elever och anpassa talsituationen men Idun och Hertha betonar förväntningar i samhället och vad styrdokumenten anger vilket påverkar viljan till anpassning. I undervisningen görs både *formativ* och *summativ bedömning* vid enskilda uppgifter. *Analytisk bedömning* genomförs utifrån enskilda kriterier och *holistisk bedömning* görs genom sammanfattning av elevernas prestationer. Lärarna har tydliga rutiner för hur de utför bedömningar och återkopplar dessa till eleverna.

De ser i många fall sambedömning som något som kan bidra till en mer rättvis bedömning, men uppger att detta inte alls eller i väldigt liten utsträckning genomförs. Deras uppfattning av fördelarna med sambedömning delas med lärarna som Palmér (2010) undersökt som uppger att det bidrar till likvärdighet och breddar den egna referensgruppen. Lärarna i denna studie genomför i praktiken inte någon sambedömning på grund av tidsbrist, något som står i kontrast till Skolverket (2014) som menar att det minskar arbetsbördan. Lärarna framför att de har många elever att undervisa och en liten mängd tid att disponera, vilket påverkar undervisning och möjlighet till kollegiala bedömningar. Här tydliggörs att arbetsmiljön inte är optimal och att det stora antal elever som undervisas av varje enskild lärare är ett problem.

De motiverar de muntliga inslagen i undervisningen utifrån styrdokumenten och anser att de bör prioriteras på grund av framtids- och samhällsaspekter som kräver muntlig kommunikationsförmåga. I Iduns och Herthas undervisning håller eleverna tal utifrån begreppet *teaching to the test*. I Palmérs (2010) studie beskrivs att det nationella provet sällan ses som ett autentiskt taltillfälle. Detta liknar det som Hertha beskriver när hon låter eleverna tala för att delvis förvärva kunskap att uppvisa vid ett provtillfälle. Dagny verkar se det nationella provet som något som endast ska testa elevernas kunskaper och således inget som eleverna specifikt ska öva inför.

5.2 Kommentarer till och bedömning av muntliga framföranden

Den sammanvägda bedömningen av elevframförandena har gjorts utefter bedömningsmatrisens kriterier i kategorierna *innehåll*, *disposition och sammanhang*, *språk och stil* och *framförande* vilka har resulterat i ett delprovsbetyg. Bedömningsmatrisen är inte särskilt detaljerad och anger inte om det är möjligt att ”vikta bedömningen” och bedöma utifrån att vissa kriterier väger tyngre än andra. I matrisen görs *analytisk bedömning* av respektive del och därefter en *holistisk bedömning* som resulterar i ett betyg. Det innebär indirekt att läraren behöver väga vissa kriterier tyngre än andra. I Changs studie (2016) var lärarna samstämmiga om vilka delar som vägde tyngst. Att lärare gör egna tolkningar av matrisen behöver därför inte innebära att dessa på grund av den friheten blir helt skilda.

Förutom markering av de olika delarna i matrisen har lärarna gjort kompletterande anteckningar. I tabell 2 presenteras lärarnas bedömningar av de fem framförandena.

Tabell 2: Betygssättning elevframföranden

	Dagny	**Idun**	**Hertha**
Aron ”Val av bil”	B	B	C
Bror ”I andras ögon stereotyper”	E	D	F
Cornelia ”Löneskillnader fotboll och basket”	A	B	B
Doris ”Olika roller i olika situationer”	C	B	C
Ernst ”Föräldra-barnperspektivet”	E	D	E

De stora skillnaderna mellan lärarnas bedömningar rör främst markeringarna av betygsstegen samt framförandenas längd. Idun har ibland delat upp kriterier och bedömt halva delen på en nivå och andra halvan på en annan vilket förtydligas i tabellen nedan. Därtill har hon ritat pilar åt höger eller vänster i vissa kolumner, vilket jag tolkar som att hon egentligen vill sätta mellanstegsbetygen D och B. I matrisen ska endast betygsnivåerna E, C och A användas och för delprovsbetyget B ska samtliga kriterier på C-nivå vara uppfyllda och majoriteten av A-kriterierna. Idun har markerat kriterier som C med en pil upp mot en högre nivå eller en pil ner mot en lägre nivå. Iduns bedömning av Cornelias framförande (se tabell 5) har resulterat i ett B, men alla delar i matrisen har markerats som C-nivå. Jag tolkar det alltså som att Idun, trots att det inte finns med i matrisen, vill sätta mellanstegsbetyget B på de kriterier som hon har markerat med en pil som pekar till höger och utifrån det har satt ett B i delprovsbetyg.

Hertha har bedömt Brors framförande med ett underkänt betyg, med motiveringen att det är för kort i förhållande till tidsgränsen på 3 minuter, men Ernsts tal som bara är sex sekunder längre än Brors och också under tre minuter har fått betyget E. Detta kan antingen bero på att Hertha har sin tidsgräns vid cirka femton sekunder under tre minuter eller att hon i sin *holistiska bedömning* ansett att Ernsts tal i övrigt når upp till en E-nivå.

Det som sticker ut i tabell 2 är således Brors tal som har fått betyget E av Dagny, D av Idun och F av Hertha. Vid bedömningstillfället uttryckte Hertha att det som främst gjorde att hon satte betyget F var tidsaspekten – Brors tal var 2 minuter och 38 sekunder, alltså 22 sekunder från riktmärket. I bedömningsmatrisen (se bilaga 2) anges dock att framförandet ska vara ”ca 3 min eller mer”. Det är alltså upp till bedömande lärare att avgöra hur många sekunder under tre minuter som är godtagbart för betyget E.

Tabell 3, 4, 5, 6 och 7 visar lärarnas bedömningar av respektive elev samt kompletterande kommentarer.

Tabell 3: Aron

ARON	**Innehåll**	**Disposition och sammanhang**	**Språk och stil**	**Framförande**	**Allmänt**
Dagny	A **Kommentar:** ”Personlig vinkel men utvecklar inte riktigt utan upprepar"	C **Kommentar:** ”Har tänkt på inledning och avslutning samt övergångar men lite upprepande”	C	C	”Ett personligt hållet tal. Eleven har tänkt på dispositionen men ämnet utvecklas inte riktigt.”
Idun	A	C	C	C (åhörarkontakt) och A (presentationstekniskt hjälpmedel)	”Gör något av sitt eget tema – breddar, fördjupar alltefter som.”
Hertha	C	C	C	C	”Inledning – huvuddel – avslut (tydligt). Anpassat till åhörarna – passar publiken. Språket är ledigt – tillräckligt formellt. Åhörarkontakt – ej manus. Power Point. Något nischat tema. Några svåra ord som alla inte känner till. Anpassat till tid.”

Tabell 4: Bror

BROR	**Innehåll**	**Disposition och sammanhang**	**Språk och stil**	**Framförande**	**Allmän kommentar**
Dagny	E	E	E	E	”Eleven är ibland lite otydlig och ganska bunden till manus. Räknar upp några stereotyper samt för- och nackdelar med att ha förutfattade meningar men utvecklar inte.”
Idun	E	E	C **Kommentar:** ”Otydligt tal.”	E	”Inhämtad info? Eget kring temat svagt!”
Hertha	-	F	-	-	”Något vag inledning. Vad är stereotyper? Ger exempel. Något stolpigt utförande. Power point. Innehållet är anpassat till temat. Struktur – power point. Språket är ledigt men något för kort! F. Inget avslut! F.”

Tabell 5: Cornelia

CORNELIA	**Innehåll**	**Disp. & sam.**	**Språk & stil**	**Framf.**	**Allm.**
Dagny	A	A	A	A	”Ett engagerat tal där eleven har god publikkontakt och talar med varierad prosodi. Eleven utvecklar resonemanget.”
Idun	C **Kommentar:** ”Håller sig till debatten ish. Inget eget.”	C	C →	C →	
Hertha	A	A	C	A	”Kommer ske igen lika mycket som nu. Tydlig publikkontakt, ej manusbundet. Power Point som förstärker

					framträdandet. Relevant ämne. Tilltalar publiken. Väldisponerat A. Språket är anpassat C. Etablerar kontakt A. Betyg B.”

Tabell 6: Doris

DORIS	**Innehåll**	**Disposition och sammanhang**	**Språk och stil**	**Framförande**	**Allmän kommentar**
Dagny	C	C	C	C **Kommentar:** ”Lite för manusbunden. Tittar ganska mycket på bildspelet omotiverat.”	”Arbetar med att skapa publikkontakt men är lite stel.”
Idun	C →	A	A	C (åhörarkontakt) och E (presentationstekniskt hjälpmedel)	
Hertha	C	C	C	C	”Relevant ämne. Power point anpassat till ämnet. Något manusbundet. Kontakt med publiken. 2:59. Lite stolpigt. Anpassat till åhörarna.”

Tabell 7: Ernst

ERNST	**Innehåll**	**Disposition och sammanhang**	**Språk och stil**	**Framförande**	**Allmän kommentar**
Dagny	E	E	E	C	”Har god publikkontakt men innehållet är tunt och eleven känns inte så förberedd.”
Idun	C (anpassat innehåll) och E (tanke om ämnet)	← C	C	C	
Hertha	E	E	E	E	”Talar till sin publik. Egen erfarenhet – lite ledigt. Otydliga delar i presentationen. Lite rörigt framträdande. Vagt avslut. 2:44. E.”

5.2.1 Sammanfattning

I kommentarerna berör Dagny och Hertha *dispositio* och anger att inledning och avslutning antingen saknas eller finns, men inte hur den görs eller varför den anses vara fungerande. Ibland nämns övergångar, men strukturen i förhållande till innehållet kommenteras inte. Här exemplifieras hur matrisens innehåll kan tolkas olika av olika lärare, vilket Palmér och Mark (2017) menar ställer krav på att befintligt stödmaterial kompletteras och att kriterierna konkretiseras. Samtidigt uppstår dilemmat kring detaljstyrning av lärarprofessionen och dilemmat kring att vara både tillräckligt utförlig och konkret. Vissa av lärarnas kompletterande anteckningar berör sådant som inte står i matrisen, men det är inga förmågor som saknar koppling till matrisen så som de socioemotionella kompetenser som Alli Klapp (2015) beskriver.

De kommentarer som har gjorts har berört alla delar i den retoriska arbetsprocessen men extra vikt har lagts vid *elocutio, memoria* och *actio.* Lärarna kommenterar elevernas språk och uttryckssätt, hur manusbundna de är, hur säkert framförandet är samt hur god kontakt eleverna har med publiken. Även om förarbete och innehåll nämns i enlighet med *intellectio*, *inventio* och *dispositio* i lärarnas kommentarer så verkar det viktigaste i bedömningarna röra framförandet snarare än förståelse av uppgift och innehåll.

Lärarna är väl införstådda i matrisen och använder sig av den i stor utsträckning både vid bedömningstillfället och i den egna undervisningen. Detta står i kontrast till läraren i Brännströms studie (2011) där läraren lutar sig mot sina egna kriterier. Palmér och Marks studie (2017) visade att matrisen ofta används som ett komplement till den egna bedömningen och att detta också tenderar att minska bedömningens likvärdighet och tillförlitlighet. De exemplifierar detta genom att förklara att aspekten *tydlig struktur* som är ett vitt begrepp ibland minimeras till att endast omfatta inledning och avslutning på det sätt som syns i tabellerna ovan.

Inget av framförandena har fått samma betyg av alla lärare, men kan ändå anses vara relativt likvärdiga eftersom det skiljer ett betygssteg i bedömningarna, förutom i ett fall där det skiljer två. Lärarna har gjort kommentarer i olika stor utsträckning och berört olika aspekter. De håller sig inom ramen för matrisen, men lägger i enstaka fall in egna värderingar vilket visar att lärarna till övervägande del utgår från bedömningsmatrisen.

Enligt matrisen ska framförandet vara cirka 3–5 minuter, men Hertha är den enda som har anmärkt på tiden. Alla framföranden har hållit sig inom tidsramen, även om två av dem är något kortare än 3 minuter. Hertha anser att 22 sekunder under tidsgränsen är ett tillräckligt starkt skäl till ett underkänt betyg. Det vore däremot intressant att veta om de extra sex sekunderna i Ernsts tal är det som ger honom ett godkänt betyg. Hon har nämligen inte anmärkt på detta.

6 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras de resultat som presenterades i föregående del tillsammans med eventuella konsekvenser av lärarnas arbetssätt och möjliga orsaker till deras bedömningar.

Lärarna har inte gjort utökade eller utsvävande noteringar och bedömningar vilket kan ha flera orsaker. Det kan vara så att de anser att bedömningsmatrisen är tillräckligt utförlig och att den ska styra bedömningen. Eleverna som har filmats är okända för lärarna och det finns därför inte möjlighet att väga in *socioemotionella kompetenser* så som Klapp (2015) nämner. Förvisso är det känt för lärarna vilket kön som eleverna har och det går till viss del att avläsa deras engagemang, men de har inga personliga relationer som kan påverka bedömningen.

Huruvida *socioemotionella kompetenser* tas hänsyn till i dessa lärares yrkesutövning låter jag vara osagt, men resultatet i studien visar att inga andra förmågor än de som beskrivs i eller är tätt sammankopplade med bedömningsmatrisen har bedömts. Idun lyfter hur hon tydligt utgår från styrdokumenten i planering av undervisning och vid bedömning. Idun har i lägst utsträckning fört kommentarer vid bedömningen, vilket visar att hon delvis använder matrisen som en checklista och utan att förtydliga eller exemplifiera. Hon är den enda som gör markeringar som tyder på att hon vill sätta delprovsbetyget B i matrisens olika delar, vilket går emot matrisens uppbyggnad.

Lärarna instruerades att använda matrisen, men min uppfattning är att det är precis så de brukar göra i sin yrkesutövning. Eftersom lärarna i studien är väl införstådda i styrdokumenten och bedömningen har de också skapat tydliga rutiner för återkoppling. De är alla måna om att eleverna ska förstå på vilka grunder de har fått ett visst betyg vilket återigen hänger ihop med användandet av styrdokumenten. Precis som Brännström (2011) nämner så genomför lärarna flera typer av respons både i anslutning till framförandet och vid ett senare tillfälle.

Jag ställer mig dock frågande till om all denna dokumentation alltid är nödvändig för elevernas kunskapsutveckling eller om det främst är ett sätt för lärarna att skapa en egen överblick och bedömningsunderlag. Givetvis är det också ett av huvudsyftena, eftersom det lägger grunden för en rättvis betygssättning som grundar sig på relevant underlag, men om dokumentation ska göras främst med den målsättningen behöver den kanske inte nödvändigtvis vara så pass omfattande. Den frågan kan vara särskilt relevant att ställa i relation till den tidsbrist som anges av lärarna, men kan också vara ett sätt att känna trygghet i sitt arbete och då är det positivt att lärarna har tydliga rutiner för ett sådant arbete.

Dagnys undervisning skiljer sig från de andras när det gäller undervisning utifrån det nationella provet. Både Idun och Hertha använder sig av *teaching to the test* om än i olika utsträckning. Att Dagny och Hertha arbetar på så skilda sätt skulle kunna förklaras med att det nationella provet är obligatoriskt på yrkesprogram. Dagny undervisar till största del på högskoleförberedande program där det är upp till varje rektor att besluta om provet ska genomföras. Således har Dagny inte samma behov av att ”öva” på det nationella provet utan kan lägga mer tid på andra muntliga aktiviteter. Deras tydliga struktur i undervisningen och koppling till styrdokumenten gör att det förefaller finnas en tydlig röd tråd som eleverna enkelt kan upptäcka. Jag kan därför inte se risker med att det till skillnad från läraren som Brännström (2011) undersökt finns särskilt stora risker att eleverna inte förstår varken på vilka grunder bedömningen har genomförts eller att hur undervisningen hänger ihop med den muntliga examinationen.

Den tidigare forskning som presenterats i denna studie antyder att lärares autonomi och professionella omdöme bör ta mindre plats vid bedömning och betygssättning, vilket jag anser vara en olycklig utveckling och fel väg att gå. Jag anser att lärares autonomi bör värnas om, men att styrdokumenten samtidigt måste vara tillräckligt konkreta för att förstås. Lärarna i studien har lång yrkeserfarenhet och gör om än inte helt identiska bedömningar ändå bedömningar som kan anses vara relativt likvärdiga eftersom de inte skiljer sig åt alltför mycket. Likvärdighet innebär inte heller att det måste råda total överensstämmelse, utan snarare att betyg inte sätts på orättvisa grunder. Det är positivt att lärarna, som arbetar på olika skolor i landet, ändå är relativt överens och förstår bedömningsmatrisen på ungefär samma sätt. Lärarna har till stor del genomfört en *analytisk bedömning* där de särskilt noterat detaljer så som temaanknytning och framförande i de *muntliga framställningarna* vilket Jönsson och Balan (2018) menar bidrar till en mer överensstämmande bedömning. De använder bedömningsmatrisen på ett kompletterande sätt och noterar exempelvis prosodi trots att det inte uttryckligen står som ett kriterium precis så som Palmér och Mark (2017) framför. Lärarna problematiserar inte matrisens utformning eller hur de ska förhålla sig till den utan verkar anse att den fyller sin funktion och att deras långa yrkeserfarenhet har gjort att de känner sig trygga med den vid bedömningen.

Skolan har ett fostrans- och kunskapsuppdrag som spelar stor roll för hur väl samhället fungerar. Det är i stor utsträckning i skolan som unga människor utvecklas som individer och det är därför viktigt att skolan har de goda förutsättningar som krävs. Enligt min mening bör det därför vara angeläget för lärare, för huvudmän och för samhället att skolan är likvärdig både vad gäller undervisning och bedömning, vilket medför att insatser som sambedömning bör prioriteras. Lärarna i studien uttrycker en önskan om att vara mer eniga i bedömningen och sambedömning kan vara ett medel för detta. Sambedömning kan göras på olika sätt och behöver inte innebära att alla måste vara fullkomligt överens ur alla hänseenden, något som dessutom vore en omöjlighet i praktiken.

Men faktum är att betygssättning är en myndighetsutövning som tillsammans med undervisning är yrkets kärnuppdrag. Om betygssättningen ska ske rättssäkert, och om man menar allvar med den målsättningen bör man också bana väg för arbetet. I det fall det fattas tid i lärares schema är det min uppfattning att andra kringuppgifter i den utsträckning det är möjligt, i stället bör begränsas.

7 Metoddiskussion

Av tidseffektiva och geografiska skäl genomfördes studien digitalt. Detta medförde dock en del komplikationer vid Herthas bedömningar på grund av tekniska problem, något som dock var snabbt åtgärdat och inte fick alltför stor påverkan på den första delstudien. Vid uppspelningen av de två första framförandena av Aron och Bror hörde Hertha endast ljudet och såg ingen bild, vilket gjorde att hon inledningsvis trodde att hon inte kunde bedöma de delar i matrisen som benämns som *åhörarkontakt*, *gester* och *presentationstekniskt hjälpmedel* (se bilaga 2). Detta missförstånd ledde till att hon fick se framförandena en gång till och således komplettera sin bedömning. Herthas bedömning av Brors framförande är det resultat som sticker ut i förhållande till de andra lärarnas, men hennes bedömning grundar sig enligt henne själv på att framförandet är för kort (se vidare beskrivning av resultat i 5.2). Att genomföra studien digitalt har således både för- och nackdelar och det är därför viktigt att vara extra tydlig med instruktionerna för att undvika missförstånd.

Lärarnas bedömningar lämnades som tidigare nämnt över till mig efter att båda studierna genomförts. Om matriserna hade samlats in direkt efter den första delstudien så hade intervjuerna, i stället för att endast behandla frågeställning 2 och 3, kunnat behandla frågor om bedömningen vilket hade minimerat de spekulationer som jag har gjort kring resultatet och gett en mer sanningsenlig och nyanserad bild av bedömningen. Jag anser dock att metoden i huvudsak fungerat bra och att det gick smidigt att bedöma de muntliga framställningarna och att genomföra intervjuerna. Det är fördelaktigt att lärarna kan delta i studien från sin arbetsplats och slipper restid och annat eftersom de ofta talar om att de har tidsbrist. Det är trots allt viktigt att det bedrivs forskning och där är yrkesverksamma lärare ytterst värdefulla.

I intervjuerna har informanterna inte tillfrågats om sin ålder utan endast om antal år i yrket. Frågan om ålder hade gissningsvis inte påverkat resultatet, men hade mycket väl kunnat inkluderas för att ge en tydligare bild av informanterna. Studien skulle även göra sig förtjänt av en tredje del där lärarna diskuterar sina bedömningar med varandra, men följden blir då att lärarna avanonymiseras.

8 Vidare forskning

Bedömning av muntliga framföranden är ett område som i relativt låg utsträckning har undersökts, vilket skapar stora möjligheter för studier om bedömning och samstämmighet. I denna studie efterfrågar lärarna sambedömning, därför vore det intressant att undersöka lärare som arbetar med sambedömning och vilka effekter lärarna upplever till följd av det. Lärarna är inte fullständigt överens, men något sånär, därför vore det intressant att se hur stor samstämmigheten är i lärarkollegiet i en studie med ett större och kanske också mer heterogent urval.

Referenslista

Brännström, M. (2011). *Bedömning av det muntliga nationella provet [Elektronisk resurs] en bedömning för metaspråk om muntligheten*. Lic.-avh., 2011. Malmö.

Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Chen, G. (2016). Developing a Model of Analytic Rating Scales to Assess College Students' L2 Chinese Oral Performance. *International Journal of Language Testing. Vol. 6 – Issue 2, 2016, s. 50–122.*

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2., utök. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning

Hellspong, L. (2011). *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. (3., [uppdaterade] uppl., tr. 3:10, 2017). Lund: Studentlitteratur

Jönsson, A. & Balan, A. (2018). Analytic or holistic a study of agreement between different grading models. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. [Elektronisk resurs] (23:12).

Jönsson, A. (2021) Analytisk och holistisk bedömning. I Å. Hirsh, & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning*. Natur & Kultur (s. 188–200).

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, J. (2016). *Klassisk retorik för vår tid*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, V. (2005). Svensk forskning om bedömning och betyg 1990–2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Volume 2005,* 2005 – Issue 1: Temanummer: Forskning om kunskapsbedömning del 2. DOI:

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.

Mark, M. & Palmér, A. (2017). *En utvecklande tolkningsgemenskap? Matrisanvändning, interaktion och kontext i bedömningssamtal om ett nationellt prov i muntlig framställning*. Uppsala: Uppsala universitet.

Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena [Elektronisk resurs] att bygga och etablera ethos*. Diss., 2010.

Palmér, A. (2010). *Att bedöma det muntliga [Elektronisk resurs]: Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B /*. Uppsala: Uppsala universitet.

Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan = Interacting and going solo: On oral communication in upper secondary schools* (Skrifter / utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 74). Uppsala: Uppsala universitet: Swedish Science Press [distributör].

Quigley, L. B. (1998). Designing and grading oral communication assignments. *New directions for teaching and learning, no 74. Summer 1998.*

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Sambedömning i skolan: exempel och forskning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Allmänna råd om betyg och betygssättning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Styron, J & Styron R. (2012). Teaching to the Test: A Controversial Issue in Quantitative Measurement. ISSN: 1690-4524, *SYSTEMICS, CYBERNETICS AND INFORMATICS*, VOLUME 10, NUMBER 5

SFS 2010:2039 *Gymnasieförordning.* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Uppsala universitet (2022a) https://www.natprov.nordiska.uu.se/kurs1/ Hämtad den 2022-04-10

Uppsala universitet (2022b) https://www.natprov.nordiska.uu.se/kurs1/upplagg/ Hämtad den 2022-04-10

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

1. Hur länge har du arbetat som legitimerad svensklärare?
2. Arbetar du på en kommunal skola eller en friskola?
3. Hur många elever går på din skola?
4. Vilket gymnasieprogram undervisar du på?
5. Har din skola någon särskild inriktning eller profil?

Arbete med muntlig framställning

1. Hur arbetar du med muntlig framställning i Svenska 1?
2. Hur många åhörare talar eleverna inför?

Bedömning av muntlig framställning

1. Hur går bedömningen av muntlig framställning till?
2. Hur återkopplas bedömningen till eleverna?
3. Görs någon form av sambedömning?

Styrkor/svagheter med muntlig framställning

1. Vilka fördelar ser du med arbetet med muntlig framställning?
2. Vilka nackdelar ser du med arbetet muntlig framställning?

Övrigt

1. Har du något du vill tillägga som inte har blivit sagt?
2. Har du något du vill förtydliga?

Bilaga 2 Bedömningsmatris

Bedömningsmatris delprov A, svenska 1

Elevens namn:.....

Aspekter	F	E	C	A
Innehåll		Eleven presenterar en aspekt av temat *I andras ögon.* Eleven uttrycker någon egen tanke om sitt ämne, t.ex. en värdering, en egen åsikt eller en egen erfarenhet.	Innehållet är tydligt anpassat till temat. Innehållet är väl utvecklat.	Innehållet ger nya, relevanta perspektiv på det valda ämnet, t.ex. i förhållande till temat eller den eventuella källa eleven använt.
Disposition och sammanhang		Anförandet är sammanhängande och begripligt. Anförandet är någorlunda anpassat till det givna tidsomfånget om 4 minuter (dvs. ca 3 min. eller mer).	Anförandet har en tydlig struktur med utbyggd samt passande inledning och avslutning. Anförandet är anpassat till det givna tidsomfånget om 4 minuter (dvs. ca 3–6 min.).	Anförandet är väldisponerat genom väl fungerande inledning och avslutning samt balans mellan olika innehållsdelar. Anförandet är anpassat till det givna tidsomfånget om 4 minuter (dvs. ca 3–6 min.).*
Språk och stil		Språket är begripligt, dvs. sådant att åhörarna kan förstå anförandets innehåll utan alltför stor ansträngning.	Språket är ledigt, dvs. eleven talar snarare än läser. Stilen är anpassad till situationen, dvs. tillräckligt formell för ett anförande men också sådan att den passar publiken.	Språket är ledigt, dvs. eleven talar snarare än läser.* Stilen är anpassad till situationen, dvs. tillräckligt formell för ett anförande men också sådan att den passar publiken.*
Framförande		Framförandet sker med viss säkerhet. Det presentationstekniska hjälpmedlet hanteras så att informationen i stort sett når fram.	Eleven etablerar viss kontakt med åhörarna, t.ex. med hjälp av blicken och övrigt kroppsspråk. Det hjälpmedel som eleven använder stöder och tydliggör anförandet.	Framförandet är säkert och eleven har god kontakt med åhörarna. Det presentationstekniska hjälpmedlet är väl integrerat i anförandet.

Helhetsbedömning		Eleven följer instruktionen. Anförandet är till viss del anpassat till kommunikationssituationens syfte och mottagare, dvs. innehåll, form och framförande är sådana att anförandet utgör ett acceptabelt bidrag till klassens temabearbetning.		Anförandet är anpassat till kommunikationssituationens syfte och mottagare, dvs. innehåll, form och framförande är sådana att anförandet utgör ett gott bidrag till klassens temabearbetning.		Anförandets innehåll, form och framförande är sådana att anförandet utgör ett utmärkt bidrag till klassens temabearbetning.
Delprovsbetyg	**F**	**E**	**D**	**C**	**B**	**A**

* Mindre typsnitt anger att kravet är en upprepning från närmast lägre nivå.

Bilaga 3 Samtyckesblankett

Skolverket

Tillstånd till forskning och användning av filmer på Skolverkets bedömningsportal för lärare

Vi skulle vilja ha ditt tillstånd att filma ditt anförande och att använda det för bedömningsundersökningar och för publicering på Skolverkets bedömningsportal för lärare samt i utbildnings- och fortbildningssyften för lärare eller blivande lärare. Bedömningsundersökningar görs av forskare som studerar bedömning av muntliga anföranden inom det nationella provet. Du som deltar garanteras alltid anonymitet vid redovisning av forskning.

För publicering av filmer på Skolverkets bedömningsportal gäller följande:

- Skolverket publicerar ett antal filmade muntliga anföranden på sin bedömningsportal, bp.skolverket.se. Syftet är att informera lärare och elever om hur provuppgifter av olika slag bedöms.
- För att kunna se filmerna måste man logga in med lösenord. Enbart lärare kan få lösenord till bedömningsportalen.
- Läraren kan visa filmerna för sina elever i klassrummet, men inga elever kommer att få tillträde till bedömningsportalen.
- Namn, skola eller bostadsort på de elever som förekommer i dessa anföranden anges inte.

Om du **accepterar att ditt anförande används i forskning, i fortbildning och utbildning för lärare och finns tillgängligt för lärare på Skolverkets bedömningsportal** ber vi dig att skriva under nedan.

Tack på förhand!
Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Tillstånd att använda mitt anförande i forskning, i fortbildning och utbildning samt att publicera film med mitt anförande på Skolverkets bedömningsportal för lärare.

Ort:_____ Datum: _____

_____ _____

Underskrift Namnförtydligande

UPPSALA UNIVERSITET

Besöksadress:
Thunbergsvägen 3 H, hus 9, plan 1

Postadress:
Box 527
751 20 Uppsala

Telefon:
018-471 29 23

Webbplats:
www.natprov.nordiska.uu.se

Institutionen för nordiska språk/Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Bilaga 4 Sekretessförbindelse

SEKRETESSFÖRBINDELSE

Datum: 11 april 2022

UPPSALA
UNIVERSITET

Anne Palmér

Universitetslektor
Senior lecturer

Institutionen för nordiska språk

Department of Scandinavian languages
NP
Box 527
SE-751 20 Uppsala

Besöksadress/Visiting address:
Thunbergsvägen 3G

Telefon/Phone:
018-471 6873
+46 18 471 6873

anne.palmer@nordiska.uu.se

www.natprov.nordiska.uu.se

Sekretessförbindelse för lån av material från Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Härmed förbinder jag mig att behandla nedan angivet provmaterial enligt 17 kap. 4 § i offentlighets- och sekretesslagen (2009: 400). Provet ska enligt Skolverkets anvisningar kunna återanvändas under en i provet angiven period av flera år. Därför får provuppgifter och bedömningsmaterial inte röjas för enskilda eller för andra myndigheter. Materialet får t.ex. inte visas på konferenser eller användas i tryck eller webbpublicering under den tid provet omfattas av sekretess enligt 17 kap 4 § offentlighets- och sekretesslagen (2009: 400).

De elever vars prov används måste skyddas genom att deras identitet inte röjs. Detta ingår i forskningsetiska hänsyn och innebär också att filmerna inte får publiceras digitalt.

Provmaterial (årskurs, år, delprov, antal texter etc.): fem filmade anföranden från npk1, delprov A, vt 15, utprövning

Låntagare: _____

Lärosäte: _____

Handledare (i förekommande fall): _____

För provgruppen: _____

Din integritet är viktig för oss och därför ser vi till att skydda dina personuppgifter i form av tekniska och organisatoriska lösningar. Vi lämnar aldrig ut någon personuppgift till tredje part. Alla personuppgifter vi registrerar är sådana som du själv har lämnat till oss.

Organisationsnr:
202100-2932
/Users/sofiedelltorp/Downloads/Sekretessförbindelse Sofie Delltorp.doc