



# Talande bedömning

En studie av lärares arbete med  
bedömning av muntlig förmåga

Sofia Berg

## Abstract

Detta examensarbete utgår ifrån en diskussion om talets och skriftens komponenter som språkförmågor i allmänhet och i undervisning och undersöker vilka möjligheter det finns för lärare att arbeta med och bedöma elevers muntliga språkförmåga. Uppsatsen strävar efter att belysa vilka metoder man som lärare kan använda för att effektivt arbeta med och bedöma muntlig verksamhet.

Metoden som används är kvalitativ och baseras på intervjuer med tre lärare som undervisar i ämnet Svenska på gymnasiet. De ämnesområden som behandlas i intervjuerna baseras på tidigare forskning vilken redovisas i arbetet och som relativt tydligt visar skrivandets övervägande betydelse i skolans verksamhet. Frågorna baseras även på den didaktiska och pedagogiska forskning som till största delen fokuserat på utvecklingen av effektiva arbetssätt för skriftlig framställning och teorier för bedömning generellt.

Resultatet av intervjuerna bekräftar till stora delar den tidigare forskning som redovisas i arbetet, men visar även på alternativa och kreativa lösningar för hur man t ex kan använda sig av retorikens verktyg vid bedömning. Lärarna poängterar vikten av systematisk talträning och beskriver hur denna kan gå till. De är överens om att en undervisning där tal och skrift sammanfaller är den ultimata men att detta inte alltid blir verklighet i bedömningen. Forskning visar att elever fokuserar på de delar i undervisningen som är betyggrundande, vilket innebär att elevernas lärande kommer att påverkas av lärarnas val av bedömningsunderlag. De intervjuade lärarna tar upp hinder som finns för att den muntliga delen ska få samma utrymme som skriften i undervisning och bedömning, men också lösningar för hur dessa hinder skulle kunna överbryggas.

## Nyckelord

Muntlig, bedömning, respons, självvärdering, språkförmåga, talträning

# Innehållsförteckning

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>2</b>
<b>NYCKELORD</b> .....	<b>2</b>
<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING</b> .....	<b>5</b>
SYFTE .....	5
FRÅGESTÄLLNING .....	5
<b>3. TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>6</b>
SPRÅKETS KOMPLEXITET .....	6
<i>Hierarkier i språket</i> .....	6
BETYG OCH BEDÖMNING .....	7
<i>I-förväg-betyg</i> .....	8
TEORETISKA PERSPEKTIV PÅ BEDÖMNING AV MUNTLLIG FÖRMÅGA .....	9
<i>Socialt samspel</i> .....	10
<i>Pedagogisk bedömning</i> .....	10
<i>Processinriktat lärande</i> .....	11
<i>Innehåll och form</i> .....	11
MUNTLLIGHET I UNDERVISNINGEN .....	11
<i>Konsten att tala, läsa och skriva eller konsten att kunska</i> ? .....	12
<i>Metodiska redskap: självvärdering och respons</i> .....	15
<i>Bedömning av muntlig förmåga</i> .....	16
<b>4. METOD</b> .....	<b>19</b>
LITTERATURSÖKNING .....	19
INTERVJUSTUDIE .....	19
<i>Urval</i> .....	20
<i>Etik</i> .....	21
<i>Genomförande</i> .....	22
<i>Databearbetning</i> .....	22
<i>Giltighet och tillförlitlighet</i> .....	23
<b>5. RESULTAT/ANALYS</b> .....	<b>24</b>
LÄRARNAS SYN PÅ TAL OCH SKRIFT .....	24
... <i>i bedömning</i> .....	25
LÄRARNAS PEDAGOGISKA ARBETE MED MUNTLLIG FÖRMÅGA.....	26
<i>Svårigheter och lösningar</i> .....	27
ELEVERS ANSVAR OCH INFLYTANDE I BEDÖMNING AV MUNTLLIG FÖRMÅGA .....	27
SYFTEN MED BEDÖMNING .....	28
METODER FÖR BEDÖMNING .....	29
<b>6. DISKUSSION</b> .....	<b>32</b>
SPRÅKFÖRMÅGORNAS ANVÄNDNINGSSOMRÅDEN .....	32
<i>Länken mellan tal och skrift i bedömningen</i> .....	33
BEDÖMNING(S)MÖJLIGHETER .....	33
<i>Att utforma matriser eller mallar för bedömning</i> .....	34
<i>"Att bedöma eller döma"</i> .....	35
SAMMANFATTANDE SLUTSATSER OCH VIDARE FORSKNING .....	36
<b>REFERENSER</b> .....	<b>38</b>
<b>BILAGA 1</b> .....	<b>41</b>
<b>BILAGA 2</b> .....	<b>42</b>
<b>BILAGA 3</b> .....	<b>43</b>

# 1. Inledning

---

”Allt kan inte sägas med ord,  
men ord kan bidra till att vi ser  
- och hör - mer i världen.”

Bengt Molander (1996)

Jag inleder med Molanders ord för att förklara hur tanken till uppsatsen väcktes. Läsaren känner säkert igen känslan av att bli uppmärksam på något viktigt och att sedan ha svårt att bli av med den känslan. Fröet till att skriva om just bedömning av muntlig förmåga började gro med anledning av en rad sammanträffanden. För det första blev jag ombedd att hålla tal på ett femtioårskalas. Jag var ordentligt nervös men genomförde det med livet i behåll. För det andra gick jag en kurs i retorik - *Talandets och skrivandets konst* - där jag fick erfara att andra faktiskt känner på samma sätt i situationer där de förväntas tala inför grupp. Kort därefter fick jag nys om en amerikansk undersökning som visar att människor faktiskt är mer rädda för att tala inför grupp än de är för döden. Naturligtvis hade jag vetat att människor kan vara nervösa innan ett muntligt framförande - är rädda för att ha råkat stoppa kjolen i trosorna eller för att få en så kallad blackout - men döden...? Det sista som hände innan jag beslutade mig för att skriva den här uppsatsen var att jag såg Hans Alfredsson på tv där han pratade om hur improviserat muntligt berättande fungerar. Han sa att det ständigt far tankar fram och tillbaka genom huvudet och att när man står inför ett stort auditorium, en stor publik, så öppnar sig en massa luckor i hjärnan och man har plötsligt en mängd saker att säga som man inte visste att man hade. För en person som är ovan och otränad, rädd eller nervös kan det möjligen bli motsatt effekt - att alla luckor stängs och att man helt plötsligt glömmer allt som man hade tänkt säga. Hur kommer det sig att vi känner så olika inför dessa situationer? Kan skolan ha något med detta att göra? Hur arbetar skolan med muntlighet? Ovan nämnda sammanträffanden väckte många frågor hos mig och resulterade i att jag började läsa litteratur som handlade om talängslan och talträning.

I min läsning kom jag fram till att forskningen visar ett föga förvånade resultat, nämligen att man blir tryggare och bättre i talsituationen genom systematisk talträning i skolan. Undersökningar visar dock att talängslan är vanligt bland elever och att talet inte alltid tränas systematiskt (Strömqvist 1992, Palmér 1999, Rova 2005). Trots detta måste elever kunna hantera språket i tal för olika syften för att kunna bli godkända i ämnet Svenska. Eftersom jag snart är färdigutbildad svensklärare så berör detta mig personligen. Hur ska jag kunna bedöma elever efter kriterier som undervisningen inte har lagt en stabil grund för? Med anledning av detta började jag leta litteratur som behandlade metoder för bedömning av muntlig förmåga men hittade förvånansvärt lite med tanke på vilken uppsjö litteratur och forskning det finns att tillgå kring metoder för bedömning av skriftlig förmåga, som skrivprocess, portfölj, skrivstrategier, läs- och skrivutveckling o s v. Kanske är det inte så konstigt att talet fått en underordnad roll i undervisningen i skolorna när lärarutbildare och forskare lägger allt krut på skrivandet. Om talet ska kunna bli en systematisk och naturlig del i undervisningen som lärare kan känna sig trygga i att arbeta med, bör de själva vara utbildade i och ha metodiska redskap för hur träning och bedömning av muntlig förmåga kan gå till. Lärare som arbetar med språk har ett speciellt ansvar på det här området även om alla lärare är ansvariga för elevers utvecklande av alla språkförmågor. I examensarbetet har jag dock valt att enbart undersöka hur lärare arbetar med och bedömer muntlig förmåga i ämnet Svenska. Min avsikt är inte att jämföra lärare med varandra utan att ta reda på hur de tänker kring språket och hur de arbetar med muntlighet.

## 2. Syfte och frågeställning

---

### Syfte

Det övergripande syftet med denna uppsats är att studera synen på och bedömning av muntlig förmåga inom skolväsendet. Ett mer specifikt syfte är att studera hur lärares bedömning av muntlig förmåga kan gå till i ämnet Svenska på gymnasiet. Ytterligare ett syfte är att analysera de intervjuade lärarnas syn på sin undervisning med muntlig förmåga och dess konsekvenser för lärande och bedömning i relation till studerad litteratur, läroplan och kursplan.

### Frågeställning

Hur bedöms och värderas muntlig förmåga?

Hur tänker de intervjuade lärarna kring språkförmågorna?

Hur arbetar de intervjuade lärarna med muntlighet?

Vilka metoder kan man som lärare använda för att bedöma muntlig förmåga?

### 3. Tidigare forskning

---

”Språket fungerar inte bara som ett uttryck för den färdiga tanken. När tanken omsätts till språk så omstruktureras och förändras den. Tanken kommer inte bara till uttryck utan fullbordas genom språket”

Vygotskij (1987)

#### Språkets komplexitet

I 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna står att det är skolans ansvar att varje elev som slutfört sin utbildning ”kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier” (Lpf 94 s. 10). Vad innebär ett fungerande språk?

Ett begrepp kan innehålla flera olika betydelser och aspekter, beroende på i vilket sammanhang de dyker upp. Språket är ett sådant begrepp. Uttalandet; - *Jag förstår inte vad han säger, vi talar inte samma språk*, skulle få olika innebörd om vi satte dem i två olika sammanhang. Om uttalandet yttrades av någon på semester i ett främmande land skulle vi förstå ordet *språk* som något som vuxit fram i en språkgemenskap (t ex svenska, tyska, arabiska). Om personen ifråga däremot hade yttrat meningen under ett förtroligt samtal med en vän angående problem i sin relation, skulle vi snarare tolka det som om de två faktiskt talade samma språk men på olika sätt. Det kan handla om att människor lägger olika värde i ord eller har ett icke-verbalt språk som kan leda till missförstånd. Språk handlar också om symboler som kan vara kulturellt förknippade. När löven blir gula och faller från träden talar naturen sitt eget *språk* som berättar att hösten har anlänt. I det här fallet står ordet för de *tecken* i naturen som kommunicerar något om vilken årstid det är. Språket kan också vara det som vi ofta nämner som den största skillnaden mellan människan och djuren. Detta innebär dock inte att djuren är oförmögna att kommunicera utan att människan har utvecklat tekniker för *verbal kommunikation*, d v s vår förmåga att använda ord (Linell 2000:13). Enligt Linell är denna användning av ordet *språk* den mest vanliga och står för det teckensystem som vi använder i tal och skrift.

#### Hierarkier i språket

Talet är den del av språket som vi i de flesta fall lär oss först, det är alltså människans primära språk. Det kan därför tyckas anmärkningsvärt att språkstudier länge har varit nästan liktydigt med studiet av skriftspråk snarare än talspråk (Adelswärd 1992). Säljö (2000) hävdar att skriftspråkskulturen är den hittills mest omvälvande förändringen i vårt sätt att utveckla och återskapa kunskaper, insikter och färdigheter, men att det är viktigt att hålla i minnet att språkets naturliga och ursprungliga form är det talade. ”Detta är – och kommer alltid att vara – ett existentiellt villkor för människor; pratet är primärt och andra kommunikationsformer utgör komplement” (s. 158). Linell (2000) menar att skriftspråket har haft högre status än talspråket eftersom det av tradition har varit *skolans* roll att lära ut skriftspråket. Han hävdar även att talspråk och skriftspråk är inbördes olika till sin struktur och användning, men säger samtidigt att dessa existerande skillnader inte nödvändigt måste försvaras och behållas. Sedan Linells bok kom ut första gången 1982 har det skrivits många böcker om talets och skriftens gemensamma nämnare i undervisningssammanhang, inte minst för lärandeprocessen (se t ex. Dysthe 1996 och Løkensgard Hoel 2001).

Den klassiska läran om hur man skriver och håller ett tal – *retoriken* – härstammar från antikens Grekland. Även om många främst förknippar retorik med talande så innebär den omfattande retoriska processen även skrivande (ex. Hellspong 2004). Det förberedda talet kräver mycket planerande och många kända retoriker har skickliga talskrivare till sin hjälp. Retoriken har gett namn åt det som idag kallas för *mundlig framställning* i skolans undervisning. Är muntlig framställning rentav detsamma som retorik? Under medeltiden såg man retoriken, tillsammans med grammatik och dialektik som *de tre vägarna till kunskap* (Hellspong 2004:56). Idag är retorik inte något obligatoriskt fristående ämne i den svenska skolan men läroplanen betonar vikten av att eleverna tränas i muntlig framställning i skolans alla ämnen. Skolverket skriver på sin hemsida (www.skolverket.se), under rubriken *bedömning av muntliga prestationer*, att det talade språket är grunden i språkutvecklingen och naturligtvis är det så eftersom de flesta barn kommer till skolan med ett väl utvecklat talspråk. Vidare står det att de nya utmaningarna eleverna ställs inför, att kunna läsa och skriva, bör samspela med ett alltmer uttrycksfullt tal.

## Betyg och bedömning

1994 fick den svenska skolan en ny betygsreform. Detta innebar att vi gick från ett relativt betygssystem till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Vad innebar då detta för lärare och elever?

Målrelaterade betyg användes i folk- och realskolan innan de relativa betygen infördes på 1960-talet. I och med grundskolans och gymnasieskolans nya betygssystem har målrelaterade betyg återinförts. Eleverna skall inte jämföras med varandra, utan deras resultat skall bedömas i förhållande till opreciserade mål i kursplanen. (*Pedagogisk uppslagsbok* 1996:417)

De nationella målen utgör den tolkningsbara bas som ligger till grund för den likvärdiga undervisning som ska erbjudas alla elever i hela Sverige, oavsett skola eller ort. Dessa mål ska sedan tolkas och konkretiseras på respektive skola inom respektive ämne. Undervisningen kan sedan se olika ut mellan olika skolor och mellan olika lärares klassrum eftersom läraren tillsammans med sina elever själva kan välja ut vilket stoff undervisningen ska innehålla (Måhl 2005:115). Hur det innehållet ska se ut är alltså långt ifrån självklart men under *Skolans huvuduppgifter* i Lpf 94 står att:

Genom studierna skall eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande. Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta. Eleverna skall i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens.

Skolan kan inte förmedla alla de kunskaper som eleverna behöver i sitt fortsatta liv. Det är därför viktigt att skolan ger eleverna sådana kunskaper som gör att de själva blir kapabla att fortsätta sin utveckling på egen hand. Läroplanen betonar att kunskaper inte är något entydigt begrepp, utan något som kommer till uttryck i olika former. *Fakta, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet* är fyra kunskapsformer som ska samspela med varandra utan inbördes hierarkier (Lpf 94:6). Detta förutsätter att lärarens bedömning av elevers prestationer föregås av en riklig mängd tillämpning på olika sätt. Hur väl eleven följer grundläggande regler vid muntliga anföranden inför grupp samt deltar i samtal och diskussioner förutsätter att dessa situationer kontinuerligt uppstår i undervisningen. Lärarens skapande av sociala och kommunikativa sammanhang där eleven kan ingå är alltså en förutsättning för att eleven ska kunna visa prov på färdigheter och förtrogenhet i muntliga sammanhang. Detta är dock inte alltid fallet i dagens gymnasieundervisning. Något som en av lärarna i Palmérs rapport

(1999) nämner som en väckarklocka till att arbeta med muntlighet är det nationella provet i Svenska. Det nationella provet ska genomföras i Svenska kurs B och består av tre delar, varav två är skriftliga och en är muntlig. Syftet med det muntliga provet beskrivs på Skolverkets hemsida ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) vara främst att låta eleverna visa sin förmåga att informera på ett intresseväckande sätt. Eleverna får också möjlighet att visa sina färdigheter i att finna källor för information. Det muntliga provet ska genomföras på lektionstid någon dag i anslutning till provperioden eller tidigare under terminen. Det handlar alltså om ett förberett tal som framförs som en kort presentation under fem minuter. I den undersökning som gjorts av gymnasielärare Palmér (1999) hade endast tre av fem intervjuade lärare genomfört den muntliga delen av det nationella provet i Svenska på gymnasiet. Det framgår också av rapporten att de lärare som genomfört provet har gjort det på olika sätt beroende på omständigheter. Palmer hävdar att denna bild av provets muntliga del stämmer överrens med statistiska undersökningar - Gymnasieskolans kursprov vårterminen 1998.

### I-förväg-betyg

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet innebär att man innan undervisningen börjar, har bestämt vad som krävs för att få ett visst betyg (Måhl 2005). I slutändan får varje elev reda på hur väl han eller hon klarade kraven och vilket betyg den kunskapen motsvarar. Måhl menar att eleverna lär sig mer genom i-förväg-betygen på grund av att de blir uppmärksamma på studieteknik. Han menar att detta tar sig i uttryck genom att elever som vet vad som krävs tar ett större ansvar, ställer fler och bättre frågor, begär mer hjälp och tar till sig hjälpen på ett annat sätt. ”Det är bra att man får reda på vad man ska kunna och vad man inte kan” och ”Att eleven vet vad verksamheten går ut på befrämjar dialog och samarbete” skriver Måhl på sidan 28 och tar då exempel på en fortlöpande bedömning som sker parallellt med undervisningen i dialog med elev och föräldrar.

Låt oss se vad som omnämns i förväg om vad eleverna ska kunna för att få betyget *godkänd*, *väl godkänd* respektive *mycket väl godkänd* efter avslutad kurs i Svenska A, när det gäller det som explicit står uttryckt om det talade språket:

#### *Kriterier för betyget Godkänd*

Eleven formulerar sig sammanhängande i tal och skrift i både formella och informella sammanhang med hänsyn till mottagaren.

Eleven håller korta muntliga anföranden inför grupp, deltar i samtal och diskussioner, följer grundläggande regler och bemödar sig om att bli förstådd.

Eleven rådfrågar vid behov språkliga handböcker, använder sig i skrift av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt skiljer på talat och skrivet språk.

#### *Kriterier för betyget Väl Godkänd*

Eleven argumenterar konstruktivt i gruppdiskussioner och håller intresseväckande och väl disponerade anföranden inför grupp.

#### *Kriterier för betyget Mycket väl godkänd*

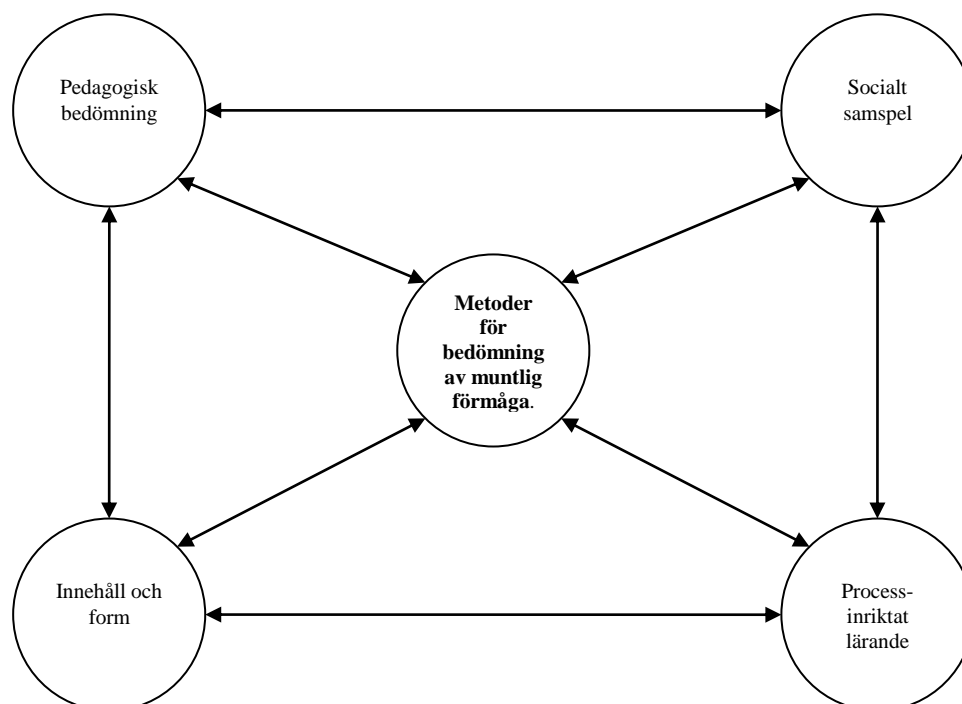
Eleven använder i såväl tal som skrift stilmiddel som är effektfulla och slående och anpassar sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna.



## Teoretiska perspektiv på bedömning av muntlig förmåga

Den teoretiska ram som presenteras nedan är ett resultat av de områden inom pedagogik och didaktik som jag har kommit i kontakt med genom litteratur som behandlar lärandeteori men även forskning inom det mer språkvetenskapliga fältet. En del av de teorier jag applicerar på det talade språket har det skriftliga språket som utgångspunkt, men jag anser att de teorier jag valt att presentera är så pass generella och övergripande att de även kan appliceras på övriga språkförmågor. Pedagogisk bedömning, social interaktion, funktionalisering och processinriktat lärande ryms alla inom den lärandeteori som brukar gå under benämningen sociokulturell inriktning. Ett grundläggande antagande i ett sociokulturellt perspektiv är att människor inte kan undgå att lära sig – frågan är bara vad de lär sig i de situationer de ingår i (Säljö 2000). Lärande och utveckling sker alltså i samspel med omvärlden i den sociala miljön och med kulturella redskap, som t ex. språket, som medium för vårt tänkande (Løkensgard Hoel 2001).

Dysthe (1996) beskriver i korthet den sociokulturella inlärningsteorin som att kunskap och lärande är social och situationsbunden, distribuerad och medieöverförd. Språket är centralt i lärandeprocessen och att lära är starkt sammanbundet med att delta i en praxisgemenskap. Hon betonar dock att det inte finns någon entydig sociokulturell inlärningsteori men att det handlar om att närma sig en undervisning med gemensamma referensramar. Den referensram som min undersökning tar stöd och utgångspunkt i är alltså den sociokulturella.



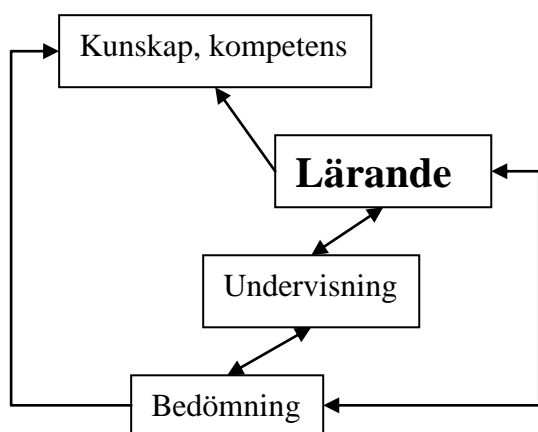
**Figur I:** Modellen visar hur de teoretiska perspektiv som jag valt att studera interagerar med varandra och är beroende av varandra.

## Socialt samspel

Den sovjetiska utvecklingspsykologen Lev Vygotskij utvecklade den kulturhistoriska dialektiska teorin (sociokulturell inriktning) som går ut på att människan med språket som redskap tolkar och förstår sin omgivning. Vygotskij ser på människan som en kollektiv och social varelse som alltid är en produkt av den kontext eller miljö som hon befinner sig i (Säljö 2000). Lärandet är också någonting som är beroende av den kultur och de fysiska och språkliga redskap (artefakter) som människan samspelar med. Med hjälp av dessa artefakter läser och tolkar vi vår omgivning, detta kallas för *mediering*. Det allra viktigaste medierande redskapet är de resurser som finns i vårt språk. Kommunikationen är alltså en förutsättning i ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö 2000:78-82). ”En bedömning som verkligen har betydelse för en persons lärande *förutsätter* kommunikation mellan lärare och elever och gärna också elever med elever samt lärare med lärare” (Björklund Boistrup 2005:113). De sociala situationerna är alltså essentiella och därmed svåra att undvika vid bedömning av kommunikativ förmåga.

## Pedagogisk bedömning

Bedömning har en nära koppling till lärandet. Bedömning kan också vara främjande och stimulerande för lärandet om den sker på rätt sätt. Kunskap kan bedömas för pedagogiska syften (Lindström 2005). Lindström hänvisar till Gipps som skiljer mellan bedömning som sker i samband med undervisningen och används som vägledning för lärandet (formativ) och bedömning som sker i slutet av kursen för att summera vad eleven har lärt sig (summativ). Det väsentliga enligt Gipps är dock syftet med bedömningen och inte när den sker. Syftet med den formativa bedömningen är att fungera som stöd för elevens lärandeprocesser och integreras som en del i undervisningen. Enligt Björklund Boistrup (2005) kan formativ bedömning fungera som en hjälp för läraren i planeringsarbetet och utgöra underlag för samtal och dialog med elever kring lärandeprocesser. Eleven kan då med hjälp av bedömningen sätta upp nya mål för sitt lärande.



**Figur II:** Figuren visar skillnaderna mellan summativ och formativ bedömning i undervisningssammanhang. (Didaktikens forum – nr 2 – 2004:106)

Lärandet är, som figuren ovan visar, beroende både av undervisning och av på vilket sätt bedömning sker. Figurens vänstra del visar bedömningens funktion som summativ, syftet är alltså att bedöma en elevs kunskap och kompetens vid en viss tidpunkt. Den högra delen visar på den bedömning som är en del av elevens lärandeprocess – alltså den formativa bedömningen.

## Processinriktat lärande

Vad innebär en lärandeprocess? Den högra delen i figuren visar tydligt hur processen fungerar men aktörerna i processen fyller också en viktig funktion. För att bedömning ska fungera främjande för lärandet krävs att *eleven* är medveten om sin egen utveckling. Reflektion över det egna lärandet, respons och självvärdering är centrala delar i processinriktat lärande och är ett led i att träna upp elevernas metaperspektiv på det egna och kamraternas arbete. På det viset får läraren en djupare inblick i elevens utveckling och eleven blir medansvarig för sitt eget lärande (Løkensgard Hoel 2001). Processinriktad undervisning handlar om synen på lärande men det är inte bara formen för undervisningen som pekar på en viss lärosyn utan även innehållet. Metodiska redskap har i sig ingen pedagogisk förankring utan är beroende av de pedagogiska grundprinciper som läggs till grund för den praktiska användningen (Dysthe 2002). Dysthe förespråkar portföljmetodik och argumenterar för metoden bland annat på grund av den nära koppling som finns mellan lärande och bedömning. Portföljmetodiken ger möjligheter till att tydligare knyta samman arbetssätt och bedömningsform och på så sätt göra bedömningsarbetet till något som integreras i det dagliga arbetet.

## Innehåll och form

Malmgren (1996) skiljer mellan *formalisering* och *funktionalisering*. Vad är då skillnaderna mellan dessa? Begreppen innehåller olika syn på språkinläring och huruvida formella färdigheter och innehållsliga färdigheter gynnas av att tränas som isolerade företeelser. Syftet med den formaliserade språkinläringen är att den tekniska färdigheten, det kan vara genremedvetenhet, grammatiska kunskaper eller artikulation, tränas in innan de kopplas samman med ett visst innehåll eller en specifik situation. Funktionalisering däremot syftar till att först analysera situationen eller sammanhanget och därifrån utveckla de språkliga färdigheterna och den språkliga uttrycksförmågan. Innehållet i relation till kommunikationssituationen betonas inom den funktionella språksynen. En undervisning som bygger på funktionalisering är verklighetsförankrad och omvärldsorienterad. Malmgren diskuterar huruvida barnets naturliga talspråkutveckling hämmas genom den formaliserade undervisningen som skolans läs- och skrivkultur ofta innebär.

## Muntlighet i undervisningen

”Att kunskap distribueras mellan människan inom en gemenskap betyder att de kan olika saker och har olika kompetenser, som alla är nödvändiga för en förståelse av helheten.”

Dysthe (2002)

De perspektiv på språkutveckling som Strömquist (1992) väljer att ta ställning till är den utveckling som sker från:

- dialog till monolog
- informellt till formellt
- samtalspartner till åhörargrupp

Strömquist (1992) menar att samtalspartnern i en dialog är ett stöd i form av frågor och inskott och att det är i dialog med omgivningen som språkutvecklingen startar. För att kunna röra oss från ett informellt samtal till ett formellt talande krävs att vi lär oss att tala med flera personer samtidigt. Løkensgard Hoel (2001) liknar samtalet/dialogen vid en byggnadsställning där eleverna klättrar vidare i tankeutvecklingen med hjälp av varandras ord.

Dialogen utvecklar alltså elevernas tänkande. Samtal sker ofta kring olika fenomen som bilder, text eller specifika teman. Att samtala handlar lika mycket om att kunna lyssna. Detta hävdar även Chambers (1993) i sin bok om *boksamtal*. Han betonar *sam-* i samtalet och tror att samtal utgör en grundläggande del i våra liv. Han anser att genom att som lärare eller vuxen hjälpa barn eller ungdomar att samtala om skönlitteratur så hjälper vi dem även att kunna uttrycka sig om andra saker i livet.

Strömqvist (1992) anser att tal/samtal, läsning och skrivning bör ha lika stort utrymme i skolan. Undervisningen bör också vara upplagd på ett sådant sätt att språkförmågorna stöder och utvecklar varandra. ”Vi ska inte antingen läsa eller skriva – eller tala – vi ska till exempel tala och läsa för att skriva och vice versa. Vi ska använda språket och beakta helheten” (s.7). Strömqvist poängterar också vikten av kontinuerlig talträning i skolan. Här handlar det inte bara om att kunna hålla tal, utan lika mycket om att kunna samtala och att ha sådana kunskaper om språk att man kan lyssna till, förstå och kan tyda vad andra människor säger. Strömqvist anser att det är skolans ansvar att tillgodogöra elevernas behov av att kunna behärska det talade språket. Därför bör skolorna komplettera den språkutveckling som finns med systematiskt upplagda träningsprogram. Strömqvist poängterar också vikten av lekfulla övningar för att skapa trygghet och avspändhet. Syftet är att eleverna ska bli vana vid att tala inför andra genom ständigt återkommande tillfällen för muntlig aktivitet. Hon jämför de lekfulla övningarna med den processinriktade skrivundervisningen i den meningen att de är ”prototyper” (s. 39-40). Strömqvist skriver i boken *Skrivpedagogik* (1991) att det processinriktade skrivandet inte bara utgör ett förhållningssätt till skrivande utan även mer övergripande: ”till språk, språkförmåga och inläring” (s. 27). Strömqvist hävdar att teorierna om skrivprocessen bland annat hämtar sin näring i den klassiska retorikens textbindningsmodell. Det planerade talet skiljer sig från det spontana eftersom det är redigerat och genomtänkt. Det förberedda talet ligger mycket nära retoriken. Olsson Jers (2005) menar att muntlig framställning och retorik är samma sak beroende på hur arbetet förbereds, bearbetas och genomförs. ”Vid redigerat tal kommer en del av de förståelseprocesser som sker genom själva verbaliseringen att redan ha ägt rum – nämligen när man planerade, tänkte igenom, prövade olika idéer och utförde annat förarbete.” (Løkensgard Hoel 2001:73)

### Konsten att tala, läsa och skriva eller konsten att kunskapa?

För att kunna utveckla nya vägar för bedömning av muntlighet krävs också, precis som Strömqvist säger, nya vägar för att kunna möta muntligheten i undervisningen.

All muntlighet har sin teoretiska grund i retoriken och i denna finns tanke- och arbetsmodeller som kan användas både som pragmatiska handlingsteorier och som analysverktyg i interaktionen mellan lärare och elev. I retoriken finns det metaspråk man ofta saknar när man skall kommunicera muntlighet. (Olsson Jers 2005:87)

Wolrath Söderberg (2003) tror att retoriken kan bli ett verktyg för lärare att arbeta med metakunskap och metareflektion tillsammans med elever. Om retoriken är konsten att tala så anser Wolrath Söderberg att ”pedagogik är konsten att förmedla konsten att kunskapa” (s. 189). Hon använder sig av retorikens traditionella *partes*<sup>1</sup> för att konkretisera på vilket sätt den retoriska processen diskuterar de didaktiska frågorna. Wolrath Söderberg gör därmed en mer pedagogiskt knuten analys av *partes*. Hon ger förslag på hur man med hjälp av retorikens redskap och termer kan gå utanför den traditionellt retoriska situationen och in i pedagogikens rum. Det viktiga är, anser hon, att våga ställa sig filosofiska och etiska frågor om

<sup>1</sup> *Partes* är det grekiska ordet för den retoriska processen

pedagogiken, lärandet och om världen. Det är vanligt att *partes* traditionellt presenteras och bearbetas i följande ordning:

- Intellectio – att förstå uppgiften (syfte/analys)
- Inventio – att hitta uppslag (stoff/innehåll)
- Disposition – att ordna stoffet (struktur/uppläggning)
- Elocutio – att utforma talet (formulering/språk)
- Memoria – att lära in talet (memorering/minnesteknik)
- Pronuntiatio och actio – att framföra talet (rösten/kroppen)

Dessa sex punkter presenteras av exempelvis Hellspång (2004) som delarna av den retoriska processen. Strömquist (1991) betonar en sjunde punkt – *emendatio* – som viktig för själva processen. Det är den del som handlar om bearbetning. Dysthe (1995) betonar vikten av den metakognitiva medvetenhet som uppstår genom kontinuerlig dokumentation av inlärningsprocessen. Strömquist (1992) anser att processinriktade skrivövningar kan ses som en övning där talträning sker ”på köpet” eftersom den som arbetar efter skrivprocessens principer inte bara tränar språket i skrift utan också tränar elevernas totala språkförmåga genom tal och läsning.

*Intellectio*, menar Wolrath Söderberg, handlar om vad som sker och hur man själv kan förhålla sig till det. Denna diskussion bör inte bara vara ett inledningsskede i processen utan förlöpa under hela arbetets gång. Då reflekterar eleverna över hur t ex samarbetet fungerar och vad det är för kunskapande de håller på med. Kunskapsprocessen blir därmed synlig och kan dokumenteras genom exempelvis loggböcker, som sedan kan sedan ligga som underlag för redovisning och diskussion (s.190). Olsson Jers presenterar en *partesmodell* där intellectio omger de andra fem delarna eftersom hon menar att de blir meningsfulla för eleverna först när de speglas i intellectio. Förklaringen till detta är att mottagarmedvetenheten och situationen finns i intellectio:

Om de olika delarna tränas utan att speglas i intellectio blir det isolerad färdighetsträning och formen blir viktigare än innehållet. Så länge intellectio finns med i arbetet före, under och efter en muntlig framställning blir innehåll och form lika meningsfulla. (Olsson Jers 2005:39)

Nästa steg i den klassiska retoriska processen, *inventio*, handlar enligt Wolrath Söderberg om att odla fantasin och därmed också förmågan till perspektivbyte och inlevelse. Hon berättar om egna erfarenheter av att arbeta med ”improvisationsträning” i muntlig framställning. Hon menar att detta kan bidra till minskad talängslan och rampfeber samtidigt som det stimulerar fantasin. Även Strömquist (1998) förespråkar leken som en viktig ingång till att våga tala och för att skapa trygghet i grupper. En produktiv fantasi hjälper enligt Wolrath Söderberg människan att byta perspektiv, bli lyhörda och kunna anpassa sig till varierande situationer och sociala konstellationer. Utan denna förmåga blir språkträningen meningslös anser hon. Att kunna byta perspektiv är en förutsättning för mottagarmedvetenhet som är essentiellt för att kunna nå fram med sitt budskap, oavsett om det gäller tal eller skrift. Løkensgard Hoel (2001) skriver att mottagarmedvetenhet kräver reflektion på relativt hög nivå - skribenten måste först kunna tolka sin egen text för att sedan bedöma den. Återigen handlar det alltså om metakognition.

Dispositionen i en text går ut på att kunna kasta om i innehållet och enligt Hellspång (2004) är syftet att ”talet ska framstå som en helhet, där varje del naturligt leder över till nästa” (s. 107). Att flytta om delar och skriva om i en annan ordning menar Wolrath Söderberg kan

”fästa uppmärksamheten på sådant som inte är självklart i texten” (s. 193). Om jag säger något i den här ordningen, vad får det för konsekvenser för betydelsen och kan konsekvensen bli en annan om jag disponerar innehållet på något annat sätt? *Dispositio* handlar alltså om att se mönster och sammanhang. När det gäller *sammanhang* menar Løkensgard Hoel (2001) att det är skillnad mellan samtalssituation och skrivsituation. Organisering och strukturering växer i samtalet fram ur ett gemensamt meningsskapande i kommunikationssituationen medan texten måste skapa sin egen kommunikationssituation och kontext. (Detta borde dock även gälla det monologiska - förberedda - talet där talaren i förväg måste föreställa sig både kontext och mottagare.) Därför, menar Løkensgard Hoel, är feedback och reaktioner från andra viktigt i processen för att hindra skrivande från att bli ”en isolerad språkhandling” (s. 76). Dialog med verkliga lyssnare och läsare gör att språkhandlingen istället blir konkret och verklighetsförankrad. En språkhandling innebär också på vilket sätt jag väljer att uttrycka mig. Wolrath Söderberg menar att sättet vi säger saker på avslöjar vår kulturella identitet och att det är viktigt att vrida och vända på språket genom att använda metaforer, ordspråk eller leka med motsatser. Olsson Jers (2005:36) visar en mall med kriterier för respons som används i ett projekt med forskarstuderande (Kindeberg 2003). Studenterna uppmanas då att uppmärksamma aspekterna nedan:

Etos	val av ord som visar ditt förhållande till dig själv och vad du grundar dina tankar på och som påverkar din trovärdighet och karaktär
Logos	val av ord som visar ditt förhållande till ämnet/frågan till den egna tesen och motparten
Patos	val av ord som visar ditt förhållande till åhörarna som väcker deras intresse och berör
Topos	val av ord som visar hur du förhåller dig till det aktuella sammanhanget
Pistis	tillit som är grunden i all kommunikation och uppstår genom att etos, logos och patos harmonierar.

Vi värderar även argument som konstfulla (logiska och sannolika exempel) eller konstlösa (värderingar, fördomar, politiska) allmänna och specifika.

Wolrath Söderberg anser att det pedagogiska i att leka - med retorikens *elocutio* - ligger i att genom att anpassa sin språkhandling till situationen öka vår lyhörddhet för den kunskap som ligger i språket. Vi får därmed tillgång till den repertoar av möjligheter till att tänka och känna som finns inneboende i språket. Perspektiven och kunskapen om andra människor kan på detta sätt vidgas genom att exempelvis undersöka hur man väljer att uttrycka sig i andra kulturer.

Återvinningsbara minnesmoduler låter som något som är fruktsamt för framtiden och det är väl just det som är tanken med *memoria*. Vi skapar system för hur vi ska lagra kunskapen för att kunna plocka fram den vid lämpligt tillfälle. Wolrath Söderberg kallar dessa för minnespalats som man kan bygga tillsammans och inom vilket ämne som helst. Hon jämför *memoria* med så kallade ”modulhus”; ”En och samma vägg kan användas på olika ställen i huset och huset kan också byggas till senare med fler moduler” (s. 195). *Memoria* handlar i den bemärkelsen om att kunna improvisera, alltså kunna ta fram och använda den lagrade kunskapen i livet, alltså inte bara i talsituationen. Detta går hand i hand med läroplanens formuleringar om att undervisningen ska ge eleverna en grund för livslångt lärande (se s. 7). Wolrath Söderberg menar att kunskap som inte kan översättas i handling inte är värd att kallas kunskap ur ett retoriskt perspektiv. Hon ser ett problem i att först träna teori och sedan praktik

i skolan eftersom praktiken ofta inte hinns med. Hon menar att den retoriska processen presenterar en ordning som går ut på att först tänka och sedan göra. *Actio* är den del av *partes* där tanken översätts i handling. Detta handlar enligt Wolrath Söderberg om kunskapssyn. Hon menar att handling och aktivitet i sin tur berikar tänkandet och att ”kunskaper kan processas och utvecklas i dialog, debatt och skrivande” (s. 196).

Genom att studera retoriken med pedagogiska glasögon har vi sett att den retoriska processen kan ge utrymme för metareflektion över det egna lärandet och möjligheter för det sociala samspelet mellan eleverna. Det är en process som inte förutsätter en bestämd ordning mellan delarna i *partes*, så som de traditionellt beskrivs, utan kan användas för olika syften och för att ställa frågor om hur vi lär. Wolrath Söderbergs diskussion sätter igång tankar om en funktionaliserad språksyn där undervisningen är verklighetsförankrad och där innehållet är beroende av kontext och kommunikationssituation. Nya sätt att möta muntligheten i undervisningen genererar även nya möjligheter för eleverna att reflektera över sitt lärande. Genom respons och självvärdering kan den pedagogiska bedömningen bidra till en ökad talutveckling.

### Metodiska redskap: självvärdering och respons

Självvärdering innebär att eleven bedömer sin egen utveckling genom att jämföra aktuella prestationer med tidigare. Eleven får möjlighet att värdera och bedöma sig själv i syfte att registrera och bli uppmärksam på sin egen inlärningsprocess. ”Målet är att motivera eleverna till en fortsatt insats genom ökad självinsikt” (Skolverket 2002:138). Eleverna ska enligt läroplanen ha ansvar och inflytande över sin utbildning och sina studier. Under målområdet *Bedömning och betyg* står att skolan skall sträva efter att varje elev ”kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna” (Lpf 94:15). Dysthe (1996) ställer några intressanta frågor som rör självständighet och lärande.

Vad menar man med självständighet? Är det den ensamma kunskapssökaren, som sätter sina egna mål och som når dem genom individuellt arbete oberoende av andra, eller är det sådana som utvecklar sin egenart och självständighet i brytning mot andra genom dialog och diskussion, som har lärt att lyssna och använda sig av andras inpass i den egna tankeprocessen, som både kan arbeta självständigt och tillsammans med andra? (Dysthe 2002:105)

Det är viktigt att det som talas om har en förankring hos eleverna. Att de ser sitt eget ansvar och inflytande i sitt eget (och andras) lärande. Dysthe skriver att loggboken kan fungera som elevernas röst och blir någonting att diskutera och samtala kring. Då flyttas fokus från eleven själv till texten i loggboken. Det kan vara en hjälp för de elever som inte talar så mycket i klassrummet att ändå komma till tals men det kan också vara en hjälp för att våga bryta ett tyst beteende. Skiöld (1992) menar att den roll man kommer att spela i en grupp är beroende av många olika faktorer som till exempel ställning i gruppen, psykologiska faktorer, gruppatmosfär och personlig läggning. Det är därför viktigt för läraren att vara medveten om dessa gruppdynamiska mekanismer och att den position en individ får i en grupp kan etableras mycket tidigt. Därför, menar Skiöld, är det av vikt att läraren låter alla elever komma till tals så snart som möjligt ”så att alla får sin existens erkänd och sin identitet bekräftad” (s. 65). Varje social situation är dessutom ett möjligt hot mot vår självkänsla eftersom det finns ett samband mellan hur vi ser på oss själva och hur andra människor ser på oss. Hellspong (2004) skriver att både tal och samtal kan lyckas eller misslyckas. Men i samtal brukar parterna dela ansvaret och den sociala gruppen vara mindre. Därför behöver en motgång inte kännas så svår (Hellspong 2004). Att få sin identitet bekräftad kanske i första hand handlar om att få göra sin röst hörd men också om att få respons på det som har sagts. Olsson Jers (2005) kom i sin

uppsats fram till att eleverna gav uttryck för en önskan om respons på sina muntliga framställningar. Hon menar att responsen kan fungera som ”vägledning inför ytterligare utmaningar” (s. 85) men hon uttrycker också en farhåga om att utmaningen kan utebli om det inte finns tydliga mål med responsen. Kriterier benämns ibland som någonting som ska konkretisera målen för eleverna och det är också dessa som lärare har att förhålla sig till i bedömningen. Olsson Jers frågar de intervjuade lärarna om deras respons till eleverna är kriteriebaserad. Såhär svarar lärarna (s. 66):

Textruta 14

”Jag går efter inre kriterier, har aldrig använt mig av listor. Jag börjar alltid lekfullt och har nog ingen systematik i själva responsen. Jag bestämmer nog bara att nu skall vi tänka på det och det.” (gs D)

”Finns inget nedskrivet. Det finns inbyggt i mig själv.” (gs C)

”Har inga.” (gy F)

Olsson Jers (2005) ser som det största hindret till att lärare inte arbetar mer med muntlighet att det brister i kunskap och kompetens om det talade mediet. Lärarna vet helt enkelt inte hur de ska arbeta med respons och muntliga framträdanden i undervisningen.

### Bedömning av muntlig förmåga

”Betyg uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och definieras i betygskriterier” (Lpf 94:15).

Läraren skall vid betygsättning

- utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen,
- beakta även sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen,
- beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper och
- göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen.

Pedagogisk forskning har ofta uppmärksammat att elever lär som de blir prövade (Brändström 2001). Palmér (2005) anser det sannolikt att en elev som löser en muntlig uppgift och blir bedömd på den anser den viktigare och mer betydelsefull än en elev som inte blev bedömd. Eleverna kommer alltså att fokusera på det som de vet ligger till grund för betyget. Palmérs enkätundersökning visar att det är vanligt att lärare på olika gymnasieprogram bedömer muntliga uppgifter i olika hög grad. Palmér tror dock att en ökad satsning på svenskundervisningens muntliga kommunikation skulle innebära en förbättrad språkmiljö för framförallt de program där elever ofta har låga svenskbetyg.

Förändrade kvalifikationskrav i arbetslivet i förening med ett demokratiskt medborgarideal, grundat på värden som deltagande, dialog och reflektion, ställer krav på förmåga till kritiskt tänkande, kreativt skapande, kommunikativ förmåga, osv. Det gäller i dag för skolan att göra även dessa och andra s.k. nyckelkompetenser bedömbara – och inte falla för frestelsen att göra det enkelt mätbara till det viktigaste. (Lindström 2005:11)

Är det svårare att bedöma muntliga prestationer jämfört med skriftliga? Vad är det som ska bedömas inom respektive språkförmåga? Hellspong (2004) presenterar i boken *Konsten att tala, Övningsbok i praktisk retorik* 76 olika förslag till vad en granskning av förberett tal kan omfatta. Det är intressant att se att partes kan fungera som kriterielista och de många



punkterna har tydliga textformuleringar som förklarar vad som förväntas inom respektive del. Han poängterar dock att det inte är någon mall att pricka av. Valda delar att granska vid valda tillfällen eller en egen komponerad lista med punkterna som utgångspunkt är Hellspongs förslag. Han föreslår att de retoriska talen bearbetas genom pedagogisk bedömning, gärna självvärdering och respons. ”I all pedagogisk kritik är det bra att börja med det positiva” (s. 131). Hellspong poängterar att bedömning av kamraters prestationer är värdefullt även för responsgivaren eftersom man lär sig av att se på andra. Han säger att det som skiljer en mer rutinerad talare från en mindre rutinerad är att han eller hon bättre kan bedöma sina egna tal. Det handlar inte om att alltid vara bäst utan att veta hur man kan förbättra sig till nästa gång. Hellspong säger att träningen kan behöva ha ett fokus. Att spela in tal på video ser han också som ett värdefullt hjälpmedel. Då får eleven en chans att se sig själv och kunna bedöma sig själv i förhållande till responsen. (Hellspong 2004:131-132)

Skolverkets har på sin hemsida ett *bedömningsunderlag för muntliga framföranden* i Svenska A. I den inledande texten presenteras tre faktorer som särskilt bör uppmärksammas för att talet inte ska komma ”i skuggan av det mer varaktiga, skrivna ordet” (www.skolverket.se).

- Talet är flyktigt – bedömningen sker här och nu
- Talaren är sitt eget medium – rösten, kroppen, den egna personen förmedlar budskapet
- Sammanhanget – situationen, åhörarna och andra yttre förhållande har stor betydelse

Lärare och elever använder samma bedömningsunderlag och uppmanas att diskutera sina synpunkter på det muntliga framförandet. Bedömningsunderlaget är utformat som en mall med 13 punkter för talaren och fyra punkter för lyssnaren som vart och ett ska kryssas i på en skala från 1-7 (se bilaga 2).

Att läraren och eleverna använder samma bedömningsunderlag förklaras med att lärandet gynnas om elever och lärare är överens om kriterier och om de två bedömningarna ställs i relation till varandra. De kriterier som finns i bedömningsunderlaget omfattar alla delar i partes men det är själva framförandet (*actio*) som bedöms, alltså produkten av den retoriska processen. Fjällström (2002) anser att betygsättning är en flertydlig handling eftersom den både är ett konstaterande av elevens kunnande jämfört med tidigare prestationer men också en stimulering för att påverka framtida kunnande. På vilket sätt påverkar den typ av bedömning som beskrivits ovan elevens framtida kunnande? 1) Eleven kan få syn på sina egna prestationer, både genom sina egna och genom lärarens ögon. 2) Eleven får respons på sitt framträdande och vet vad som behöver göras till nästa gång. Det är en stimulerande och formativ bedömning förutsatt att eleven får fler möjligheter att träna och förutsatt att eleven får veta hur han eller hon ska komma vidare. Fjällström (2002) resonerar vidare att styrdokumentet för skolväsendet är flertydiga och flexibla. Läroplanen antyder att betygssättningen enbart ska handla om konstaterande prestationsbedömning men samtidigt är betygssättning bara ett av flera *instrument* för att uppfylla skolans mål. Enligt läroplanen är inte kunskaper och färdigheter skolans enda mål. Värdegrunden som ska vara den normativa bas som skolan vilar på motsäger i många fall betygssystemet enligt Fjällström. Värdegrunden är ideal och handlar bland annat om respekt för varje människas egenvärde och solidaritet med svaga och utsatta vilket inte överensstämmer med vårt samhälles gemensamma värderingar som hyllar rangordning och elitism. Fjällström liknar skolan vid ett ”slagfält för en kraftmätning mellan anpassning till krass realitet och världsförbättring” och betygen är det som ska ”förbereda eleverna för slagen av den hårda konkurrens- och marknadsvärld som tar vid där skolan slutar?” Han anser att det är en moralisk konflikt och ställer ett antal tänkvärda frågor (s. 85):

Hur ska kombinationen av fostran, kunskaper och färdigheter i skolans (uppnående) mål praktiskt hanteras av lärarna, exempelvis i betygssättningen?

Är lojalitet mot de enskilda eleverna viktigare än den mot betygskriterierna, skollärdaren eller skolkontoret?

Och hur säker ska läraren vara på sina bedömningar och betygssättningseffekter för att vara berättigad att frånga ett betygskriterium?

På dessa frågor finns inga givna svar. Fjällström ger inga svar på dem i sin artikel och jag har inga intentioner att söka svar på dem i min uppsats. Jag tycker dock att det är viktigt att vara uppmärksam på att betyg och bedömning inte är oproblematiskt. De frågor som Fjällström ställer visar på en värdekonflikt som finns i de styrdokument som lärare har att förhålla sig till i sitt dagliga arbete. Dysthe (1996) pratar om att ”närma sig undervisningen med gemensamma referensramar” (se. s. 9). Man kan tycka att de gemensamma referensramarna skulle finnas i läroplanerna för skolväsendet men enligt Fjällström råder en konflikt mellan de ideala och de realistiska synpunkterna i läroplanen. Han anser att moralisk kompetens hos lärare är något annat än social och didaktisk kompetens. Lärare kan enligt Fjällström, inte nöja sig med att verkställa regler utan måste också ta ett moraliskt ansvar för eleven i betygssättningen.

## 4. Metod

---

### Litteratursökning

Inledningsvis blev läsaren informerad om att inspiration till uppsatsen hämtats bland annat från deltagande i kursen *Talandets och skrivandets konst* på Stockholms Universitet (VT 06) och det blev därför naturligt att valda delar av den kursens litteratur blev underlag för uppsatsen. Litteratur kring de bakomliggande teorier om bedömning som använts kommer till stor del från litteraturlistor i kurserna *Betyg och utvärdering* (HT 06) och *Didaktiska perspektiv på svenskundervisning* (HT 05). Övrig litteratur har funnits genom idogt letande bland Lärums bokhyllor och i bibliotekskatalogen.

Studien inleddes med en litteratursökning för att ta reda på vad som redan tidigare fanns skrivet om bedömning av muntlig förmåga. Sökningar gjordes i Lärarhögskolans utbud av databaser på orden muntlig\*, bedömning\*, tal\* och retorik\* som resulterade i tre relevanta träffar på *Libris uppsök – examensarbeten och uppsatser i fulltext*. Dessa var ett examensarbete (Rova 2005), en D-uppsats (Olsson Jers 2005) och en rapport från FUMS (Palmér 1999). Med andra ord var utbudet av examensarbeten rörande muntlig bedömning begränsat. Genom läsning av dessa texter formades mitt syfte och min frågeställning bland annat utifrån de vidare forskningsfrågor som presenteras i Rova och Palmér. Både Rova och Palmér har elevperspektiv i sina uppsatser och jag valde därför att enbart intervjua lärare för att på bästa sätt besvara mina forskningsfrågor.

### Intervjustudie

Då syftet med examensarbetet är att ta reda på hur lärare bedömer muntlig förmåga och vilka metoder de använder så är det de intervjuade lärarnas perspektiv som är intressant. Den typ av kunskap som är värdefull i detta sammanhang är snarare kvalitativ än kvantitativ. Jag är alltså inte intresserad av antalet uppgifter eller mängden bedömningsmoment som finns i undervisningen utan på vilket sätt undervisningen är utformad och hur bedömningen av muntlig förmåga genomförs i de intervjuade lärarnas undervisning. Jag har därför valt att göra kvalitativa intervjuer. Syftet med en kvalitativ intervju är att beskriva och förstå teman från den intervjuades livsvärld ur den intervjuades perspektiv (Kvale 1997:34). Huvuduppgiften är enligt Kvale att ”förstå innebörden av vad den intervjuade säger”.

Den kvalitativa intervjun är inte öppen som ett vanligt samtal men följer inte heller strikt ett frågeformulär som vid t ex en enkätundersökning. Kvale (1997) menar att den kvalitativa forskningsintervjun är fokuserad på bestämda teman men att den inte är strängt strukturerad och inte heller helt ostrukturerad. Intervjuerna har tydligt avgränsade teman som exempelvis *elevinflytande* och *skillnader mellan tal och skrift* men inom dessa teman finns stort utrymme för informanterna att själva berätta fritt och spontant redogöra för egna tankar och motiveringar. Därför behövde inte alla frågor ställas vid varje intervjutillfälle eftersom informanterna själva vid flera tillfällen självmant besvarade dem i sina resonemang. Frågorna ställdes inte heller i kronologisk ordning, utan som en naturlig följd av informantens svar (Trost 2005, Johansson och Svedner 2004). Jag såg dock till att alla mina ämnesområden berördes under respektive intervju. Intervjuguiden redovisas som bilaga men är alltså inte absolut i sin utformning (bilaga 1). Enligt Johansson Svedner (2004) är det en balansgång

mellan att inte låta intervjun bli till en muntlig enkät men inte heller ett allmänt samtal. Därför är det önskvärt att ställa frågor som ger informanten mycket talutrymme och som inbjuder till att ställa följdfrågor. Att fråga om konkreta erfarenheter som inleds med exempelvis *Berätta om dina erfarenheter av...* är önskvärt för att få så uttömmande svar som möjligt och att svaren verkligen avspeglar den intervjuades inställning eller erfarenheter (Johansson Svedner 2004).

En viktig poäng som bör nämnas är att jag genom mitt val av metod inte kan vara säker på hur lärarnas undervisning ser ut i praktiken. Jag vet alltså bara det som informanterna säger och kan inte vara säker på att informationen överrensstämmer med verkligheten. Man bör ha i åtanke att människor ofta vill framstå i god dager och att informanten vill ge intervjuaren tillfredsställande svar på frågorna. För att få ett helhetsperspektiv hade observationer av lärarnas undervisning kunnat komplettera intervjustudien. Mina frågeställningar hade dock varit svåra att besvara genom enbart observationer eftersom bedömningen oftast inte sker öppet och uttalat under lektionerna.

Det är viktigt att komma ihåg att intervjuaren påverkar resultaten av en intervju eftersom han eller hon själv uttrycker värderingar och förväntningar genom exempelvis sättet att ställa frågor. Kvale (1997) kallar forskningsintervjun för en ”*mellanmänsklig situation*” (s. 39) på grund av det förhållande som uppstår mellan intervjuaren och den intervjuade. Han menar att det är en emotionell situation som kan präglas av positiva eller negativa känslor. Detta gör att det finns en risk att den intervjuade personen går i försvarsställning. Det är därför viktigt att noga överväga vilka frågor man som intervjuare ska ställa och undvika frågor som är värderande. Johansson Svedner (2004) menar att detta kan motverkas genom att man i förväg har klargjort syftet med intervjun för informanten och att intervjuaren anstränger sig för att skapa en förtroendefull relation. ”Präglas intervjusituationen av tillit finns förutsättningar för uppriktiga och ärliga svar och därmed att den intervjuade vågar visa upp sitt synsätt – även om han tror att det strider mot intervjuarens” (Johansson Svedner 2004). Jag anser att de e-mail som skickades mellan mig och informanterna innan intervjuerna var informationsrika och höll en vänskaplig ton. Jag hoppas också att mitt intryck vid själva intervjuerna och de samtal vi hade innan intervjuerna påbörjades etablerade en tillitsfull och avslappnad atmosfär. Kvale (1997) poängterar dock att det är viktigt att intervjuaren är medveten om denna mellanmänskliga dynamik både under själva intervjun och under bearbetningen av materialet.

## Urval

Det de tillfrågade lärarna har gemensamt är att de arbetar i gymnasieskolor i Stockholm och att de undervisar i ämnet Svenska. Jag skickade e-post till femton lärare på fem olika skolor och fick fem jakande svar. I breven jag skickade till samtliga lärare stod att jag skrev examensarbete på Lärarhögskolan och att min ambition var att undersöka på vilket sätt lärare arbetar med muntlig förmåga, hur de bedömer dessa moment och vilka metoder de använder sig av. En möjlig anledning till att så få lärare svarade skulle kunna vara att lärarna inte anser sig arbeta aktivt med muntlig förmåga eller använda sig av specifika metoder för bedömning, men detta kan jag endast spekulera i. Två av lärarna avböjde senare på grund av sjukdom och tidsbrist. Eftersom bortfallet är så omfattande som 40 procent är det viktigt att poängtera att detta naturligtvis fått konsekvenser för resultatet. I enkätundersökningar räknar man ofta med ett visst bortfall vilket kan påverka tillförlitligheten. Bortfallets omfattning får då konsekvenser framförallt när det gäller att dra generella slutsatser (Befring 1994). Eftersom jag inte gör anspråk på att göra några generella antaganden om övriga lärares arbete inom professionen är detta inte en konsekvens som ska påverka mitt resultat. Vilken inverkan icke-

respondenternas medverkan haft på resultatet går i denna uppsats inte att uttala sig om. Det enda vi kan veta är att resultatet med stor sannolikhet hade sett annorlunda ut och varit mer omfattande. Eftersom variationen mellan respondenternas svar varit stor och bidragit till en nyanserad analys och diskussion kan förmodas att icke-respondenternas hade gjort denna variation ännu större. Enligt Eljertsson (2005) skiljer man på externt och internt bortfall. Externt bortfall utgörs av personer i urvalet som av någon anledning inte haft möjlighet att delta i undersökningen. Det interna bortfallet gäller enbart enstaka frågor som eventuellt inte besvarats av enskilda informanter, vilket inte varit fallet i min undersökning. Det externa bortfallet på 40 procent hade fått större konsekvenser för resultatet om min avsikt varit att jämföra lärare eller skolor med varandra, t ex eftersom en av icke-respondenterna var den enda i urvalet som arbetade i en skola med stor etnisk mångfald. Det är sannolikt att det finns skillnader kring hur man t ex arbetar med talat och skrivet språk i skolor där det finns stor andel elever med svenska som andraspråk. Det är dock endast de medverkande lärarnas utsagor vi har att förhålla oss till.

Den första intervjun gjordes med en lärare som parallellt med arbete på gymnasiet även arbetar som lärarutbildare på Lärarhögskolan. Den andra intervjun genomfördes med en lärare som jag tidigare haft ett samarbete med under delar av min verksamhetsförlagda utbildning på en gymnasieskola i Stockholm. Den tredje läraren har lång erfarenhet av projektinriktad undervisning på en gymnasial friskola i Stockholm. Samtliga lärare undervisar i Svenska och har erfarenhet av att undervisa i kurserna A, B och C.

## Etik

Kvale (1997) tar upp tre aspekter på intervjuetik som jag har tagit hänsyn till i min undersökning: informerat samtycke, konfidentialitet, och konsekvenser.

Samtliga informanter har blivit informerade om att deras utsagor skulle komma att ingå i ett examensarbete på Lärarhögskolan i Stockholm och att arbetet handlar om bedömning och metoder för bedömning av muntlig förmåga. Lärarnas medverkan i undersökningen har alltså varit frivillig. Jag har återgett intervjuerna på ett sådant sätt att respondenterna inte går att identifiera. Med hänsyn till informanternas anonymitet har jag valt att kalla de tre lärarna för Anders, Signe och Marie. Dessa beslut har tagits på grund av att informanterna inte på något sätt ska kunna påverkas negativt av sitt deltagande i undersökningen. Tvärtom hoppas jag att deras medverkan har påverkat dem positivt på så sätt att de genom att samtala om sin undervisning kanske ser på den med nya perspektiv. Jag har även erbjudit de intervjuade lärarna att ta del av det färdiga resultatet.

Hartman (2004) ställer upp fyra krav som gäller det material som samlas in från exempelvis intervjuer: öppenhet, självbestämmande för de medverkande, konfidentiell behandling av forskningsmaterialet och autonomi beträffande forskningsmaterialets användning.

Jag har varit öppen med var examensarbetet skrivs och på vilken institution. Syftet med uppsatsen presenterades i det inledande brevet, samt information om att allt empiriskt material redovisas anonymt och att ingen annan än jag själv skulle få ta del av bandinspelningar. Allt undersökningsmaterial som skulle kunna avslöja informantens identitet eller arbetsplats har också "avidentifierats" (Hartman 2004:130). Materialet ska heller inte användas till någonting annat än för detta forskningsändamål. Informanterna har inbjudits till att ställa frågor vilka har besvarats.

## Genomförande

Inledningsvis gjordes en testintervju med min handledare för examensarbetet för att se huruvida mina teman och frågeområden var begripliga och om de genererande svaren var fruktbara för min frågeställning. Testintervjun gjorde att jag omformulerade ett par frågor som gjort att jag varit tvungen att förtydliga mig vilket störde flytet i intervjun.

Intervjuerna genomfördes individuellt och informanterna fick själva bestämma var intervjuerna skulle ske, med önskemål från mig om att det skulle vara en relativt ostörd miljö. Två av intervjuerna spelades in på bandspelare med kompletterande anteckningar. Under den första intervjun satt vi i ett grupprum på lärarens arbetsplats och inga avbrott var nödvändiga. Den andra intervjun genomfördes även den på lärarens arbetsplats men i lärarrummet, vilket gjorde att det vid ett par tillfällen blev störningar på grund av att elever och lärare passerade genom rummet pratandes. Det var dock en avslappnad miljö och kändes som ett naturligt samtal. Den tredje läraren bjöd hem mig till sin bostad där vi satt i köket och samtalade över en kopp te. Det var lugnt och avslappnat med undantag av ett avbrott då intervjun avbröts för en kort konversation med en familjemedlem. Denna intervju dokumenterades, i enlighet med lärarens önskemål, enbart genom anteckningar vilket har gjort att materialet är märkbart mindre till sitt omfång och citaten mycket färre och kortare än de övrigas. Detta har naturligtvis fått konsekvenser för resultatet. Alla tre intervjuer tog cirka en timme vardera att genomföra.

En av frågeställningarna jag försöker besvara i min uppsats är vilka metoder man som lärare kan använda för att bedöma muntlig förmåga. Denna fråga genererade fler frågor än svar när jag ställde den i testintervjun och även under samtal med studentkamrater. Därför inledde jag med frågor som uppmuntrade lärarna att berätta om sin undervisning och om hur bedömningen av muntliga moment går till. Detta ledde oss sedan in på metoder och jag visade lärarna en bedömningsmall utformad av Skolverket (se bilaga 2) som de fick kommentera och jämföra med sitt eget sätt att bedöma. Jag undvek att ställa frågan *varför* och bad istället informanterna berätta om hur de arbetar och hur de tänker kring sin undervisning. Enligt Johansson och Svedner (2004) bör man undvika frågan *varför* eftersom vi inte alltid vet varför vi gör på det ena eller andra sättet eller varför vi har en viss åsikt (s.26).

## Databearbetning

Analysarbetet började redan under sammanfattandet av intervjumaterialet och jag antecknade idéer för analysarbetet när de dök upp. Enligt Trost (2005) är detta ett arbetssätt att rekommendera; att notera idéer oavsett i vilket sammanhang de dyker upp. Bearbetning av en kvalitativ intervju anser Trost är beroende av tycke och smak och jag valde att skriva ut intervjuerna i sin helhet. Detta gjorde jag för att få bättre överblick över materialet. Enligt Kvale (1997) är det ovanligt att intervjuer analyseras direkt från bandinspelningar. Att intervjun skrivs ned innebär dock att utskriften blir det enda ”pålitliga empiriska datamaterialet i intervjuprojektet” (s. 149). Utskriften blir då en konstruktion av det tidigare muntliga materialet. Jag kategoriserade sedan lärarnas svar under huvudrubriker som jag ansåg sammanfatta de övergripande teman som lärarna behandlat utifrån de ämnesområden som behandlats under intervjun. Jag märkte snart att resultatet av Anders intervju var mer detaljerad och omfattande än de övrigas vilket spelar mindre roll eftersom jag inte är ute efter att göra någon jämförande analys. Det har dock betydelse för resultatets omfång.

## Giltighet och tillförlitlighet

Det insamlade materialet är alldeles för litet för att några generella slutsatser ska kunna dras. Min förhoppning är att mitt material ska kunna vara ett avstamp för fortsatta diskussioner kring ämnet. Giltigheten i arbetet begränsar sig till endast de intervjuade lärarnas utsagor kring det egna arbetet. Det säger ingenting om övriga lärares arbete inom professionen.

Begreppet tillförlitlighet, eller reliabilitet, får enligt Patel och Davidson (2003) olika innebörd beroende på om metoden är kvantitativ eller kvalitativ. Möjligheten finns att informanterna skulle ha givit olika svar på samma frågor om de intervjuats vid ett annat tillfälle eller vid en annan tidpunkt. I en kvantitativ studie skulle detta ses som ett tecken på låg tillförlitlighet. Eftersom de olika svaren skulle kunna tyda på att informantens sinnestämning är en annan, att han eller hon har påverkats av något eller lärt sig något så ses inte nödvändigtvis detta som en brist på tillförlitlighet för en kvalitativ forskare. Tillförlitligheten ses alltså mot bakgrund av den unika situation som råder vid tillfället för intervjun. ”Om frågan lyckas fånga det unika i situationen och detta yttrar sig i variation i svaren så är detta viktigare än att samma svar alltid erhålls” (s. 103). Giltigheten och tillförlitligheten i en kvalitativ studie är inte enbart begränsad till själva datainsamlingen utan strävar efter att genomsyra forskningsprocessens samtliga delar. Det handlar om att kunna göra en trovärdig tolkning av den intervjuades livsvärld, att lyckas fånga det som är mångtydligt och kanske motsägelsefullt men också att kunna argumentera för olika tolkningar av materialet (Patel och Davidson 2003).

## 5. Resultat/Analys

---

### Lärarnas syn på tal och skrift...

Anders anser att det skrivna språket alltid värderas mycket högre och finare än det muntliga. Han tror att detta har att göra med att det skrivna språket ses som ett hantverk men också att det bevarar traditioner och regler vilket inte talspråket gör i samma utsträckning. Han förklarar t ex författares höga status i vårt samhälle med samma argument. Anders säger att det är det vetenskapliga skrivandet som styr kursplanen på gymnasiet.

Om man jämför högstadiet med gymnasiet och skrivandet t ex, så är högstadiet mycket mer inriktat på det berättande, skönlitterära skrivandet och eleverna får möjlighet att testa på olika genrer som framförallt ligger på en berättande nivå /.../ På gymnasiet handlar det mycket mer om att de ska lära sig det vetenskapliga skrivandet. Olika skrivgenrer som inte är skönlitterära. På gymnasiet finns det kurser i litterär gestaltning där de får fortsätta öva på novellskrivande. Men som en första ingång låter jag eleverna förstå att vi ska inte öva på att blir författare. Men vi kommer att använda och läsa mycket litteratur för att utveckla vårt vetenskapliga skrivande i olika genrer. Argumenterande texter, utredande texter, vanliga uppsatser där man refererar och anger källor, man kan skriva essäer eller krönikor. /.../ På gymnasiet är det det som styr kursplanen, alltså det vetenskapliga skrivandet. Även när det gäller muntligheten. (Anders)

Anders menar alltså att även det muntliga på gymnasiet har fokus på det vetenskapliga. Det är alltså inte muntligt berättande som fokuseras utan argumenterande tal, utredande muntlighet som diskussioner och samtal och att kunna referera till källor även när det gäller muntlig verksamhet. Man kan fråga sig om det muntliga berättandet får utrymme på högstadiet eller om det framförallt är det skönlitterära skrivandet som fokuseras. Anders nämner inget om det muntliga berättandet. Anders säger att kursplanen i Svenska pekar på att eleverna ska kunna argumentera, uttrycka åsikter och ståndpunkter inom olika genrer. Hur detta sedan går till rent praktiskt finns inte specifikt uttryckt i kursplanen. Vilka genrer som avses får förtydligas i den lokala kursplanen menar Anders. Vi ser i citatet ovan att Anders lägger tyngdpunkten vid skrivandet när han talar om vad som ryms inom svenskämnet, trots att han inte explicit lägger en egen värdering i det. Signe har samma uppfattning som Anders om hierarkin inom språkförmågorna. För några år sedan genomförde hon ett uppdrag för Skolverket där hon tittade på betyg och bedömning på skolor ute i landet. De erfarenheter hon gjorde där gav henne uppfattningen att skriftliga prov i skolan har alldeles för stor tyngd. Hon tycker inte att detta svarar mot det uppdrag som skolan har:

I styrdokumentet står att vi ska på alla sätt, alltså på olika sätt, ska man ta in och bedöma eleven och då är det ju inte bara enbart skriftliga bedömningar. Men det är klart när man ser till om man just ska bedöma deras skriftliga förmåga så är det självklart men annars... den språkliga förmågan... då hänger ju faktiskt talet och det skrivna ordet ihop men jag vet, jag tror nog att man kan säga allmänt att det skrivna har en större tyngd. (Signe)

Enligt läroplanen ska man alltså göra en allsidig bedömning av kunskaper och beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper. Signe arbetar parallellt med tal och skrift eftersom hon anser att det i stort sätt handlar om samma kvaliteter, hon nämner t ex att fånga läsaren/lyssnaren och att finna den egna rösten i texten eller i talet. De kvalitetsskillnader som finns mellan tal och skrift kan vara ”vissa retoriska figurer som passar bättre i muntlig framställning, vissa upprepningar, omtagningar kan bli tjatiga i en text, kännas överflödiga”. Signe tycker att skrivutveckling och utveckling av det talade är en parallell process.



Både Signe och Marie anser att svenskämnet handlar mycket om att ge eleverna självförtroende när det gäller att uttrycka sig i tal och skrift. ”Att våga tala och skriva” säger Marie. Hon anser att svenska är ”ett socialt ämne – ett kommunikationsämne” och att den viktigaste kunskapen är att kunna uttrycka tankar i tal och skrift. Hon anser att det skrivna ordet väger tyngre men att det ultimata är när tal och skrift sammanfaller. Hennes uppfattning är dock att ”om man är duktig på att skriva så har man språklig kunskap”.

### ... i bedömning

Att lärare lägger stor vikt vid bedömning av skriftlig förmåga tror Anders beror på att man som svensklärare tillhör en skriftlig kultur:

... man är van vid det skriftliga språket, det är det man framförallt har övat på, på universitet, på högskola och tidigare på gymnasiet. Det är kanske också det som de flesta lärare är bäst på – läsa och skriva – men tala vet jag inte om så många varken tycker om eller är bra på och det är, tycker många, också mycket svårare att bedöma. (Anders)

En annan skillnad som Anders ser mellan tal och skrift är att texten är lättare att bedöma för att den är konkret: ”... du kan peka på saker i texten, det här hänger inte logiskt samman, det här är felstavat”. Detta innebär även att läraren kan sätta sig ner med eleven och titta på texten. Muntligt däremot, anser Anders tar kortare tid och då nämner han både diskussioner, tal eller andra muntliga situationer. Detta kräver en närvaro just då och att läraren vet precis vad han ska bedöma. Han nämner även att man inte har något material att gå tillbaka till om man inte har spelat in det på video. Han kan tänka sig att många lärare känner att de kommer i en konfliktsituation om man blir oense med eleverna om bedömningen.

Det är inte lika tryggt längre, man är ute på lite farligt område om inte eleven faktiskt tycker samma sak som jag tyckte i min bedömning så har man svårt att bevisa det. Man kan återberätta jo, du gjorde faktiskt såhär och inte så och därför... och då kan de hävda att de faktiskt gjorde det och så har man inget material. (Anders)

Anders nämner också att det är annorlunda att bedöma en text eftersom elev och lärare kan vara distanserade och flytta fokus från eleven till texten. Vid bedömning av tal blir det mer personligt anser Anders: ”... det muntliga blir väldigt mycket du och kommer väldigt nära eleven vilket eleven kan tycka känns obehagligt”. Marie anser att man är naken när man skriver men tillägger efter en stunds eftertanke att man är naken i sin röst också. Det talade språket är viktigt men flyktigt säger hon. Detta stämmer väl överens med Signes erfarenheter av att man bara har en chans när det gäller det muntliga framträdandet, men tillägger samtidigt att man ofta har en hel rad framträdanden att se tillbaka på. Den största skillnaden som Signe ser mellan bedömning av tal och skrift är just att man kan gå tillbaka till texten.

Marie säger att hon bedömer allt skriftligt som lämnas in av eleverna och hon anser att det är viktigt att eleverna är medvetna om detta. ”Allt som sägs bedöms dock inte.” Här visas återigen prov på skriftens högre status. Även om läraren föredrar ett samspel mellan tal och skrift så blir kontentan ytterligt att skriften får mest tyngd i den slutgiltiga bedömningen. Detta borde innebära att de lokala kursplanerna kanske inte alltid stämmer överens med undervisningen eftersom lärarens intentioner om den parallella processen mellan tal och skrift inte speglar av sig på bedömningen.

## Lärarnas pedagogiska arbete med muntlig förmåga

Alla tre lärare börjar i kurs A med övningar som innehåller gestaltning och lekfulla moment. Den första tiden i årskurs 1 använder Marie till att skapa trygghet, god stämning och förtroende i klassen genom improvisation och teaterövningar. Hon är noga med att tala om för eleverna att de inte får betyg på dessa moment men att de måste delta och vara aktiva. Det inverkar alltså på betyget om de inte deltar. Marie säger att det är viktigt att se det lekfulla men att ”leken måste tas på allvar”. Läraren vill i dessa moment komma ifrån tänkandet vi ständigt bär med oss om vad som är rätt och fel. Hon är ute efter att ”det första som kommer ska få komma fram”. Marie vill visa att ”knäppheten finns hos alla”, att det är tillåtet att vara knäpp och galen och att säga ”fel”. Detta tror hon hjälper eleverna att våga. Under övningarna kommer alla till tals inför hela klassen på ”det skojiga sättet”. ”Inga krav, inte redovisa, inget är rätt eller fel.” Läraren upplever att de elever som av någon anledning missar denna period av lekinriktade och dramainfluerade moment har svårare att komma in i gruppen. Erfarenhet säger henne också att den trygghet som skapas i klassen speglar av sig även på andra ämnen. Hon talar varmt om improvisation och drama och rekommenderar en bok som heter *Impro* skriven av Keith Johnstone (1985) som hon tycker att fler lärare borde arbeta med. En av anledningarna till att hon inte bedömer dessa moment är att hon inte anser att de kan bedömas. Jag tolkar det som att Marie inte kan bedöma på grund av att det blir en godtycklig bedömning eftersom det inte finns tydliga riktlinjer och rätta svar, vilket också är ett av hennes syften med momenten. Detta skulle även kunna vara en orsak till att hon bedömer skriftliga uppgifter i större utsträckning än muntliga. Om det inte finns tydliga kriterier för hur muntlighet ska bedömas finns det en risk att bedömningen blir just godtycklig. Marie berättar om en övning som hon kallar för ”vykort” där eleverna muntligt får gestalta repliker ur en pjäs. Poängen är att eleverna senare kommer gå och se pjäsen och har då skapat en relation och en egen erfarenhet kring det som händer. De känner igen sig. Trots att Marie inte bedömer elevernas prestationer i övningarna så kommer de på sikt att ha en positiv inverkan på elevernas prestationer och i förlängningen inverka på bedömningen. ”Lekdimensionen ger resultat i form av trygghet” säger Marie. Signe pratar också om att våga och att skapa trygghet i början av terminen genom en period av lekfulla övningar som hon kallar för ”sjok” eller ”serie”:

... att man börjar med lite försiktiga övningar, att de ska våga ta ett litet steg, först lite på lek och så småningom att man vågar ha det första lilla anförandet i grupp, ja, en begränsad grupp. (Signe)

Marie upplever alltså att det skapar trygghet för eleverna att till en början ha anföranden i mindre grupper och att det handlar om ett mindre anförande. Även Anders arbetar i början med gestaltungsuppgifter i grupp. Han nämner i likhet med Marie att dessa moment inte bedöms. Eleverna får då samtala och diskutera i syfte att söka kunskap, öva på att lyssna och komma fram till någonting tillsammans. Anders brukar hinna med två muntliga moment i A-kursen: ett tal och en diskussionsuppgift. Talet byggs upp under fyra till fem veckor inom ett moment som de kallar *retorik*. Då väljer eleverna något ämne och samlar material. Anders säger att det är en skrivprocess som innehåller många olika steg, kanske fem eller sex olika uppgifter innan det retoriska talet (produkten) är färdigt. Eleverna får under processen ”analysera tal av kända personer, går igenom olika finesser som metaforer, upprepningar och anaforer, sånt som funkar i tal” och de får öva genom att hålla talen för varandra två och två. Anders förenar alltså teori och praktik, innehåll och form under processens gång. Han anser också att de samtal och diskussioner som uppstår är ”ett sätt att söka kunskap”. Eleverna kommer fram till någonting i gruppen vid samtal om t ex litteratur. Det kan handla om en

metod som Anders använder sig av men det skulle också kunna vara något som genomsyrar all hans undervisning och handlar således snarare om kunskapssyn.

### Svårigheter och lösningar

Anders upplever att eleverna är vana vid att ställa sig ensamma framför klassen och t ex ”berätta hur det var i Kina på trehundralet”. Han anser att det ofta är den typen av faktabaserad redovisning eleverna tänker på när de ska redovisa muntligt. Han anser att många blir nervösa när de får reda på att de ska hålla tal. Denna rädsla försvinner dock under processens gång. Anders tror att detta beror på att de vet vilka saker som ska bedömas, att de har lång tid att förbereda sig och att samla material. Han anser att det blir ett annat fokus där de måste koncentrera sig på det retoriska. Dessutom får eleverna hålla talet för en mindre grupp och sedan för cirka tio stycken. Anders låter aldrig eleverna hålla tal inför helklass. Signe säger att man som lärare måste ta talhämningar på största allvar. Hennes lösning blir att en ängslig elev kan välja ut ett par elever som han eller hon känner sig trygg med. ”Målet är att alla ska ha stått upp och framfört någonting som de är bra på.”

Marie berättar att när hon började arbeta på skolan hade Svenska, kurs A, 100 timmar varav 15 timmar var studieteknik och klasserna bestod av 20 elever. Nu har samma kurs 82 timmar till sitt förfogande och 32 elever i varje klass. Med mindre tid och fler elever tycker hon att det muntliga är lättare på många sätt eftersom det tar kortare tid, men hon tycker inte att hon hinner med responsarbete eller processkrivning eftersom det tar lång tid att genomföra i så stora klasser. Muntliga framföranden och retoriska tal sker alltid i helklass. Marie upplever att vissa elever är nervösa inför att tala spontant och de allra flesta inför talarsituationen. Anders lösning på problemet med stora klasser är att se till att det finns något annat att göra för de elever som inte ska hålla tal. Då är en förutsättning att det finns en annan sal att gå till eller att eleverna har en uppgift som inte kräver ett klassrum. En annan förutsättning är att skolan kan vara flexibel vad gäller närvarokontroller under en sådan period. På det här sättet, menar Anders, tar ju den muntliga biten lite längre tid i anspråk. Signe har konkreta exempel på detta arbetssätt eftersom hennes skola försöker arbeta med alternativa metoder.

Tanken var från början mot allt gammalt konservativt, stelbent, slå sönder klassrum, ingen lärare som står och pratar i en kateder längst fram och det var pedagogiken som skulle styra schemat och inte tvärtom. (Signe)

Hon ser klassrummets fyra väggar, schemat och tidsangivelserna som en begränsning för det pedagogiska arbetet: ”man skulle gå därifrån och dit och sen var man tvungen att vara på ett annat ställe.” Signe säger dock att skolan, på grund av bristande resurser och tyngre lärartjänster i stort sätt har återgått till ett mer traditionellt arbetssätt och att det finns mindre utrymme för exempelvis ämnesöverskridande arbete.

### Elevers ansvar och inflytande i bedömning av muntlig förmåga

Anders nämnde oenighet om bedömningen mellan lärare och elever som ett möjligt hinder för lärare att bedöma muntlig förmåga. Signe säger att hennes ambition från årskurs ett till årskurs tre är att ”eleverna ska bli så bra på att bedöma sig själva så att vi ska vara helt överens”. Som exempel på detta säger hon att elever som får betyget mvg måste ha så stor insikt att de kan se kvaliteten i sitt eget arbete. För att uppnå detta arbetar de mycket med gensvar och responsgrupper:

Jag vill få igång ett samtal om varandras, om andras texter och mina egna. En ambition är att öva upp, dels att hjälpa varandra till en utveckling men framförallt också till att se: vad är det som är kvalitet? Vad är det som gör att det är bra? Hela min skrivutvecklingsundervisning går ju ut på att få någon kvalitetskänsla. (Signe)

Ett mål med detta är att eleven då känner att de får en rättvis bedömning eller att eleven kan argumentera för en annan bedömning om de inte är överrens. Alla tre lärare är överrens om att eleverna behöver bekräftelse men att det inte måste vara läraren som ger eleverna denna. Marie anser att eleverna bekräftar varandra genom att arbeta i smågrupper och genom att diskutera. Som lärare måste man inte alltid vara med anser hon. I skolan där Signe arbetar är tanken att eleverna ska arbeta i samtalsgrupper med eller utan läraren. Hon tilltalas av Olga Dysthes idéer om ”det flerstämmiga klassrummet”. Signe nämner också att hon arbetar med något som hon kallar för ”boksamtal” (se ex. Chambers). Eleverna bestämmer själva vad de ska prata om i ett boksamtal. Läraren flyttar därmed fokus från sig själv till eleven och låter eleverna vara med i processen och ta ansvar. Den bedömning som Signe gör i ett sådant moment är att se om eleven tillför någonting till samtalet. I början av terminen brukar Anders låta eleverna redogöra för en mindre undersökning i grupp där responsen följer tydliga riktlinjer.

Där ger de bara gensvar till varandra utan att jag är med. Och då kan man ju fråga sig hur jag vet att de gjorde bra eller så? Man kan ligga lite lugnt där. Det är ju så att betyg är på hela kursen och om jag vill att de ska öva sig i något så behöver inte jag vara med varenda gång de övar. (Anders)

Anders poängterar vikten av många moment och tillfällen för eleverna att öva sina färdigheter med argumentet att examinationstillfället då inte blir ”den där stora grejen”. Då blir inte heller språkhandlingen isolerad. Feedback och reaktioner från andra under processens gång gör istället språkhandlingen verklighetsförankrad. Man kan tydligt se att både Anders och Signe ger eleverna stort eget ansvar över sin egen utveckling och sin egen lärandeprocess.

## Syften med bedömning

Signe är kritisk till bedömning för att det används som ”urvalsinstrument”. Hon ifrågasätter vad det egentligen är som betygssätts och hur bedömning och betyg påverkar eleverna.

Nej, ibland när man ska betygsätta människor då mår inte jag bra kan jag säga. Nej, för vad är det man betygsätter? Är det deras personlighet? Det var en artikel i Svenska Dagbladet som faktiskt ett av mina barn hittade där det stod att blyga och tysta elever får sämre betyg än de som pratar. Tyvärr tror jag att det är sant. Det är verkligen olustigt ibland. (Signe)

Det positiva är att eleverna får bekräftelse genom betygen. Betyget ger deras prestationer ett värde. Men hon berättar också om erfarenheter där det blivit motsatt effekt. Ett exempel på detta var när hon arbetade i Tensta och skulle bedöma elever med svenska som andraspråk utifrån samma kriterier som de elever som hade svenska som modersmål.

Då ville man berömma eleverna för att de ska växa; jättebra du har skrivit här! Eller de höll ett anförande som man berömde och vad duktig du har blivit och för att man ville att de skulle känna de hade gått framåt, vilket de också hade gjort och så kanske de fick en tvåa i Svenska och då var de ju helt utom sig och tyckte att man hade gett dom totalt fel bild. Vilket jag naturligtvis också hade för i deras värld om man är duktig så ska man ha en fyra i Svenska. (Signe)

Signe var i det här fallet inte ute efter att ge eleverna ett högt betyg men ville ge uppmuntran och stimulera eleverna till att vilja prestera mer. När den konstaterande bedömningen sedan

kom stod den i motsättning till den stimulerande och eleverna blev besvikna. Jag tolkar det som att Signe känner obehag inför att ge betyg eftersom betygssystemet inte tillåter att lärare ger elever betyg efter individuella bedrifter som i exemplet ovan.

Anders är mycket tydlig med att det finns två syften med bedömning:

Bedömning är antingen för att få dem (eleverna) att få syn på saker som ska förbättras, alltså pedagogisk bedömning eller bedömning är lika med betyg. Så egentligen tycker jag att betygsättning är mycket enklare än den andra bedömningen. Betyg är mycket enklare att sätta eftersom det är bara att jämföra det du har gjort. Du behöver inte peka på någon utveckling efter det, vad du borde ha gjort egentligen. Betyg är betyg, det blir ett vg eller mvg eller vad det nu blir. (Anders)

Det är ingen hopslagning av de pedagogiska bedömningarna utan Anders jämför elevernas utveckling med betygskriterierna för att se om det har skett någon förbättring eller om eleven ligger kvar på samma betygsnivå. Anders säger att det inte är något adderande av elevernas misslyckanden utan av vad eleven faktiskt lyckats göra. Marie tycker sig inte finna tid att bedöma processer eller arbeta med formativ bedömning utan bedömer enbart produkter. Det handlar i det här fallet enbart om slutbedömningar.

## Metoder för bedömning

I första hand följer Signe de riktlinjer som de nationella proven innehåller. Hon säger att den bedömningsmall som finns att tillgå har sett likadan ut länge men att den är användbar och innehåller de viktiga aspekterna.

Det är också bra att när vi bedömer det nationella provet och vi är två stycken så har vi de här framför oss eller i ryggmärgen, men jag brukar alltid kopiera upp dom så att vi har dom, jag har min och min medbedömare sin och den kan man jämföra hur man har bedömt de olika aspekterna. (Signe)

Signe menar att det är viktigt att ha en medbedömare (en annan lärare) eftersom det är lätt att tappa koncentrationen när man lyssnar på många talare och att det är lätt att man missar någonting. När man sedan diskuterar och jämför bedömningarna kan man argumentera för sina iakttagelser och märker då att man kanske inte sett eller hört allt. Signe menar dock att de för det mesta är relativt överens. Anders använder sig också av medbedömare men i form av elever:

Jag vill alltid att eleverna är med och bedömer. Det ingår en självbedömning, det ingår en bedömning som är ett gensvar från de andra och en lärarbedömning. Det ingår alltså tre olika bedömningar /.../ Vid själva redovisningstillfället, examinationen, när de håller talet då är de andra aktiva. Kanske inte alla tio men tre av de andra ska under tiden du håller ditt tal titta på de här tre sakerna. Då övar sig också de som sitter där och de blir aktiva istället för att en står och pratar, jag som lärare lyssnar och alla andra är bara nervösa för att de själva ska hålla tal /.../ Sen tar jag som lärare in självbedömning, gensvar och egen bedömning och utifrån det har jag ett ganska rikt material att titta på och gå vidare med. (Anders)

Marie tycker att skolverkets bedömningsunderlag i stort sätt innehåller självklara kriterier. Hon menar att hon som lärare inte behöver en sådan lista och jag tolkar det som att läraren i likhet med Signe känner att det sitter i ryggmärgen. Marie tror dock att det kan vara nyttigt för eleverna att ha tillgång till kriterierna som skolverkets mall erbjuder. Hon poängterar att det är viktigt att i förväg ha gått igenom de kriterier som ska bedömas. Trots att hon anser att ett kriterium som att ”tala högt och tydligt” är självklart så tror hon att vissa kriterier som

exempelvis ”säker och lugn” är viktigt för att bekräfta för eleverna att nervositet oftast inte syns utanpå. Kriterierna kan alltså fungera som bekräftelse för eleverna snarare än som en hjälp att bedöma för läraren.

Även Anders nämner vikten av att ge eleverna en meningsfull respons. Han menar att en gradering i ett antal steg (se bilaga 2) egentligen bara talar om huruvida insatsen ”var bra, ganska bra eller mycket bra”. Han menar att en sådan gradering inte är så informativ. Det går kanske bra till en början men sedan vill han utveckla bedömningen. Anders föreslår en variant där man istället för en gradering har en matris med textrutor. ”Också för att hjälpa eleverna att få ett språk, ja, du var på fyra här men vad innebär det att komma till fem?” Anders vill att bedömningen ska leda till utveckling och då gäller det att den är så informativ som möjligt. Han tycker också att skolverkets bedömningsmatris innehåller för många saker eller infallsvinklar:

Jag tycker det är bättre att ha färre saker. Plocka ut några saker. Som lärare förstår du alla de här sakerna men frågan är om eleverna faktiskt kan ta till sig alla de här sakerna på samma gång, jag tror inte det. Utan var tydlig med några moment som du vet att de har svårt med. Eventuellt kan du samla fyra av de här rubrikerna under en rubrik. (Anders)

Som lärarutbildare har Anders utvecklat en bedömningsmall som liknar skolverkets men innehåller färre rubriker (se bilaga 3). Den mallen har en siffergradering men Anders förklarar detta med att den är utvecklad för ”slutbedömning”. Studenterna kommer inte att göra momentet igen och öva ytterligare som man gör på gymnasiet där det finns utrymme att träna på olika saker vid olika tillfällen. Han anser att ”det är nackdelen med korta kurser på högskola och universitet, att det oftast bara är slutbedömning”. Jag tolkar Anders som att bedömningen inte leder till utveckling på samma sätt i en slutbedömning och att en gradering i siffror då kan fungera, medan en utvecklande bedömning bör ha utförligare kommentarer.

Ingen av de tre lärarna använder den delen i skolverkets bedömningsmall som handlar om lyssnarna (se bilaga 2) men poängterar att det trots detta är mycket viktigt. I de fall där elevrespons används som bedömningsform blir ju dock en aktiv lyssnarroll en förutsättning.

Anders tycker att man mycket väl kan ha ”samtal som examinationsform”. Han säger att läraren kan sitta med och lyssna på ett samtal där t ex fem till sex elever pratar kring ett tema. Han poängterar igen att det är nödvändigt att plocka ut några få saker som bedöms vid ett och samma tillfälle om en sådan examinationsform ska vara möjlig. Han menar att om alla är på det klara med vad som bedöms så går det snabbt.

Egentligen är jag förvånad över att inte fler jobbar med muntlig bedömning i och med att det sparar så mycket kraft. Mot att få in sextio stycken tre-sidors-analyser, så kan man faktiskt se till att de övar samma sak, nämligen det analytiska tänkandet i ett samtal på tjugo minuter. Då kan man se att det analytiska tänkandet övas. Sen kan man några gånger också träna på hur man ställer upp en analys skriftligt, för det är en annan sak. Men man måste inte skriva fem sex analyser i samma kurs för att öva det utan man kan öva det analytiska på olika sätt. Texten blir ju inte bättre om man inte övar det analytiska också. (Anders)

Lärarna framför argument som både handlar om brist på tid som förklaring till varför man inte arbetar med muntlighet i så stor utsträckning, men även argument som handlar om att spara tid genom att arbeta med muntlighet. Det tycks bero på resurstillgångar men också på hur de lägger upp undervisningen och vilka bedömningsmöjligheter de ser i sitt eget och i elevernas arbete.

Signe betonar vikten av att arbeta i lärarlag för att underlätta, men även som en hjälp för bedömningen. När de tar upp betygsförslagen i arbetslagen så kan man diskutera elevernas prestationer i övriga ämnen. Det är sådant som lärarna är skyldiga att ta hänsyn till enligt läroplanen.

Speciellt därför att då kan man tillföra, då kan exempelvis handelsläraren kan säga att 'hon har gjort en lysande presentation för oss om sin praktikplats' t ex och det kan hända att jag inte råkar vara där då, men då litar jag på det såklart. Jag kan också försöka när jag vet då, det kan vara i vilket ämne som helst, att någon lärare säger att de ska redovisa någonting, något moment. I början var det väldigt mycket så att vi var inne på varandras lektioner men är det något sånt då försöker man att gå på redovisningar. Då försöker man hitta guldkorn där också, speciellt om det är någon som gör något bra som man vill att de ska få crédito för. (Signe)

Signe menar alltså att man som svensklärare kan gå och titta på en elevs redovisning i exempelvis Religion för att få ytterligare material för sin bedömning i Svenska. Precis som Anders betonar hon att det är vad eleven lyckas göra som blir underlag för betyget och det gäller att fånga upp guldkornen. Denna metod skulle också vara till hjälp om eleven har varit frånvarande och missat något moment i Svenska. Att gå och titta på elevens redovisningar i andra ämnen skulle då spara tid och underlätta för både läraren och eleven. Det är även viktigt att ha en dialog med övriga lärare om betygen eftersom man som Signe säger inte alltid är uppmärksam och vaksam på vad som händer i klassrummet. Eleverna bör få alla möjligheter att på olika sätt få visa sina kunskaper och det spelar ingen roll var eller hur detta visas eller inom vilket ämne. Som Anders sa (se citat ovan) så kan en elev t ex visa prov på analytisk förmåga på många olika sätt.

Två av lärarna nämner inspelade tal som hjälpmedel för att fånga talet i flykten, antingen på ljudband eller videoband. Då har läraren någonting att gå tillbaka till precis som med texten. Ingen av lärarna säger dock att de någonsin använder sig av det. ”Man har bara en chans, säger Signe, ”såvida man inte sitter och spelar in, det är inte realistiskt att tänka att man skulle sitta och lyssna om, det skulle jag inte utsätta mig för faktiskt.” Jag tolkar det som att det skulle ta för lång tid att gå tillbaka och analysera materialet men lärarna utvecklar inte varför de inte arbetar med inspelat material.

## 6. Diskussion

---

### Språkförmågornas användningsområden

De texter som jag har kommit i kontakt med och som behandlar mitt ämne på olika sätt, har alla kommit fram till att talet i någon mån står i skuggan av det skrivna i undervisningen i skolan. Det finns möjliga orsaker till detta som är intressant ur många olika perspektiv. Det rör så väl lärares egen utbildning och kompetens (Olsson Jers 2005), samhällets syn på det skrivna språket som en statussymbol, skolan som en institution som hämmar elevernas muntliga utveckling (Linell 2000) och svårigheten i att bedöma det ”flyktiga” talet (Skolverket). Lindström (2005) uppmanar lärare att ”inte göra det enkelt mätbara till det viktigaste” och tar kommunikativ förmåga som ett exempel. ”Det opraktiska är det enda praktiska i längden” skrev Gunnar Ekelöf i en dikt 1941. Att någonting är svårt betyder inte att det behöver vara negativt. Det som anses svårt är ofta det som är förknippat med det mest subjektiva och abstrakta. Därför är det viktigt att vi hittar vägar för att ta oss an det som verkar opraktiskt och svårt. Då är det viktigt att vi har redskap som känns meningsfulla och användbara i de sammanhang där vi känner oss handfallna. Metoder för att bedöma muntlig förmåga tycks vara ett redskap som verkligen behövs inom skolan.

De intervjuade lärarna bekräftar på flera punkter de forskningsresultat som visar på skriftens högre värde i samhället och i skolan men säger samtidigt att samspelet mellan tal och skrift är viktigt. Det intima sambandet mellan språkförmågorna *läsa och samtala* samt *läsa och skriva* har varit känt för mig sedan tidigare och ofta poängterats under utbildningen. Den kanske mest slående upptäckten under arbetets gång har varit betydelsen av att *tala för att skriva* och att *skriva för att tala*. Det finns skillnader i det talade och det skrivna språket som ofta poängteras, speciellt för personer som skriver som de talar, vilket naturligtvis inte är korrekt ur skriftspråkssynpunkt. Av den anledningen kan det vara svårt att se att det talade språket skulle vara till hjälp för det skrivna. Samtliga av intervjustudiens informanter har betonat vikten av kollaborationen i tal och skrift och att det till stor del handlar om samma kvaliteter. Att kunna samtala analyserande hjälper t ex eleven att kunna skriva analyserande och tvärtom. Strömqvist (1992) tankar om att lärare bör beakta helheter i språket och inte antingen läsa eller skriva stämmer överens med hur Signe ser på lärarens uppdrag. Att se skriften som en tillräcklig källa till språklig kunskap (Marie) är dock en vanlig föreställning i skolan (Linell 2000 och Palmer 1999). Linell hävdar att talspråk och skriftspråk är inbördes olika till sin struktur och användning men både Signe och Anders uttalar att de båda språkförmågorna har många gemensamma användningsområden och att man t ex lika gärna kan öva (och bedöma) analytisk förmåga i ett samtal som i en analyserande text. Signe arbetar parallellt med tal och skrift eftersom hon anser att det i stort sätt handlar om samma kvaliteter, hon nämner t ex att fånga läsaren/lyssnaren och att finna ”den egna rösten” i texten eller i talet. Att fånga läsaren handlar om retorikens patos medan den egna rösten är retorikens etos. Olsson Jers (2005) ger exempel på en mall med kriterier för självvärdering av tal där retorikens etos, logos, patos, topos och pistic utgör kriterierna. Det blir en självvärderande analys av det egna språket och vilka som blir effekterna av de ordval man gör när man talar, eller varför inte – skriver.



## Länken mellan tal och skrift i bedömningen

Den talträning som anses nödvändig för att en talare ska utvecklas och blir trygg i situationen är inte olik den som inom didaktiken kallas för skrivprocessen. Min erfarenhet är dock att talträning oftast benämns i sammanhang där eleven ska förberedas för att hålla retoriska tal, som exempelvis den träning som föregår det nationella provet. Jag saknar den diskussion som handlar om att målet är att eleven ska ingå som en trygg och säker samtalspartner, en lyssnande individ som kan hantera och bemöta varierande talsituationer. Skrivprocessen är ett mål i sig och inte bara den färdiga produkten bedöms vilket skulle kunna överföras på en likvärdig och parallell talprocess. Jag har under arbetets gång kommit fram till att de metoder som redan finns för att bedöma skriftlig förmåga är fullt användbara även inom det muntliga området. Strömquist (1991) skriver att processinriktat skrivande inte bara utgör ett förhållningssätt till skrivande utan till språk och språkinläring generellt. Om processinriktat lärande handlar om språksyn snarare än metoder borde det innebära att ett processinriktat tänkande går att överföra på talträning. De komponenter som utgör det processinriktade lärandet förutsätter ett socialt samspel där samtal mellan elever och mellan elever och lärare utgör kittet för vidare lärande (Dysthe 1996 och Løkensgard Hoel 2001). Dessa samtal borde då kunna handla om talat språk lika väl som läst och skrivet. Det viktiga är att eleverna får respons på vad de gör och att de själva kan se och värdera sin egen utveckling. Inte förr kan ett fruktbart samtal uppstå mellan elever och lärare.

Två av informanterna använde sig av matriser, mallar, respons och självvärdering tillsammans med lärarbedömning för att bedöma muntliga framföranden och dessa metoder är även förekommande vid bedömning av text. Kvalitetstänkande, responsarbete mellan elever och mellan elever och lärare samt självbedömning är metoder som kan appliceras på alla språkförmågor. Dysthe (1996) hävdar att inlärningspotentialen och inlärningsmiljön blir optimal om läraren systematisk planerar ett samspel mellan det muntliga och det skriftliga sättet att använda språket.

## Bedömnings(o)möjligheter

Olsson Jers (2005) anser att det brister i lärares kunskaper och kompetens om det talade mediet vilket utgör ett hinder för lärarna att arbeta med muntliga framträdanden. Anders tror att en anledning till att lärare inte arbetar med muntlighet är att de själva behärskar skriftspråkets strukturer bättre än det talspråkliga. Han anser likt Olsson Jers att man är mer van vid det skriftliga språket från universitet, högskola och även från sin egen gymnasietid. Om man inte vet hur man ska arbeta med den muntliga språkförmågan blir det också mycket svårt att bedöma den.

Även om de intervjuade lärarna föredrar ett samspel mellan tal och skrift så blir kontentan ytterligt att skriften får mest tyngd i den slutliga bedömningen. Enligt Palmer (2005) har eleverna en tendens att fokusera på det som de vet ligger till grund för betyget. Med andra ord får lärarens agerande konsekvenser för hur eleverna kommer att se på de olika språkförmågornas betydelse. Samtliga lärare inledde de muntliga momenten i undervisningen med lekfulla och gestaltande övningar med inslag av improvisation och i något fall drama. Både Strömquist (1992) och Wolrath Söderberg (2003) ser lek och improvisation som någonting som minskar talängslan samtidigt som det stimulerar fantasin och ökar tryggheten bland eleverna. Detta var också lärarnas förklaring till varför de inleder med denna typ av övningar. Någonting som också var gemensamt för de tre lärarna i det inledande skedet i undervisningen var att momenten inte bedömdes. Det skulle enligt Palmer (2005) kunna tyda

på att eleverna inte heller lägger någon större vikt vid dessa moment eftersom de inte påverkar betyget. Enligt de kriterier som står uppställda i kursplanen för Svenska A ska eleverna ”kunna formulera sig sammanhängande i tal och skrift i *både formella och informella sammanhang*” (min kurs.). Min uppfattning har varit att det i större utsträckning är de formella sammanhangen som bedöms och därmed också de delar som eleverna kommer att fokusera sig på. Strömquist (1992) menar att de informella sammanhangen bör föregå de formella eftersom de formella involverar fler människor på en och samma gång och därmed är svårare. Det informella samtalet är ett starskott för språkutvecklingen menar Strömquist. Anders berättar att han bedömer eleverna i samtal vilket tyder på ett informellt sammanhang som faktiskt bedöms och som eleverna därmed kommer att lägga vikt vid. Strömquist säger också att samtalet är en enklare form eftersom man kan samtala kring någonting som en text, en bild eller ett visst tema. Signe arbetar med boksamtal (Chambers 1993) där eleverna samtalar kring en läst text och där läraren bedömer om eleverna ”tillför någonting till samtalet”. Både Anders och Signe låter eleverna framträda eller hålla tal inför en mindre grupp elever vilket skulle kunna tolkas som en mer informell form av framträdande och därmed också lättare enligt Strömquist (1992). Ett informellt sammanhang kännetecknas som ledigt och otvunget, utan stela eller officiella former (Bonniers svenska ordbok 2004). Det kan tyckas självklart att ett ledigt sammanhang är lättare att hantera och en bättre övningsmiljö än ett stelt och därmed formellt sammanhang. Vetskapen om att endast den korta stund då eleven framträder också är ett avgörande bedömningsmoment i sig skulle kunna göra att situationen känns mer formell och stel.

### Att utforma matriser eller mallar för bedömning

I Skolverkets text om muntlig framställning i kurs A står att ”talet är flyktigt – bedömningen sker här och nu” ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)). Men det står även att det muntliga framförandet bör följas upp av att elevbedömning och lärarbedömning ställs i relation till varandra. Respons och diskussion kring hur åhörarna uppfattade talet eller framförandet och vilken information eller vilka syften som nått fram från talare till åhörare går t ex utanför ”här och nu”. Det handlar om vad som har blivit kvar hos åhöraren efter att talaren har tystnat. Förberedelser, genomförande, respons och utvärdering kan dessutom bedömas som process och löper över en lång tid. Om man som lärare varit med och sett hela processen behöver inte själva framförandet bli ”den där stora grejen” som Anders pratade om. Då vet man som lärare att det t ex kan ha varit den pedagogiska situationen som gjorde att eleven presterade sämre eftersom man redan tidigare har sett att eleven behärskar vissa kvaliteter.

I skrivprocessen bedöms ofta en eller ett par saker i en text även om texten skrivs väl i sin helhet. Kriterier i en enskild skrivuppgift kan inte omfatta alla kriterier för betyget godkänd. Kanske väljer elever och lärare att fokusera på mottagaranpassning i en specifik uppgift och förmågan att beskriva miljö i en annan. På samma sätt bör det vara i talsituationen. I skolverkets ”bedömningsunderlag för muntliga framföranden” presenteras ett schema för bedömning av förberett tal som innehåller tretton kriterier för *talaren* och fyra för *lyssnaren* (se bilaga 2). För en elev som känner stor press och nervositet inför talarsituationen är detta många aspekter att tänka på samtidigt. Hellspong (2004) anser att valda delar vid valda tillfällen är mest effektivt. Anders föreslår en alternativ mall med text istället för enbart gradering (se bilaga 3). Skolverkets mall är avsedd för bedömning av förberett tal medan Anders matris är avsedd för förberett samtal. Han poängterar dock att även denna mall är utformad för slutbedömning och att man i en formativ bedömning inte bör ha en gradering utan istället en matris med textutor så att eleven tydligt ser vad som var bra och vad som behöver förbättras. Anders matris innehåller i stort sett samma kriterier som skolverkets mall

men de är samlade under färre rubriker och de är uppgiftsspecifika till skillnad från skolverkets som är mer allmängiltiga. De kriterier som Marie kallade för ”självklara” finns inte heller med. Det skulle kunna tolkas så att de självklara kriterierna som t ex ”att tala lagom högt och tydligt” är en förutsättning för att kunna uppfylla kriterierna i Anders matris. Som vi ser är matrisen uppdelad i två delar; en för läraren och en självvärdering för studenterna. De innehåller dock samma kriterier. I både Anders och skolverkets mallar finns det en jämn fördelning mellan genreanpassning, språk och innehåll som tyder på en funktionaliserad språksyn (Malmgren 1996). Även Marie och Signe menar att innehållet och formen förutsätter varandra. Marie bedömer både innehållet och framförandet men säger att vad som fokuseras beror på hur man har gått igenom uppgiften på förhand. I en fallstudie som Garne (2002) gjort om analytiska skrivuppgifter upplevde en elev att innehållet inte har någon betydelse för hur en text bedöms. Vid en närmare granskning av hur lärarna faktiskt bedömde blev slutsatsen att ”... det i termer av betyg lönar sig mer för eleven att producera en text med en god behandling av språk och stil än att producera en text med en genomtänkt analys ...” (s. 41). I detta fall stämde inte detta överens med hur lärarna anser sig bedöma talat språk.

Anders hävdar att det framförallt är det vetenskapliga skrivandet (och talandet) som ska fokuseras på gymnasiet. Ett vetenskapligt språkutövande är någonting som rör vetenskap. Enligt Bonniers svenska ordbok (2004) är definitionen på *vetenskap* följande: ”systematiskt ordnad kunskap o. sökande efter kunskap, forskning”. I kursplanen för Svenska A står att ett av många mål som eleverna ska ha uppnått efter avslutad kurs är att ”kunna inhämta, värdera, och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser” (www.skolverket.se) och att eleverna ska kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text och göra egna bedömningar samt att kunna förmedla kunskaper i tal och skrift. Vilken typ av texter som bör användas och på vilket sätt kunskapen ska bedömas och förmedlas är dock inte specifikt uttryckt i kursplanen. Det är upp till respektive skola och lärare samt elever att bedöma, vilket Anders också säger. Det finns alltså ingenting som säger att det är just ett vetenskapligt innehåll som ska dominera undervisningen på gymnasiet. Det står dock heller inte uttryckt att det är ett berättande skrivande eller talande som ska praktiseras. Det som dock står tydligt uttryckt är att eleverna ska ”kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften och hålla anföranden inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare” (www.skolverket.se). Det står också tydligt uttryckt att innehåll och urval i undervisningen ska vara viktigt och relevant för eleven själv. Detta utesluter alltså att innehåll väljs av enbart läraren utan elevernas medverkan. Kursplanen i Svenska går tydligt igen i Anders matris för bedömning av samtal och även ett vetenskapligt fokus. Det är också tydligt att innehållet inte är styrt av Anders själv utan begränsar sig till ”relevanta begrepp kopplat till innehållet i kursen”. Det relevanta innehållet skapar studenterna själva i den interaktion som uppstår i ett samtal. Det är självfallet skillnad i att bestämma ett innehåll för ett förberett tal och innehållet i ett samtal eftersom samtalet byggs upp under samtalets gång och deltagarna klättrar vidare i tankeutvecklingen med hjälp av varandras ord (Løkensgard Hoel 2001). Innehållet kan alltså inte bedömas på samma grunder i ett förberett tal som i ett samtal därför kan det vara viktigt att ha uppgiftsspecifika kriterier för olika typer av muntlig verksamhet.

### ”Att bedöma eller döma”

Lärarna är enligt läroplanen skyldiga att redogöra för eleverna på vilka grunder betygssättningen sker (Lpf 94:15). Begreppen betyg och bedömning var under min egen skoltid två begrepp för samma sak. ”Betyg baseras på ett antal bedömningar” sa Anders och i min undersökning har jag blivit mer medveten om vad de båda begreppen innebär. Den bedömning som Anders vid flera tillfällen talar om och som han säger leder till utveckling

och den som slutligen ger ett betyg är två olika saker och görs med två olika syften; ”...alltså pedagogisk bedömning eller bedömning är lika med betyg” (Anders). Bedömning som är lika med betyg, slutbedömning, konstaterande bedömning (Fjällström 2002) eller summativ bedömning (Lindström 2005) är fyra begrepp för samma sak. Syftet är att fastställa hur väl en elev har lyckats med sin skolgång. Detta görs med bokstäver som inte på något sätt informerar om omständigheter, hur lärarens undervisning såg ut, skolmiljön, livsvillkor eller andra aspekter som oundvikligen påverkar en elevs skolgång. Signe ifrågasatte syftet med betyg av den anledning att det används som urvalskriterium. I likhet med Fjällström (2002) ställer hon moraliska frågor om betyg och bedömning med elevens bästa i främsta rummet. Anders förespråkar en (in)formativ bedömning som hjälper eleverna att utvecklas och det är väl det skolan säger sig vara till för. Men bedömning har även en annan funktion och det är att sortera elever för framtida yrke eller studier. Detta sorterande syfte är problematiskt på så sätt att den antingen är positiv eller negativ samtidigt som den är slutgiltig – slutbedömning som Anders kallade det. Ingenstans står det i läroplanen att bedömning ska syfta till att stämpla elever för framtiden. Formativ bedömning (Lindström 2005), bedömning för utveckling, stimulerande bedömning (Fjällström 2002) eller pedagogisk bedömning är ett annat sätt att bedöma och framförallt ett annat sätt att se på bedömning och syftet med denna. Det finns olika metoder för bedömning, har det visat sig i min undersökning, även om de är relativt få. Bedömningen är dock alltid en konsekvens av den undervisning som bedrivs i klassrummet. Om eleverna till exempel aldrig har fått bedöma sina egna prestationer under arbetets gång så blir det svårare att ha den som underlag för en slutbedömning. Ett bra exempel på när självvärdering ingår som ett betygs-kriterium är när Signe säger att en elev som inte kan se kvalitet i sitt eget arbete inte heller kan få betyget mvg. För att kunna ha detta som ett betygs-kriterium gäller det att kontinuerligt arbeta med att se kvaliteter i språket och detta uppnår Signe genom t ex gensvars- och responsgrupper.

Per Måhl (2005) menar att i-förväg-betyg, alltså att eleverna vet vad som krävs för att få ett visst betyg, främjar elevernas studieteknik och jag tolkar det som att studietekniken till stor del handlar om metainläring, respons och formativ bedömning. Att eleven förstår syftet med uppgifterna, själva kan ansvara för dem och samarbeta kring dem.

## Sammanfattande slutsatser och vidare forskning

Jag har i uppsatsen kommit fram till tre slutsatser som är viktiga att återigen poängtera. Att skriften väger tyngre än talet i bedömning av elevs prestationer har varit känt sedan tidigare, men att de bedömningsmöjligheter som finns för att bedöma skriftliga prestationer, både i formativt och summativt syfte, även går att applicera på muntliga prestationer är en upptäckt för mig. Detta förutsätter dock ett processinriktat lärande där eleven är en delaktig aktör som socialt interagerar med övriga elever och lärare i processen. För det andra har en analys av de redovisade mallarna för bedömning av muntlig förmåga gett en bild av bedömningen som laborativ. De går nämligen att variera i det oändliga, ta bort, dra ifrån och vidareutveckla beroende på uppgiftens utformning och syfte. Den tredje slutsatsen som verkligen inte är ny eller utforskad är problematiken med bedömning och betyg. Om bedömning främjar elevs utveckling eller inte tycks bero på syftet med denna, men jag har under arbetets gång vid flera tillfällen stött på kritiska åsikter som starkt ifrågasätter betygets funktion som urvalsinstrument. Att bedömning kan göras i två skilda syften, betyg respektive utveckling, råder det inte några tvivel om. Är elever medvetna om denna skillnad och hur påverkar bedömningssituationen elevs prestationer?

Många nya frågor har väckts under arbetets gång som det inte funnits utrymme till att efterforska här och nu. Jag vill dock ta upp ytterligare några tankar som väckts hos mig för att förklara de frågor som jag skulle önska en fortsatt forskning kring. I min uppsats har jag enbart undersökt lärares perspektiv men för att deras arbete ska fungera krävs att organisationen runtomkring inbjuder till pedagogiskt arbete.

Man kan tänka sig att organisatoriska åtgärder krävs på skolorna för att den muntliga förmåga ska kunna få det utrymme som både informanter och forskare anser är nödvändigt för elevens utveckling och en rättvis bedömning. De organisatoriska åtgärderna skulle kunna vara flexibilitet i schema, tidsplan och närvaroplikt. Det skulle också kunna vara att slå sönder de traditionella klassrummen vilket har varit ambitionen på en av de skolor jag besökt. En annan åtgärd som kräver mer ekonomiska insatser vore radikalt mindre klasser eller/och fler lärare som finns till hands som lyssnare, responsgivare och pedagogiska bedömare. För att undervisningen ska komma till sin rätt ser jag det som en förutsättning att det är pedagogiken som styr schemat och inte tvärtom. Att kontinuerligt arbeta i mindre grupper kräver en flexibel arbetsplats där det finns rumsliga tillgångar utöver ett enda klassrum per arbetspass och lärare. Hur kan detta åstadkommas? Finns det fler skolor som har ambitioner och resurser för en sådan organisation?

En stor möjlighet för lärare att utvidga sin kunskap om elevernas lärande är också att observera eleverna även i andra ämnen än det egna. Detta skulle kunna underlätta vid elevers frånvaro eller där det av tids- eller resursbrist inte har gått att genomföra muntliga moment. Läroplanen förespråkar denna typ av bedömning genom att säga att lärarna även ska beakta de kunskaper som eleven tillägnat sig utanför den aktuella undervisningen. Det skulle kunna gälla andra lektioner eller ämnen än det egna. Eleverna bör på olika sätt få möjlighet att visa sina språkliga förmågor. I vilket ämne detta sker är mindre viktigt. Dock kan ett sådant samarbete vara beroende av om skolan har fungerande arbetslag, så att lärarna vet vilka moment eleverna arbetar med i övriga ämnen. Är detta någonting som lärare använder sig av? Tolkar lärare ute på skolor läroplanen på så sätt att elevers kunskaper går att bedöma i andra ämnen än det egna?

Video är ett värdefullt hjälpmedel vid bedömning av retoriska tal men lärarna avfärdar detta med att det är för tidskrävande. Läroplanen betonar dock användningen av olika medier. Det skulle lösa det faktum att talet är flyktigt och det skulle lösa den konfliktsituation som beskrivs som en möjlig anledning till varför lärare undviker att bedöma muntlighet. Videoinspelning skulle innebära ett konkret material som både lärare och elever kan titta på och samtala kring vid bedömning. Den viktigaste aspekten på varför lärare undviker muntlighet är ändå den som handlar om lärares bristande kunskaper. Lärares fortbildning, intresse och kunskaper om det talade språket har stor betydelse för yrkesutövandet och om de alls arbetar med den muntliga språkförmågan. Hur man arbetar med att utveckla elevernas talade språk samt hur man bedömer muntlighet är aspekter som bör fokuseras mer i lärarutbildningen. Hur ser övriga studenter på denna aspekt? Muntlig verksamhet är någonting som förekommer i de flesta av skolans ämnen och blir ofrånkomligt genom t ex muntliga redovisningar en del av bedömningen i andra ämnen än just Svenska. Det skulle vara mycket intressant att få reda på huruvida lärarstudenter upplever att de får utbildning i detta avseende och hur de tänker kring tal och skrift och bedömning av denna i sitt kommande yrke?

## Referenser

---

- Adelswärd, Viveka (1992) *Kommunikativa stildrag – om tystnad och turtagande, skrattande och frågande*. I Strömqvist (red.) *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Backlund, Britt (1997) *Med tanke på talet, Om förberett tal – vetenskapen, hantverket och konsten*. Lund: Studentlitteratur.
- Befring, Edward (1994) *Forskningsmetodik och statistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund Boistrup, Lisa (2005) *Att fånga lärandet i flykten*. I Lars Lindström & Viveka Lindberg *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS.
- Brändström, Sture (2001) *Extern examination på grundval av studenters självbedömning och lärares bedömning*. I Gunilla Svingby & Sofia Svingby (red.) *Bedömning av kunskap och kompetens*. Konferensrapport PRIM-gruppen. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Chambers, Aidan (1993) *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Dysthe, Olga (1996 för den svenska utgåvan): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2002) *Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen*. I Mats Ekholm (generalred.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Ekelöf, Gunnar (1941) *Jag tror på den ensamma människan*, ur diktsamlingen *Färjesång*.
- Eljertsson, Göran (2005) *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Fjällström, Roger (2002) *Betygsättandets etik*. I Mats Ekholm (generalred.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Garne, Birgitta (2002) *Språk på väg. Om elevers språk och skolans möjligheter*. Uppsala : Hallgren & Fallgren (Göteborg: Elanders Graphic Systems).
- Hartman, Jan (2004) *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspång, Lennart (2004) *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. (Andra upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Hellspång, Lennart (2004) *Konsten att tala. Övningsbok i praktisk retorik*. (Andra upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Johnstone, Keith (1985) *Impro. Improvisation och teater*. Solna: Entré/Riksteatern.
- Kindeberg, Tina (2003) *Didaktik och retorik i forskarutbildningen*. Rapport från Högskoleverket.
- Lindström, Lars (2005) Pedagogisk bedömning. I Lars Lindström & Viveka Lindberg *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm HLS.
- Linell, Per (2000) *Människans språk*. Klippan: Ljungbergs tryckeri.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001): *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Måhl, Per (2005) *Vad krävs nu? En bok om hur skolan kan se ut och fungera*. Stockholm: HLS Förlag.
- Olsson Jers, Cecilia (2005): *Mållös eller mål med mening. Respons (situationen) efter muntlig framställning*. D-uppsats, Malmö högskola.
- Palmér, Anne (red.) (1999) *Svenska i utveckling Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning*, FUMS Rapport nr 193, Uppsala.
- Palmér Anne (2005). I Sofia Ask (red.) *Svenskläraryrskriften 2005* Stockholm: Natur och Kultur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rova, Linda (2005) *Talas det tillräckligt? Muntlig framställning på gymnasiet*. Examensarbete. Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Skiöld, Bo-Arne (1992) *En talande tystnad*. I Strömquist (red) *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv (1991) *Skrivprocess och skrivundervisning*. I Gun Malmgren & Carin Sandqvist (red.) *Skrivpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv (1992) *Systematisk talträning – går det an?* i Strömquist (red) *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv (1998) *Talarskolan. Talprocessen – teori och tillämpning*. Malmö: Gleerups.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wohlrath Söderberg, Maria (2003) *Finns det genvägar till klokhet? Retorik som konsten att överväga*. Lund: Studentlitteratur.

### **Elektroniska källor**

<http://www.skolverket.se/sb/d/291> (Nationella prov)

2006-09-13

<http://www.skolverket.se/sb/d/555/a/2330> (Bedömning av muntliga prestationer)

2006-09-13

<http://www.skolverket.se/sb/d/555/a/2330#paragraphAnchor0> (Bedömningsunderlag)

2006-09-13

<http://www.skolverket.se/sb/d/565> (Kursplan för Svenska A)

2006-09-13

### **Uppslagsverk**

Bonniers svenska ordbok (2004) Sten Malmström (red.) Åttonde reviderade upplagan. Norge: Rotanor

Pedagogisk uppslagsbok (1996) Ulf P Lundgren (huvudred.) Stockholm: Lärarförbundet

### **Tidsskrifter**

Pettersson, Astrid (2004) *Bedömning av kunskap och kompetens – En forskningsgrupp vid Lärarhögskolan i Stockholm*. I Annelie Liukko (ansvarig utgivare) *Didaktikens forum* (Årgång 1, nr 2) Stockholm: Lärarhögskolan.

### **Styrdokument**

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94, Utbildningsdepartementet (1994) Stockholm: Fritzes



## Bilaga 1

### Intervjufrågor/ämnesområden

- Berätta vad du tycker är viktig kunskap i ämnet Svenska.
- Hur arbetar du/eleverna med muntlig förmåga i undervisningen?
- Berätta hur du tänker kring bedömning av muntlig förmåga.

Metoder för bedömning

Process och produkt

Innehåll och form

Varför bedöms vissa moment och andra inte?

Vad skulle kunna vara problematiskt med att bedöma muntlig förmåga?

- Vad anser du är syftet är med betyg och bedömning generellt? (kan det finnas olika syften?)
- Berätta om din syn på elevernas roll i undervisning och bedömning. Hur ser du på deras ansvar och inflytande i bedömningssituationer?
- Berätta hur du tänker du kring muntlig respektive skriftlig förmåga vid betygssättning?
- Vad tycker du om skolverkets mall för bedömning av muntlig förmåga?  
Är den användbar? Vad skulle du eventuellt göra annorlunda?
- Övriga synpunkter

## Bilaga 2

### Bedömningsunderlag för muntliga framföranden

I det följande skisseras ett schema för bedömning av förberett tal. Kriterierna bygger både på anvisningarna för de nationella proven och motsvarande norska förslag till kriterier som återfinns i Muntlig norsk med Froydis Hertzberg och Astrid Roe som redaktörer (1999). Läraren och eleven använder likadana bedömningsunderlag. De fyller i blanketten var för sig och diskuterar därefter/vid ett senare tillfälle sina synpunkter på det muntliga framförandet.

### Förberett tal - framförandet

<b>Talaren</b>	1 _____ 7
<b>Har ögonkontakt med åhörarna</b>	_____
<b>Verkar säker och lugn</b>	_____
<b>Visar engagemang</b>	_____
<b>Talar lagom högt och tydligt</b>	_____
<b>Talaren och innehållet</b>	
<b>Har ett tydligt syfte med talet</b>	_____
<b>Är kunnig i ämnet</b>	_____
<b>Kan anpassa talet till tiden</b>	_____
<b>Talaren och uppläggnigen</b>	
<b>Väcker intresse genom inledningen</b>	_____
<b>Ger konkreta exempel</b>	_____
<b>Formulerar en tydlig avslutning</b>	_____
<b>Anpassar språket till åhörarna och ämnet</b>	_____
<b>Talaren och hjälpmedlen</b>	
<b>Visar frihet när det gäller manus</b>	_____
<b>Använder hjälpmedel som berikar talet</b>	_____

### Förberett tal – lyssnarna

<b>Är inställda på att lära sig något</b>	_____
<b>Verkar vara intresserade</b>	_____
<b>Riktat uppmärksamheten mot den som talar</b>	_____
<b>Är beredda på att ställa frågor efter framförandet</b>	_____

## Bilaga 3

### Examination traditioner – bedömningsmatris

Namn: \_\_\_\_\_

*Du...*

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> deltar aktivt i samtalet: lyssnar, delger, utvecklar och tolkar andras tankar, ställer frågor, bidrar till att samtalet hålls igång; | 1 - - - - 2 - - - - 3 - - - - 4 |
| <input type="checkbox"/> använder dig av relevanta begrepp kopplat till innehållet i kursen;  | 1 - - - - 2 - - - - 3 - - - - 4 |
| <input type="checkbox"/> hänvisar till källor: texter/seminarier/föreläsningar;   | 1 - - - - 2 - - - - 3 - - - - 4 |
| <input type="checkbox"/> förhåller dig kritiskt, problematiserar och nyanserar ditt resonemang;   | 1 - - - - 2 - - - - 3 - - - - 4 |

### 2. Självbedömning

Hur bedömer du din egen insats under samtalet? Jämför den med bedömningskriterierna för uppgiften: kryssa för, ringa in och skriv en kommentar!

#### Kryssa för/ringa in:

- |   |                           |  |
|---|---------------------------|--|
| Du deltar aktivt i samtalet: lyssnar, delger, utvecklar, tolkar andras tankar, ställer frågor och bidrar till att samtalet hålls igång. | 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 | Du deltar <i>inte</i> aktivt i samtalet  |
| Du använder dig med stor säkerhet av relevanta begrepp kopplat till innehållet i kursen.  | 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 | Du använder dig av få relevanta begrepp kopplat till innehållet i kursen.                                    |
| Du hänvisar till källor: texter/seminarier/föreläsningar, och använder dem för att fördjupa resonemanget.                               | 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 | Du hänvisar till få/inga källor/seminarier/föreläsningar.  |
| Du förhåller dig kritiskt. Du problematiserar och nyanserar ditt resonemang.  | 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 | Du förhåller dig <i>inte</i> kritiskt och ditt resonemang är onyanserat och problematiseringarna är få/inga. |

#### Kommentar: