



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

**Formell bedömning av muntlig framställning**  
**En intervjuundersökning kring bedömning inom Svenska**  
**och Engelska.**

Johanna Hallunger & Torbjörn Ott

”Lärarutbildningen/LAU350”

Handledare: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT06-2611-051

## **Abstract**

**Examinationsnivå:** C-uppsats

**Titel:**

Formell bedömning av muntlig framställning - En intervjuundersökning kring bedömning inom Svenska och Engelska.

**Författare:** Johanna Hallunger & Torbjörn Ott

**Termin och år:** HT 2006

**Institution:** Pedagogiska institutionen

**Handledare:** Liss Kerstin Sylvén

**Rapportnummer:** HT06-2611-051

**Nyckelord:** Muntlig framställning, Engelska, Svenska, Bedömning

## **Sammanfattning**

Syftet med den här uppsatsen var att ta reda på hur bedömning av muntlig framställning sker inom ämnena Engelska och Svenska i dagens gymnasieskolor. Fyra intervjuer har genomförts med gymnasielärare som undervisar i dessa ämnen. Nationella provens bedömningsmallar för de muntliga delarna av proven, kursplanernas mål och betygskriterier inom ämnena Svenska och Engelska, och till ämnet anknytande forskning har kommit att behandlas i uppsatsen.

Undersökningen i uppsatsen visade bl.a. att lärare hade varierande åsikter om bedömningsmallarnas relevans. Samma gäller mål och kriterier inom Svenska- och Engelskakurserna. Det mest intressanta var dock upptäckten att eleverna enligt de intervjuade lärarna är mer benägna att tala i klassrummet i ämnet Engelska än i Svenska. Ett annat resultat hade varit väntat med tanke på att svenska är de flesta elevers modersmål. En annan skillnad som är värd att notera är att också sättet att genomföra formella muntliga redovisningar varierade mellan ämnena. I Engelska låg fokus mer på samtal, medan man i Svenska snarare bedömde muntliga redovisningar i helklass eller större grupp.

Uppsatsen är relevant som granskning av skapandet av en likvärdig skola. Det faktum att det fanns skillnader i hur lärarna bedömde elevernas muntliga framställningar, är det viktigt att vara medveten om i arbetet med att uppnå likvärdighet. I dagens skola strävar man efter likvärdig bedömning. Det är en likvärdighet som uppsatsen visar behöver diskuteras. Resultaten i uppsatsen skulle kunna få många lärare att tänka över sina mål- och bedömningskriterier och kanske t.o.m. omvärdera dessa. Om alla lärare som undervisar i samma ämnen var mer synkroniserade i sina bedömningar av muntlig språkfärdighet, så skulle man möjligen kunna hävda att elevernas betyg och bedömningar skulle kunna bli mer rättvisa mellan olika skolor och olika pedagoger.

## Förord

*Idén till uppsatsen om formella muntliga framställningar och mål och kriterier i samband med bedömningen av dessa kom till under den verksamhetsförlagda utbildningen som är en integrerad del av slutskedet av lärarutbildningen. Som yrkesaktiv inom pedagogisk verksamhet uppmanas man ständigt att förankra teorier och teoretisk utbildning i den dagliga verksamheten ute i skolorna, och vår ambition var att under uppsatsens författande tillämpa och förfina de lärdomar vi gjort under vår tid vid universitetet.*

*Våra specialiseringar skiljer sig åt, men vi har båda ett intresse av att se hur språkundervisning bedrivs, samt vilken problematik som kan uppstå i både undervisningen och bedömningen av eleverna. Eftersom vi båda är mest intresserade av verksamheten i gymnasieskolan, har vi valt att inrikta oss enbart på den nivån. Att vi valt att fokusera på just muntlig framställning är inte så konstigt eftersom vi upplevde att den här aspekten av kunskapsförmedling sällan togs upp i vår utbildning, eller ute i den vardagliga skolverksamheten. Nyfikenheten över vilka kunskaper som efterfrågas av Skolverket och verkamma lärare gjorde att en undersökning inom området tedde sig mer och mer intressant.*

*Under resans gång har vi inte haft några större samarbetssvårigheter. Tidsbegränsningar under uppsatsens gång har varit delvis frustrerande i vår önskan att vilja ta reda på mer inom området formella muntliga framställningar. Tidsramen för uppsatsens utformning avgjorde många av de val vi var tvungna att göra. Detta förklaras närmare i själva uppsatsen, så att läsaren inte behöver ha några som helst funderingar kring vad som prioriterades bort eller vilka konsekvenser dessa val eventuellt kan ha haft.*

*Att vi har haft olika specialiseringar har positivt bidragit till att vi har presenterat lite olika infallsvinklar. Båda har dock bidragit till att utforma texten i sin helhet. Alla delar av uppsatsen har noga diskuterats i olika former, såsom möten, via telefon och Internet. Även samarbetet med vår handledare har fungerat utmärkt. Vi vill passa på att tacka för all hjälp som vi har fått under uppsatsens utformning. Här inkluderar vi både vår handledare och alla svarspersoner som ställde upp på våra intervjuer. Vi är mycket tacksamma för er generösa medverkan!*

*Utifrån arbetsmetoden som vi valde här, samt resultatredovisningen och upptäckter som hör ihop med denna, hoppas vi kunna inspirera till vidare forskning och intresse för ämnet. Alla som kan tänka sig att få någon som helst hjälp eller tips av oss är välkomna att kontakta oss via Göteborgs Universitet, och då främst Institutionen för Pedagogik och Didaktik.*

*Torbjörn Ott & Johanna Hallunger*

<b>1. Inledning</b> .....	6
1.1 Personliga utgångspunkter .....	6
1.2 Syfte och frågeställningar .....	6
<b>2. Det nuvarande kunskapsläget</b> .....	7
2.1 Teoretiska utgångspunkter .....	7
2.2 Tidigare forskning .....	8
2.2.1 Inom Svenska .....	8
2.2.2 Inom Engelska .....	10
2.3 Svenska .....	12
2.3.1 Kort om muntlig framställning .....	12
2.3.2 Nationella provet .....	13
2.3.3 Kursplaner Svenska A & B. ....	13
2.4 Engelska .....	15
2.4.1 Kort om muntlig framställning .....	15
2.4.2 Nationella provet .....	15
2.4.3 Kursplaner Engelska A & B .....	16
<b>3. Metod</b> .....	18
3.1 Sammanställning av styrdokument .....	18
3.2 Val av metod .....	18
3.3 Jämförelse mellan Svenska och Engelska .....	19
3.4 Genomförande av intervjuer .....	19
3.5 Begränsningar .....	20
<b>4. Etik</b> .....	22
<b>5. Resultatredovisning</b> .....	24
5.1 Svenska .....	24
5.1.1 Nationella provet .....	24
5.1.2 Muntlig Framställning .....	24
5.1.3 Tidsramar .....	25
5.1.4 Forskning .....	26
5.2 Engelska .....	26
5.2.1 Nationella provet .....	26
5.2.2 Muntlig framställning .....	26
5.2.3 Tidsramar .....	27
5.2.4 Forskning .....	27
<b>7. Diskussion och slutsatser</b> .....	29
<b>8. Reflektion, Framtida forskning och Professionsrelevans</b> .....	34
8.1 Reflektion .....	34
8.2 Framtida forskning .....	34
8.3 Professionsrelevans .....	34

## Litteraturförteckning

### Bilaga 1

# 1. Inledning

## 1.1 Personliga utgångspunkter

Muntlig framställning ska i skolan enligt formuleringarna i Lpf94 ges högre status vid bedömning än vad som varit fallet i tidigare läroplaner t.ex. Lgy80. Avsikten är att likställa den muntliga redovisningsformen med den skriftliga redovisningen. I samband med vår verksamhetsförlagda utbildning på gymnasieskolor har gymnasielärare som vi har kommit i kontakt med gett uttryck för en ambition att uppvärdera den muntliga redovisningsformen. Men vilka direktiv och kriterier som skall användas vid bedömning av muntlig redovisning i skolsammanhang råder det enligt vår uppfattning ingen enighet om, varken bland lärare eller bland elever.

”Proven utgör en konkretisering av respektive läro- och kursplans kommunikativa och funktionella språksyn.” (Göteborgs Universitet 1). Det nationella provet i är i mångt kursplanen överförd i provform, och de nationella provens utformare är tydliga i sin avsikt att uppmuntra de kommunikativa färdigheterna i skolan. Den här uppsatsen siktar på att reda ut vad det är som man skall bedöma vid muntlig framställning i undervisningen i Engelska och Svenska<sup>1</sup>.

I uppsatsarbetet arbetade vi med den formella muntliga redovisningsformen eller framställningsformen. Med formella redovisningsformer avses de tillfällen då eleverna såväl som lärarna är införstådda med att det sker en betygsgrundande bedömning. Hur bedömningen de facto fungerar i verklighetsförankrade situationer och om den skiljer sig mellan de båda ämnena Svenska och Engelska, siktade vi på att utreda.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Vi arbetade utifrån hypotesen att det i gymnasieskolan fanns skillnader mellan vad som bedömdes vid formella muntliga framställningar i skolämnena Engelska och Svenska. Svenska är modersmål för de flesta i den svenska skolan, och engelskan är i de flesta fall ett främmande språk. Rimligen finns det bedömningsunderlag som är utmärkande för de båda olika ämnena, och därför syftade vår uppsats till att försöka få en bättre uppfattning om hur muntliga bedömningar går till och vilka skillnader som förekommer mellan de olika ämnena.

De frågeställningar som användes för att ta reda på hur bedömning av formella muntliga framställningarna i skolämnena Engelska och Svenska gick till var:

1. *Vilka krav ställs och vilka skillnader finns i bedömningen av den formella muntliga redovisningen i ämnena Engelska och Svenska?*
2. *Vilka färdigheter premieras i de olika ämnena?*

---

<sup>1</sup> Svenskämnet är den korrekta benämningen av det skolämne som i folkmun vanligtvis benämns med Svenska. Undervisningen i Svenskämnet innefattar för yttermera visso mera än undervisning i språket svenska, t.ex. litteraturhistoria eller dramatik. För enkelhetens skull väljer vi att i uppsatsen benämna Svenskämnet som Svenska.

## 2. Det nuvarande kunskapsläget

För att veta hur synen på muntlig språkfärdighet och formell muntlig framställning har sett ut tidigare var det nödvändigt att skapa sig en förförståelse av fenomenet innan undersökningen kunde utformas. Vad muntlig framställning var och hur det såg ut i gymnasieskolan i dag var behövt att utforska för arbetets fortskridande. I det här avsnittet presenteras uppsatsens teoretiska utgångspunkt, tidigare forskning kring vårt ämne och en genomgång av aktuella läroplaner och kursplaner. Den är uppdelad på tre delar: först en del som avhandlar den teoretiska utgångspunkten, sedan följer en genomgång av tidigare forskning inom Svenska och Engelska, samt en avslutande del som behandlar det nationella provet och kursplaner inom Svenska A och B, och Engelska A och B.

### 2.1 Teoretiska utgångspunkter

I den moderna forskningen kring lärande betonas ofta det sociokulturella perspektivet på lärande. Det sociokulturella förhållningssättet initierades av Lev Vygotsky, och innebär att, läraren i största möjliga mån ska anpassa sin undervisning utifrån elevernas sociala och kulturella bakgrunder. Elevens hemmiljö, ursprung, kultur och allt som eleven har sett och upplevt bidrar till att forma den till en unik individ med unika behov. Trots att skolklassen utgör ett kollektiv gäller det för läraren att hitta en väg att nå och entusiasmera den enskilde individen. Elevers lärande främjas genom att de får tillämpa sitt lärande i så nära autentiska situationer som möjligt. Fokus ligger på den omgivande kulturen, kommunikationen och sammanhanget. Sett ur en sociokulturell synvinkel ska man för att kunna lära eleverna något, skapa förutsättningar för att de skall kunna lära sig (Claesson, 2002:29-33).

Kommunikationen är en viktig del av det sociokulturella perspektivet. Kommunikationen används för att bygga broar, eller kommunikationsprocesser av förståelse för förmedlande av erfarenheter mellan individer. Det faller sig naturligt att man också lägger större vikt vid de kommunikativa färdigheterna om man tillämpar det sociokulturella förhållningssättet i dagens undervisning. Kommunikation kan inte ignoreras i ett sociokulturellt perspektiv, det behöver inte bara handla om kommunikationen människor emellan, så länge det finns en sändare och en mottagare uppstår det en kommunikativ process. Sändaren kan vara en bok (Säljö, 2000:37).

I nedanstående citat beskriver Säljö ett modernt samhälle där eleverna för att kunna klara sig bör få stor möjlighet, att i autentiska situationer få öva sig i formella redovisningar. Att kunna utvärdera och bedöma formella muntliga redovisningar är också en färdighet som har stöd i ett sociokulturellt förhållningssätt:

I förhållande till vår hittillsvarande tradition i att bilda och sprida kunskaper, kan man också påstå att informationstekniken samtidigt innehåller redskap som kan tjäna som stöd för läroprocesser på ett något annorlunda sätt än vad texten kan. Möjligheterna att kommunicera med likasinnade och tillgången till information har jag redan nämnt i detta sammanhang. Virtuella gemenskaper skapar sammanhang för lärande som påminner om fysisk gemenskap. Men den nya tekniken har också andra komponenter som är intressanta i sammanhanget och som i ett sociokulturellt perspektiv är delvis nya.  
(Säljö, 2000:245)

De formella muntliga framställningarna finner, enligt Säljö, med den moderna tekniken nya vägar, och även om de moderna kommunikationskanalerna kan upplevas som mindre formella så befinner sig ändå eleven mitt i en ström av just muntliga framställningar.

Det är inte bara läraren som ska kunna förstå världen utifrån hur andra upplever den. I dagens samhälle med ett högt tempo i informationsflödet genom olika sorters media t.ex. tv och Internet är det viktigt att eleverna får vara med och öva sig i att med empati värdera andras t.ex. formella muntliga framställningar (Säljö, 2000:247-248).

Claesson (2002:32) beskriver ”the ethos of the classroom”, atmosfären, som en förutsättning för att få det sociokulturella förhållningssättet att fungera. Det ska vara en atmosfär av respekt och ömsesidigt ansvar. Läraren måste ta eleverna på allvar. Vid en formell presentation kan det innebära att elever och lärare delar på bedömningsansvaret. Claesson (2002:32) beskriver eleven som lärling och läraren som mästare:

Ett sätt för lärling, eller novis, att vinna mästarskap är att få ta över ledningen för en verksamhet. Det kan ske i skolan genom att elever leder delar av undervisningen, t.ex. en diskussion. Ett annat sätt är att elever tar på sig en mindre del av ett stort arbete och senare redovisar för sina kamrater och läraren.



Elevers och lärares verksamheter bör enligt citatet i viss mån smälta samman, elever ska på ett tydligare sätt axla ansvaret för sin egen utbildning. Lärlingen är lärling till mästaren i att lära lärlingen, alltså sig själv.

## 2.2. Tidigare forskning

För att ta reda på forskningsläget och var i forskningen kring formella muntliga redovisningar undersökningen det fanns en lucka att fylla med den här uppsatsens resultat, inleddes arbetet med att kartlägga tidigare forskning. Kartläggningen består av sammanfattningar av de resultat som presenterats av forskare som varit inne och undersökt ämnet bedömningar av formella muntliga bedömningar, före det att undersökningen som presenteras senare i den här uppsatsen utfördes. Den kartläggningen presenteras i det här avsnittet.

### 2.2.1 Inom Svenska

I Widing, Bratt, Byström, Roxendal, Ternberg, Öjdahl, Ördell (1970) menar man att det är elever och lärare som tillsammans skall bedöma den som redovisar. Bedömningen får inte bli hård och onyanserad. Bedömningens huvuduppgift är att i positiv anda ge konstruktiv kritik som hjälper till att bygga upp självförtroendet. Läraren måste tillsammans med eleverna skapa en avspänd atmosfär. Läraren och eleverna bör tillsammans enas om metoder för bedömning. Det som främst skall bedömas är hur och om idén innehållet har nått fram till åhörarna, det personliga uppträdandet måste vara en bisak.

Genom att eleverna deltar i bedömningen lär sig eleverna att lyssna och att analysera.

I likhet med Widing (1970) betonar även Strömquist (1998) vikten av konstruktivt framförd kritik. Hon menar att bedömningen av det formella samtalet kan ske av hela klassen, gärna utifrån ett bedömningsprotokoll med olika punkter för bedömning av talarens färdigheter. Hon anser att det är viktigt att gå varsamt fram eftersom talet är så nära förbundet med individen. Det som bör bedömas vid formella samtal är i första hand att talet varit övertygande, åhörarna bör vilja veta mera efter att anförandet är över. Det är alltså i första hand innehållet som skall bedömas och inte talaren.

Med avsikt att utveckla kriterier för bedömning av muntlig framställning genomförde Folkesson (1998) en studie i årskurs 5. Förvisso berör den inte gymnasiet, men hennes forskning får anses ha betydelse för undersökningen som presenteras i den här uppsatsen, då

hon berör ett liknande ämne om än icke tvärvetenskapligt. Hon menar att det är bra att Skolverket styr skolan mot en mera muntlig undervisning och att skolan måste anpassa sig efter vad Skolverket dikterar. Visserligen menar Folkesson att skolan inte är allenarådande som formare av goda talare, utan att också den miljö som barnen kommer ifrån har betydelse. Folkesson strävar efter att ta fram kriterier för bedömning, och skapar en bedömningsmall som är mycket lik den som kommer från Skolverket och som ska användas vid det nationella provet. Hon lägger dock in en brasklapp och säger att det är viktigt att man använder kriterierna för bedömning på rätt sätt. Det finns en risk att bedömningen blir för snäv och för fokuserad på vissa faktorer. Även om det finns kriterier så bör lärarna bara använda dem som hjälpmedel och inte som lag:

Det är dock viktigt att understryka att formella omdömen i åk 5 kan göra mer skada än nytta. Som porträtten i kapitel 5 visade är vårt tal är mycket intimt förknippat med hela vår person. Känslomässiga reaktioner kan inte bortses från i verkliga livet, men sådana ska givetvis inte ligga till grund för bedömning i skolan. Att däremot ge sakliga beskrivningar av talet är en annan sak. Till sådan beskrivande feedback är de framtagna kriterierna och språkmåtten möjliga att användas. (Folkesson, 1998:155).

Folkessons forskning visar att pedagoger bör vara försiktiga vid formella bedömningar av de muntliga språkfärdigheterna, då dessa är nära förknippade med elevens person.

Palmér (1999), genomförde en studie om lärares och elevers syn på muntlig framställning inom Svenska på gymnasiet. Genom en kvalitativ intervjuundersökning fann hon att det hos de flesta lärare fanns en ambition om att höja det talade ordets status vid bedömning, men att elevernas kunskaper om vad det var som bedömdes var knapphändiga. Hon betonar att hennes undersökning genom intervjumetoden inte är generell, utan skulle kunna kompletteras med en enkät för att få ett mera allmängiltigt värde.

En annan studie är den som presenterades av Skolverket (1995). Den muntliga redovisningen gavs där ett begränsat utrymme i förhållande till det utrymme som gavs åt undersökningen av skriftligt material. I samverkan med studenter och förmodade experter på området, t.ex. sekreterare, ingenjör, logoped, lärare och forskare, alla med bakgrund i skola och omsorg, utverkades utifrån avskrivna muntliga framställningar en rad kriterier för bedömning. De kriterier som de tyckte skulle bedömas var:

- Personen, allmänhet.
- Personen, som talare.
- Innehållet.
- Språket.
- Talet.

Samma undersökning satte också upp kriterier för bedömning utifrån själva inspelningarna. Då lyftes andra aspekter fram:

- Artikulation: tydlig – otydlig
- Uttal: korrekt – felaktigt
- Dialekt: rikssvensk – markerad annan
- Röstläge: varierad intonation – entonig
- Tempo: lagom – för snabbt eller för långsamt
- Röst: frimodig – besvärad
- Flyt: bra – hackigt



- Förhållande till ämnet: engagerat – oengagerat  
( Skolverket, 1995:40-41)

De ovan redovisade punkterna var kriterier som skapades efter en undersökning i årskurs 5. I samma undersökning avhandlades också muntlig framställning i årskurs 9, där nämndes det följande kriterier för bedömning vid muntlig framställning:

- Rösten (melodisk, klangfull, knarrig, svag, gäll...)
- Ordvalet (slang, vardagligt, högtravande...)
- Strukturen (väl disponerat, osammanhängande, oplanerat, genomtänkt...)
- Innehållet (anpassat, fylligt, tunt...)
- Allmänt omdöme  
(Skolverket, 1995:49)

Flertalet av kriterierna (*röst, ordval, allmänt omdöme*) som lyfts fram i studien ovan, kan beröra talaren som person snarare än innehållet. Det gäller för elever i såväl i årskurs 5 som i årskurs 9.

Skolans uppgift är att bedöma elevers prestationer i förhållande till de mål som kursplanerna för Svenska A och B har satt upp. Officiellt är det Skolverket som dikterar reglerna för hur det ska gå till

## 2.2.2 Inom Engelska

Vid läsning av de delarna av uppsatsen som specifikt avhandlar ämnet Engelska är det, för läsaren och förståelsen av sammanhanget, angeläget att komma ihåg att utländsk, såväl som svensk forskning påverkar svenska gymnasieelevers lärare och därigenom deras undervisning i detta ämne. Som exempel kan nämnas att man vid Engelska institutionen vid Göteborgs Universitet, där blivande engelsklärare läser, och under utbildningen frekvent får ta del av böcker som inte är publicerade i Sverige, utan skrivits och publicerats i bl.a. USA och Storbritannien. Samma tradition gäller aktuell forskning i hur man undervisar i elevernas andra språk.

I Västeuropa verkar det enligt (Alderson, Clapham, Wall, 1995) som om skolväsendet ofta fungerar ganska lika, trots att det bedrivs i olika länder: "Many countries have one central authority with the sole responsibility for producing examinations, and experience shows that such state monopolies tend to be conservative in their approach to innovation." (Alderson, m.fl.1995:229). Bilden som ges här är inte helt olik den i Sverige, där vi har Skolverket som en myndighet med monopolstatus. När det gäller ämnet Engelska, har Skolverket gett ansvaret till just Göteborgs Universitet för utformning av nationella prov.  
(se Göteborgs universitet 1)

I föregående stycke uppmärksammades det svenska skolväsendet som sådant, medan Svartvik (1999) fokuserade på de muntliga färdigheterna i sig och poängterade att det finns en väsentlig skillnad mellan att "prata" och att "tala":

De två typerna av talat språk kan kallas PRATA, som avser den lediga, privata samtalsformen, och TALA, som avser den offentliga, ofta manusbundna presentationsformen. Även om båda talformerna står i motsats till skrivet språk visar studier att de är olika. I grammatiskt hänseende är tala mer likt skriva än prata, framförallt därför att prata är en interaktiv och oplanerad språkform. Dess funktion är till stor del social. ATT PRATA ÄR ATT UMGÅS, ATT TALA ÄR ATT INFORMERA. (Svartvik, 1999:306)

Svartviks forskning var relevant för uppsatsen just p.g.a. att vi tittat på kriterier kring nationella prov, där man bedömer båda dessa språkformer. Att som lärare åstadkomma avslappnat ”umgänge”, samtidigt som stora delar av betyget påverkas av elevernas prestation måste vara svårt. Dessutom menar provutformare att det nationella provet i engelska ska vara ”muntlig produktion och interaktion” samtidigt (Göteborgs universitet 1). Frågan uppstår om det inte är så att fokus ofta hamnar bara på interaktion i ämnet Engelska?

Förr i tiden var det ganska ointressant om elever klarade av att producera ett gott samtal eller en tydlig presentation. Malmberg (1993:164) menar att ”det tidigare intresset för det talade språket begränsades ofta till uttalet av enskilda fonem och enkla intonationsmönster.”

Han menar också att det är delvis teknikens landvinningar i form av ljudupptagningar som har möjliggjort att vi idag lättare kan göra bedömningar och dokumentera talspråk i dess autentiska form. Det är dessutom enklare att analysera och jämföra tal i olika sammanhang (Malmberg, 1993:164).

Svartvik (1999:306) menar att det privata samtalet mellan två eller flera individer är den dominerande funktionen för de allra flesta människor. Han hävdade också att ett av kraven på en god muntlig kommunikation är att talaren i en mer formell situation själv måste tänka igenom vad den ska säga, samt att man måste säga det på ett sådant sätt att budskapet kan tas emot, uppfattas, smältas och förstås av publiken. Detta ska helst ske lika naturligt som i ett samtal (Svartvik, 1999:308). Vid bedömning borde det enligt dessa rekommendationer vara relevant att genomföra en undersökning av hur åhörarna uppfattade samtalet/talet. Vid gymnasieskolans bedömning tillfrågade bara läraren och inte klasskamraterna. Det hade varit lämpligt om just klasskamraterna som var med under provtillfället hade fått chansen att uttala sig om en elevs förmåga att förmedla information, åsikter, osv.

Tricia Hedge vänder sig till lärare i engelska som andraspråk som undervisar tonåringar eller vuxna elever. I hennes bok *Teaching and Learning in the Language Classroom* (2000) finns det ett helt kapitel som behandlar just *Speaking* inom språkundervisning i engelska. Där kan man läsa följande: ”In order to achieve a pass at a given level, candidates must demonstrate the ability to complete the tasks set the degree of skill specified by the criteria in Table 8.1” (Hedge, 2000:259). I själva tabellen tog man upp förmågor som: *Accuracy*, *Appropriacy*, *Range*, *Flexibility*, och *Size* (Hedge, 2000:260). Alla dessa samspekar i bedömningen av ett *Speaking Test*. Vidare säger hon att: ”Learners need to develop at the same time a knowledge of grammar, vocabulary, functional language and communicative skills. Attention to the systems of language is crucial, but the development of fluency and contextual appropriacy are equally important goals.” (Hedge, 2000:261). Här kan man se att ungefär likartade forskningsresultat och bedömningskriterier används i utlandet som i Sverige, eftersom dessa kunskaper omnämns även i svenska kursplaner för både Engelska A och B.

Det har alltså inte tidigare gjorts någon undersökning som mellan skolämnena Svenska och Engelska jämfört bedömningen av de formella muntliga framställningarna. Under arbetet med bakgrunden och undersökningen som presenteras i den här uppsatsen har i alla fall inte någon sådan forskning uppdragats. Där finns det således en lucka i forskningen kring den formella muntliga redovisningsformen och den siktar den här uppsatsen på att bidra till att täppa igen.

## 2.3 Svenska

### 2.3.1 Kort om muntlig framställning

Muntlig framställning i den form som avses i den här uppsatsen, bygger enligt Folkesson (1998:72) på den klassiska retoriken. Det är bedömningen av det formellt talade ordet som berörs, och den bygger ungefär på samma principer idag som de som formulerades av de gamla grekerna för drygt 2000 år sedan. Muntlig tradering var också den generella kunskapsbäraren före skriftspråkskulturens intrång. Säljö belyser betydelsen av detta i citatet:

Man kan således hävda att skriftspråkskulturen är den hittills mest omvälvande förändringen i vårt sätt att utveckla och återskapa kunskaper, insikter och färdigheter. När skriften tränger in i samhället och blir ett dominerande medierande redskap, förändrar sig både våra föreställningar om och attityder till kunskap och information, liksom de praktiska arrangemang genom vilka kunskaper återskapas, [...].  
(Säljö, 2000:159)

Sedan skriftspråkskulturen gjorde sitt intåg har den muntliga traditionen som kunskapsbyggare kommit att användas mindre. I motsats till det så behöver den sociokulturella pedagogiken en kommunikationsprocess som verkar i fler nivåer än de skriftligt förmedlade (Säljö, 2000:37).

Enligt Palmér (1999:3) harmonierar de flesta lärares syn på muntlig redovisningsform och retorik med Skolverkets ambition i det nationella provet med att uppmuntra den muntliga delen i undervisningen. Det skriftliga provutrymmet är för eleverna dock alltså betydligt större. För läraren som skall bedöma de olika provdelarna torde de olika formerna ur arbetsbörds synpunkt väga ungefär lika tungt. För eleverna handlar det om skriftliga prov på sammanlagt 380 minuter, en 80 minuters skrivuppgift och en 300 minuters skrivuppgift. Den muntliga delen utgörs av ett femminuters anförande inför läraren och en klasskamrat. De fem minuterna kan tyckas vara orimligt lite i förhållande till den stora tidsrymd som läggs på de skriftliga delarna. För en lärare som har en klass med 30 elever rör det sig däremot om ett tidsutrymme på nästan tre timmar exklusive ställtid. Den muntliga delen hoppas ändå ofta över, av just tidsmässiga skäl. Det kan röra sig om så många som hälften av alla lärare som genomför nationella prov som väljer bort den muntliga delen (Palmér, 1999:3-4).

Orlenius (2002) tar också upp problematiken kring hur man ska få ett bra förhållande mellan styrdokument och individualisering. Se citat:

En tidlös fråga tycks vara huruvida individen eller staten ska definiera vad som är bäst för medborgarna. I vilken utsträckning kan och ska staten utöva paternalism (förmyndarskap)? Hur stor frihet kan och bör individen själv ha?

Motsvarande principer och resonemang som gäller på samhälls nivå kan också tillämpas på institutionsnivå. En skola fungerar inte utan regler, samtidigt måste dessa ha sin förankring hos dem de berör.

(Orlenius, 2002:173)

Citatet är på många sätt talande för den problematik som finns i gymnasieskolan och i relationen mellan Skolverket och lärarna som undervisar i ämnena Svenska och Engelska.

### 2.3.2 Nationella provet

Det nationella provets bedömningsunderlag för den muntliga delen fokuserar på fyra olika delar hos talaren. De fyra olika delarna är uppsatta efter vad som skall bedömas och får då också egenskaper av att vara kravställningar eller mål som ska uppnås av talaren.

#### 1. Talaren som talare.

- Har ögonkontakt med åhörarna.
- Verkar lugn och säker.
- Visar engagemang.
- Talar lagom högt och tydligt.

#### 2. Talaren och innehållet.

- Har ett tydligt syfte med talet.
- Är kunnig i ämnet.
- Kan anpassa talet till tiden.

#### 3. Talaren och upplägget.

- Väcker intresse genom inledningen.
- Ger konkreta exempel.
- Formulerar en tydlig avslutning.
- Anpassar språket till åhörarna och ämnet.

#### 4. Talaren och hjälpmedlen.

- Visar frihet när det gäller manus.
- Använder hjälpmedel som berikar talet.

Bedömningsunderlaget består av underrubrikerna som på olika sätt underordnas de fyra delarna, och betygssätts under den muntliga framställningen på en sjugradig skala (Skolverket 1).

Från Skolverkets sida betonas det att när det gäller muntliga bedömningar så måste man särskilt ta hänsyn till tre faktorer. Att ”talet är flyktigt” (Skolverket 1), d.v.s. det som bedöms är det som sker här och nu. ”Talaren är sitt eget medium” (Skolverket 1), d.v.s. rösten, kroppen och den egna personen förmedlar budskapet. Slutligen också sammanhanget d.v.s. situationen, åhörarna och andra yttre förhållanden skall tillmätas stor betydelse (Skolverket 1).

### 2.3.3 Kursplaner Svenska A & B.

De kommunikativa färdigheterna betonas på olika sätt i kursplanerna för Svenska A och Svenska B. Mål, med koppling till muntlig framställning, som eleven efter avslutad kurs i Svenska A och Svenska B ska ha uppnått presenteras i Tabell 1:

**Tabell 1.**

<b>Svenska A</b>	<b>Svenska B</b>
<b>Mål</b> Förmedla åsikter, erfarenheter, och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren.  I tal och skrift kunna förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen.	<b>Mål</b> Eleven skall kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte.

<p>Delta i samtal och diskussioner med olika syften och hålla anföranden inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare.</p> <p>Tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk.</p>	
--	--

Betygskriterierna för Svenska A och Svenska B som presenteras i Tabell 2 är betydligt mer flerordiga i att lyfta fram vikten av muntliga prestationer än vad målbeskrivningen anger.

**Tabell 2.**

<b>Svenska A</b>	<b>Svenska B</b>
<p><b>Kriterier för betyget Godkänd</b></p> <p>Eleven formulerar sig sammanhängande i tal och skrift i både formella och informella sammanhang med hänsyn till mottagaren.</p> <p>Eleven håller korta muntliga anföranden inför grupp, deltar i samtal och diskussioner, följer grundläggande regler och bemödar sig om att bli förstådd.</p>	<p><b>Kriterier för betyget Godkänd</b></p> <p>Eleven samlar, sovrar och sammanställer med handledning material för muntlig och skriftlig framställning ur olika informationskällor, argumenterar och drar slutsatser i en form som är anpassad efter målgrupp och syfte.</p> <p>Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift.</p>
<p><b>Kriterier för betyget Väl godkänd</b></p> <p>Eleven argumenterar konstruktivt i gruppdiskussioner och håller intresseväckande och väl disponerade anföranden inför grupp.</p>	<p><b>Kriterier för betyget Väl godkänd</b></p> <p>Eleven söker uppslagsrikt på egen hand relevant material, för skriftlig och muntlig framställning samt granskar och värderar informationen.</p> <p>Eleven planerar i tal och skrift sin framställning väl och förmedlar med stilistisk säkerhet i olika sammanhang erfarenheter, kunskaper och underbyggda åsikter på ett intresseväckande och övertygande sätt.</p>
<p><b>Kriterier för betyget Mycket väl godkänd</b></p> <p>Eleven använder i såväl tal som skrift stilmedel som är effektfulla och slående och anpassar sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna.</p>	<p><b>Kriterier för betyget Mycket väl godkänd</b></p> <p>Eleven analyserar och bedömer i tal och skrift argumentationen i olika slags texter och medier och drar egna slutsatser.</p>

(Skolverket 1)

Betygskriterierna ovan förändras med betygsgraden. För betyget godkänd krävs i Svenska A, att man framförallt skall göra någonting, man ska kunna hålla en presentation. Ju längre upp man kommer på betygskalan desto mer betonas vikten av att kunna värdera sitt innehåll. Eleven skall kunna värdera källorna och sammanställa dem på ett effektivt sätt. Det är framförallt det som i det nationella provets bedömning benämns som talaren och innehållet som betonas i betygskriterierna.

## 2.4 Engelska

### 2.4.1 Kort om muntlig framställning

Som tidigare togs upp i 1.2 (Syfte och Frågeställningar), har vi utgått från att finns en märkbar skillnad mellan muntliga delar och skriftliga delar i språkundervisning. Det verkar finnas en trend som pågått de senaste decennierna där beställningar av antalet provpaket med det muntliga provet ökat stadigt. I och med den senaste läroplanen för gymnasieskola och komvux, så genomfördes också en förnyelse av det nationella provet. Tidigare har man nöjt sig med att ge direktionser att i och med de nya nationella proven, så *bör* den muntliga delen göras, men dock inte att den *skall* göras (Linnarud, 1994:2). Sedan de nya kursplanerna kom år 2000, har även den muntliga delen av de nationella proven varit obligatorisk. De produktiva färdigheterna betonas flitigt i kursplanerna, men rent praktiskt verkar det handla mer om att kunna skriva en text väl, än att kunna framföra en presentation muntligt.

Att de muntliga delarna av undervisningen/bedömningen, t.ex. vid nationella prov, nedvärderas kan återkopplas till bl.a. en rapport från Skolverket som tar upp nationella kvalitetsgranskningar av tidsanvändning i bl.a. gymnasieskolan:

Tid kan ses som utrymme för aktiviteter. Vid lärande är tidsutrymmet en resurs – och nästan alla resurser i skolan kan uttryckas i tid. Hur tiden dimensioneras och används för elevernas lärande har uppenbart betydelse för vilka resultat som nås. Tiden är alltid begränsad men också påverkbar av en rad aktörer på olika nivåer. För var och en som har inflytande över tid för lärande är den grundläggande frågan: hur använder man tiden för att nå bästa resultat?  
(Skolverket, 2003:7)

Det är just själva tidsanvändningen som leder in tankarna på att de muntliga delarna hamnar i bakgrunden. Både i samband med vanliga lektioner och vid nationella prov, verkar elevernas skriftliga produktion ges större utrymme än deras muntliga kommunikationsbetonade prestation. Vid nationella prov får eleverna ca 15 minuter per elevpar för att redovisa sina kunskaper i en samtalsituation, medan t ex Writing-delen (som också är en produktiv del) tar ca 80 min (Göteborgs universitet 1).

### 2.4.2 Nationella provet

För att säkerställa likvärdighet och hjälpa eleverna att känna att de fått ett rättvist betyg, oavsett lärare och skola, skapades ett nationellt provsystem. Detta arbete påbörjades redan på 1940-talet och har kontinuerligt förändrats, utvecklats och uppdaterats.

De muntliga delarna av de nationella proven i Engelska är likartade mellan kurserna Engelska A och Engelska B. Inom båda kurserna tittar man på följande områden: Vilja och förmåga, innehåll och språk. Bedömningskriterierna inom de olika områdena i Engelska A och B är:

#### Vilja och förmåga

---

<sup>2</sup> Rapport från ASLA:s höstsymposium, *Språk-utvärdering-test* (1994) s.2

<sup>3</sup> Skolverkets rapport nr 222 *Tid för lärande - Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002* (2003) s.7

- Att interagera, ta initiativ och föra samtalet vidare.
- Att producera, berätta, beskriva och argumentera.

### Innehåll

- Idérikedom/fyllighet.
- Anpassning till ämne, situation och innehåll.
- Sammanhang, struktur och klarhet.

### Språk

- Flyt och ledighet.
- Strategisk kompetens (förmåga att komma runt svårigheter) och flexibilitet.
- Vokabulär, idiomatik och fraseologi (bredd och variation).
- Grammatisk kompetens.
- Uttal, intonation och artikulation.

(Göteborgs Universitet 2)

De ovannämnda bedömningskriterierna används som underlag för bedömning i samband med nationella prov. Liknande bedömningskriterier återfinns även i målen och betygskriterier i Tabell 3 och 4.

Större delen av det muntliga provet i samband med nationella prov består av dialogsituationer. Här sker en typ av formell redovisning inför mindre eller större grupper där pedagoger ska sätta fokus på att bedöma den enskildes prestation utifrån interaktionen i en dialog.

### 2.4.3 Kursplaner Engelska A & B

När elever och lärare ska samtala om betygsättning av muntlig färdighet så använder man sig av följande mall som ingår i ett dialogschema (Skolverket 2). De mål som ska uppnås i *Speaking*-delen i Engelska A och B presenteras nedan i Tabell 3:

**Tabell 3.**

Engelska A	Engelska B
<p><b>Mål</b> Eleven skall</p> <p>vilja, våga och kunna utan förberedelse delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta information, personliga åsikter och erfarenheter.</p> <p>kunna efter förberedelse muntligt informera om eller beskriva ett ämnes- eller intresseområde och visa prov på anpassning av språket efter situationens krav.</p>	<p><b>Mål</b> Eleven skall</p> <p>kunna med språklig anpassning samtala om olika ämnen och ha förmåga att hålla ett samtal vid liv.</p> <p>kunna aktivt delta i diskussioner och kunna framföra och nyanserat bemöta argument.</p> <p>kunna muntligt, efter förberedelse, sammanhängande beskriva och tydligt förklara sådana företeelser som är av allmänt intresse, hör till intresseområdet eller till studieinriktningen.</p>

Målen i kurserna för Engelska A och Engelska B med avseende på muntlig framställning, är jämförelsevis få. Tittar man på kriterier å andra sidan är de desto fler och presenteras i sin helhet i Tabell 4:

Tabell 4.

Engelska A	Engelska B
<p><b>Kriterier för betyget Godkänd</b></p> <p>Eleven tillgodogör sig innehållet också i regionalt färgad engelska när språket talas i lugnt tempo i vardagliga situationer.</p> <p>Eleven utbyter i samtal information och åsikter och eleven lyckas med olika strategier lösa språkliga problem.</p> <p>Eleven uttrycker sig muntligt med tydligt och klart uttal och anpassar i någon mån sitt talade språk både till informella och något mera formella sammanhang.</p>	<p><b>Kriterier för betyget Godkänd</b></p> <p>Eleven inleder och upprätthåller samtal, inhämtar och ger information, argumenterar samt uttrycker egna åsikter och bemöter på ett nyanserat sätt andras argument.</p> <p>Eleven anpassar sin talade engelska till situation och mottagare samt uttrycker sig varierat och lättfattligt och använder på ett effektivt sätt olika strategier för att få kommunikationen att fungera väl.</p> <p>Eleven uttrycker sig muntligt med gott uttal och tydlig intonation.</p> <p>Eleven presenterar och kommenterar ett innehåll hämtat från olika intresse- och kompetensområden.</p> <p>Eleven tillgodogör sig innehållet i texter på sakprosa samt med hjälpmedel även i svårare texter inom kända ämnesområden.</p>
<p><b>Kriterier för betyget Vål godkänd</b></p> <p>Eleven inleder och upprätthåller samtal, inhämtar och ger information samt uttrycker egna åsikter på ett tydligt och lättfattligt sätt.</p> <p>Eleven berättar, beskriver och förklarar med sammanhang inom egna intresse- och kompetensområden samt återberättar och sammanfattar muntligt ett välbekant stoff.</p>	<p><b>Kriterier för betyget Vål godkänd</b></p> <p>Eleven anpassar sitt språk i informella och något mera formella samtal.</p> <p>Eleven anpassar muntliga presentationer till olika situationer, uttrycker sig med variation och gott språkligt flyt.</p>
<p><b>Kriterier för betyget Mycket väl godkänd</b></p> <p>Eleven samtalar ledigt och med gott språkligt flyt i olika situationer samt uttrycker sig varierat i tal och anpassar sitt språk till ämne, situation och lyssnare.</p>	<p><b>Kriterier för betyget Mycket väl godkänd</b></p> <p>Eleven samtalar med god anpassning till olika situationer.</p> <p>Elevens muntliga framställning kännetecknas av klarhet, precision och variation.</p>

(Skolverket 2)

Dessa mål/kriterier är omfattande och många. Det är lätt att tro att muntlig produktionsförmåga är central i dagens undervisning. Detta antyds av Malmberg:

Vid undervisning i främmande språk har det av tradition varit den skrivna koden i form av tryckta texter som studerats. Skriftspråket – skönlitteraturens och sakprosans framställningsform – har ansetts kunna ge de studerande goda modeller för språkets ”korrekta” användning – en användning som är väl reglerad genom beskrivningar i grammatikens formlära och syntax. Det är först under de senaste årtiondena man mer börjat intressera sig för talspråket som en självständig och en från skriftspråket i flera avseenden avvikande framställningsform. (Malmberg, 1993:164)

Uppvärderingen av den muntliga redovisningen ska i realiteten ha genomdrivits om man ser till dagens kursplaner och läroplaner. Citatet ovan är från 1993 och sen Lpf94 togs i bruk ska balans mellan det skrivna och det talade ordet ha närmats.



### 3. Metod

I den här delen redovisas vilka metodiska överväganden som gjordes innan och under arbetets gång. Att hitta en metod för att koppla resultaten till en vetenskaplig situation där de helst ska vara relevanta har gjorts med möda. Metoddelen innefattar en genomgång av viktiga ställningstaganden inför undersökningens genomförande gällande vad som skulle inkluderas i uppsatsen. Minst lika viktigt var också vilka begränsningar som skulle göras, och vad som inte skulle ingå i undersökningen.

#### 3.1 Sammanställning av styrdokument

I kapitel 2 sammanställde vi styrdokument som förekommer inom gymnasieskolan, så som Engelskans A- och B-kursplan och Svenskans A- och B-kursplan. Vi tog dessutom upp en del forskning som har relevans för uppsatsen. Här nämndes Skolverkets rapporter gällande tidsanvändning, Skolverkets kriterier vid bedömning av nationella prov, bedömningskriterier i skolan, o.s.v. Även nationella kvalitetsgranskningar till hjälp för oss i arbetet med att skapa en klarare bild av vad som eventuellt kunde vara viktigt att ta upp och diskutera i den här uppsatsen.

#### 3.2 Val av metod

Vi valde att fokusera på jämförelsen mellan ämnena Svenska och Engelska och för att få ett underlag att utgå ifrån, har vi genomfört samtalsintervjuer. Ämnet var relativt omfattande och det var viktigt för oss att själva få studera styrdokumentet och skolans verksamhet, samt få verksamma lärares syn på samma material och situation. De delar av styrdokumentet som värderades att vara av betydelse för förståelsen och resultatredovisningen i undersökningen kring formell muntlig framställning, har redovisats i kapitel 2.

Fyra olika lärare intervjuades, varav två undervisar i Engelska och två undervisar i Svenska. Alla fyra lärarna är gymnasielärare och undervisar i flera olika årskurser och program. Lärare A är intervjuad som svensklärare. Han har varit yrkesverksam sen ungefär trettio år tillbaka på en skola i en medelklassförort till Göteborg. Lärare B är också lärare i Svenska. Han är verksam i Borås och har varit så i ungefär trettio år. Lärare C är lärare i Svenska och Engelska men är intervjuad i egenskap av engelsklärare i en medelklassförort till Göteborg. Han har varit praktiserande lärare i drygt nio år. Lärare D är engelsk- och svensklärare vid en centralt belägen skola i Göteborg. Hon har varit lärare i drygt trettio år. Urvalet av svars personer gjordes utifrån vilka som ansåg sig ha tid att delta i undersökningen. Höstterminens andra hälft är en period av läsåret som av lärarna upplevs som mycket hektisk, och vi kunde inte välja svars personer utifrån några speciella vetenskapliga perspektiv. Eventuellt hade undersökningen kunnat ha fördjupats ytterligare om perspektiv så som genus, etnicitet, ålder, erfarenhet och samhällsklass, hade kunnat inkluderas i undersökningen.

Målsättningen var att utifrån dessa fyra intervjuer kunna sammanställa en möjlig generalisering om allmänna attityder bland lärare på gymnasiet i samband med formella muntliga redovisningar. Vilka slutsatser man kan dra av fyra intervjuer är dock osäkert, och precis som Palmér (1999) påpekar så borde resultaten även i vår undersökning kompletteras med en enkätundersökning. Måhända kan undersökningen som här presenteras ses som ett bidrag eller en extra pusselbit i forskningen kring bedömningen av muntliga redovisningar i

skolan. Citatet nedan uppmuntrade oss att, trots undersökningen ringa omfattning, se nyttan av våra resultat:


Vi tror helt enkelt att det är möjligt att på basis av empiriska undersökningar säga något relevant om världen och att forskare med olika förhållningssätt och perspektiv mycket väl kan föra meningsfulla samtal med varandra om sina forskningsresultat. (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2004:17)

Hur litet vårt bidrag än må vara till forskningen kring formella muntliga framställningar, borde det ändå vara meningsfullt att tillföra en ny infallsvinkel i den vetenskapliga diskussionen. Ett vetenskapligt förhållningssätt brukar kräva att undersökningar kan omprövas och återskapas med samma resultat. I den pedagogiska verksamheten kan detta återskapande vara svårt att genomföra, eftersom svarspersonerna medverkat anonymt. Uppnådda resultat kan tolkas som subjektiva p.g.a. att de bara är upplevda av oss som forskat på det här området och genomfört den här undersökningen.

Urvalet av intervjupersoner var som nämnts i ett tidigare stycke delvis slumpmässigt i den meningen att vi fick intervjua de lärare som hade möjlighet att ställa upp. Urvalet grundade sig utöver det också på de undervisningsämnen som vi har utbildats i under lärarutbildningen och som denna undersökning berör. Anledningen att fler svarspersoner inte intervjuades var praktiska begränsningar (se Begränsningar, kapitel 3.5) under forskningsprocessen.

### 3.3 Jämförelse mellan Svenska och Engelska

Uppsatsen fokuserar på att jämföra Svenska och Engelska som ämnen i gymnasieskolan, och då specifikt synen på formella muntliga redovisningar inom dessa ämnen. Det är dock inte det enda vi har fokuserat på under arbetets gång. För att kunna bilda oss en god uppfattning och en djupare förståelse av hur stort inflytande lärarna på ett generellt plan låter styrdokumentet få i den dagliga undervisningen, har det varit viktigt för oss att undersöka vilka trender som förekommer i samband med muntliga framställningar i språkundervisningen överhuvudtaget. Uppsatsen består med andra ord inte bara av en komparativ studie, deskriptiva inslag i form av att bryta ut delar ur tidigare forskning och styrdokumentet som värderats som relevanta ur forskningssynpunkt förekommer också. Detta har jämförts med vad som tillämpas i autentiska undervisningssituationer, och redovisas som en integrerad del av slutdiskussionen.

Två tangerande undersökningar har genomförts, en i Svenska och en i Engelska. Resultaten har diskuterats i en längre slutdiskussion  bygger på intervjuerna och annat i uppsatsen redovisat material. T.ex. kursplaner för Engelska och Svenska som finns redovisade i kapitel 2.

En kvalitativ arbetsmetod var lämpligast att tillämpa på ämnet, eftersom intervjuerna kring den muntliga framställningsformen var svåra att bedöma kvantitativt. Urvalsgruppen var för liten för att kunna anses som representativ i en kvantitativ undersökning.

### 3.4 Genomförande av intervjuer

Samtalsintervjuer lämpar sig särskilt väl i situationer där man vill att resultaten ska säga någonting om människors vardagliga erfarenheter (Esaiasson, m.fl. 2004:280). ”Det är vanligare att forskare använder sig av frågeundersökningar än samtalsintervjuundersökningar

när syftet är att pröva teorier. Men samtalsintervjuer kan vara en lämplig metod för teoriprövning då undersökningen till exempel rör relativt komplicerade antaganden om människors tänkande eller sätt att vara.” (Esaiasson, m.fl. 2004:283). I vårt fall kändes det rätt att ha relativt öppna intervjuer i form av ett informellt samtal för att försöka ”komma åt” lärarnas autentiska känslor i samband med formella muntliga redovisningar.

Intervjuerna med lärare A, C och D genomfördes på lärarnas arbetsplatser och dokumenterades med hjälp av en enkel inspelningsapparat. Lärare B intervjuades telefonledes. Stämningen under intervjuerna var bra och situationen kändes avslappnad. Målet var att vi båda skulle närvara vid samtliga intervjuer, men detta visade sig vara svårt att genomföra praktiskt, då vi båda hade olika privata åtaganden. Den inspelade och avlyssnade dokumentationen har sedan renskrivits med dator och det är utifrån de anteckningar som resultaten är sammansatta. En noggrannare och etiskt betonad redogörelse för intervjuerna har återgivits i Etikavsnittet, kapitel 4.

### **3.5 Begränsningar**

För att få ämnet för uppsatsen hanterligt och greppbart, var vi tvungna att avgränsa vårt ämne på flera sätt. Vi valde att begränsa oss ämnesvis till ämnena Engelska och Svenska, samt att välja ut enbart en del av språkundervisningen, den formella muntliga framställningen. Vi begränsade oss även geografiskt genom att välja att bara titta på undervisning och nationella prov i Sverige och då i Västsverige. Valet att bara undersöka förhållanden på gymnasieskolan var också en avgränsning som vi ansåg var nödvändig, men tidigare åldrar eller andra skolformer hade naturligtvis varit intressanta att titta på. Detta får dock ske vid något annat tillfälle.

Vid valet av metod gjordes flera överväganden. Exempelvis övervägdes att ha en större referensgrupp, och en undersökning genomförd i kvantitativ karaktär. Det kunde ha rört sig om en djuplodande serie intervjuer med lärare i Svenska och Engelska. En annan möjlighet hade varit att enbart intervju lärare som hade ämneskombinationen Engelska och Svenska och som undervisade i dessa ämnen i det dagliga arbetet. Med anledning små möjligheter p.g.a. tidsbrist och brist på svars personer villiga att ställa upp på intervju, var det svårt att hinna med någon större undersökning. Därför fick vi nöja oss med fyra samtalsintervjuer och en egen sammanställning av styrdokumentet, som återfinns i kapitel 2 i denna uppsats.

Det begränsade källunderlaget till trots, torde undersökningen kunna indikera en schablonbild av hur attityder bland gymnasielärare kring bedömningen vid den formella muntliga redovisningsformen ser ut. Vidare kan våra resultat ge stöd åt de resultat som tidigare uppnåtts av forskare på området, t.ex. Folkesson (1998) och Palmér (1999). Uppsatsen borde också kunna fylla en funktion som inspiration för framtida och vidare forskning på området. Det fanns en hel del tidigare forskning att tillgå inom ämnet Svenska medan det inom ämnet Engelska var betydligt skralare med svensk forskning på området kring formella muntliga framställningar i gymnasieskolan.

Det hade som Johansson och Svedner (2004:19) uttrycker det varit önskvärt att integrera elevintervjuer som komplement till lärarintervjuerna, för att om möjligt teckna en mera heltäckande bild av bedömningen kring muntliga framställningar. Tidsramarna för uppsatsen var dock inte tillräckligt vidlyftiga för att en kompletterande studie av sådan omfattning skulle hinna organiseras och genomföras. Arbetet präglades av en stor medvetenhet om alternativa

tillvägagångssätt men sammantaget gjordes bedömningen att en kvalitativ undersökning skulle visa sig mest fruktsam.

## 4. Etik

När man undersöker hur någon bedömer eller blir bedömd, är man ofta inne på ett känsligt område. När det handlar om att motivera vad man tycker är bra och dåligt så är det ett område som ligger nära den egna personen, och den egna personens tycke och smak. Det är ett stort ansvar att handskas på rätt sätt med insamlade uppgifter och det kräver medvetenhet och försiktighet för att undvika att någon kommer till skada eller känner sig kränkt. Därför är det viktigt att man innan man genomför sin undersökning noga tänker igenom en del centrala etiska frågor

I genomförandet av en intervjuundersökning är således etiska ställningstaganden centrala. I lärarutbildningens kriterier för ett fullgott examensarbete ställs följande krav för ett korrekt genomförande:

- Deltagarna skall erhålla en rättvisande och begriplig beskrivning av undersökningsmetoderna och undersökningens syfte.
  - Deltagarna skall ha möjligheter att när som helst ställa frågor om undersökningen, och få sina frågor sanningsenligt besvarade.
  - Deltagarna skall upplysas om att de kan avböja att delta eller avbryta sin medverkan utan negativa följder.
  - Deltagarna skall vara säkra på att deras anonymitet skyddas. Av den färdiga rapporten skall det inte vara möjligt att identifiera vare sig förskola/skola, lärare eller elever/barn. Om man överväger att namnge de som deltagit i undersökningen måste man ha tillstånd från alla berörda: personalen på skolan, eleverna, deras föräldrar och andra som berörs.
  - Om deltagarna inte är myndiga skall målsman informeras och tillfrågas om barnen får medverka.
- (Johansson & Svedner, 2004:23)

För att hålla en korrekt etisk nivå har den genomförda undersökningen hållit sig så strikt det gått till de ovan citerade punkterna. Svarspersonerna fick en tydlig genomgång och information av oss innan intervjuerna genomfördes. De fick såväl skriftlig information via e-post, som muntlig vid själva intervjutillfället. De var bekanta med både undersökningsmetoderna som undersökningens syfte. För att svarspersonerna skulle få utrymme för att ställa frågor genomfördes intervjuerna efter att deltagaren hade upplysts om att intervjun skulle ske i form av ett samtal, utifrån intervjufrågorna. Möjligheten för deltagarna att ställa frågor under samtalsintervjuerna nyttjades frekvent. Deltagarna verkade ha känt sig nöjda med de svar de fick på sina frågor och med det samtal som fördes. Att deltagarna kunde avböja intervjun kom sig naturligt eftersom vi frågade om de kunde ställa upp på att bli intervjuade i egenskap av lärare. Vi är osäkra på om lärarna kände att de kunde avbryta intervjun, men tonen var alltså så avslappnad att vi gör antagandet att svarspersonerna inte kände sig alltför nedslagna eller upprivna.

För att bevara deltagarnas anonymitet upplyste vi dem om att de svarade anonymt, och i resultatdelen är lärarna givna de fingerade betäckningarna Lärare A, B, C och D. Svarspersonerna var också upplysta om att inte skolan heller skulle komma att specificeras närmare i uppsatsen. Det har heller inte utövats några påtryckningar, varken från svarspersonernas eller från vår sida om en namngivelse av deltagarna i undersökningen. Alla inblandade var vuxna och myndiga och vi kunde bortse från den sista punkten.

Under arbetets gång fick vi mycket god kontakt med samtliga svarspersoner. Det väckte funderingar hos oss under forskningsarbetet angående moraliska aspekter. Att undvika självzensur och att väja för ibland obekväma svar och uttalanden kan upplevas som svårt om

man har en god relation till svarspersonen. Likaväl kan resultatredovisningen färgas negativt om man har en dålig relation till svarspersonen. Arbetet har bedrivits i medvetenhet om denna problematik och ställningstaganden har gjorts för att försöka uppnå en så värderingslös återgivning av intervjuerna som möjligt.

Det finns också en etisk dimension på att forskning överhuvudtaget bedrivs. Att forska är enligt Orlenius (2002) en etiskt korrekt handling så länge den präglas av medvetenhet och hänsyn om individens okränkbara värde. Att forska är inte bara en möjlighet för ett samhälle utan också en etisk skyldighet. I lärosituationen så som den ser ut i skolan så har läraren ett enormt inflytande över eleven, vilket belyses i citatet:

-Elever står i en beroende ställning till lärare. Eleven i grundskolan måste gå i skolan och har i praktiken ingen möjlighet att välja sina lärare (gäller i hög grad också för gymnasieskolan). Läraren har därmed stor makt över eleven. Dessutom förutsätts att läraren har en personlig och nära relation med varje elev. Detta maktförhållande gör det särskilt motiverat att en gemensam yrkesetik finns inom lärarkåren.  
(Orlenius, 2002:124)

För att inte elever ska utsättas för att lärare missbrukar sin speciella ställning i skolan så borde det enligt Vetenskapsrådets rekommendation i citatet nedan etiskt sett vara en del av yrkesetiken inom lärarkåren att ta del i och bidra till forskningen:

Forskning är viktigt och nödvändigt för både individernas och samhällets utveckling. Samhället och samhällets medlemmar har därför ett berättigat krav på att forskning bedrivs, att den inriktas på väsentliga frågor och att den håller hög kvalitet. Detta krav, som här kallas forskningskravet, innebär att tillgängliga kunskaper utvecklas och fördjupas och metoder förbättras.  
(Vetenskapsrådet, 1990:5)

Som citatet anger så ska kunskaper utvecklas och fördjupas. Vår förhoppning är att uppsatsen kan vara ett bidrag i den processen.

## 5. Resultatredovisning

I resultatdelen återges först en sammanställning av intervjuerna som rör ämnet Svenska (lärare A och B). Sedan redovisas en likadan sammanställning av intervjuerna med lärarna i Engelska (lärare C och D).

### 5.1 Svenska

#### 5.1.1 Nationella provet

När det gäller det nationella provet så har båda lärarna genomfört det åtskilliga gånger. De kan inte precisera hur många gånger det rör sig om exakt, men det rörde sig för de båda om varje år under ungefär 25 - 30 års tid, och vissa år i flera klasser. Sedan alla gymnasieprogram blev treåriga i och med Lpf94, har det blivit ännu fler.

Deras syn på den muntliga delens betydelse skiljer sig åt. Lärare A lägger inte så stor vikt vid den muntliga delen av det nationella provet i Svenska. Lärare A hänvisar till anvisningarna som anger att den muntliga delen skall motsvara 3/10 av bedömningsunderlaget. Lärare B uppger att den muntliga delen har fått större och större betydelse vid bedömning. Dock menar samme lärare att eleverna har haft många chanser tidigare att visa vad de går för, så det nationella provet är inte avgörande för betyget, annat än om det står och väger mellan två alternativ. Deras uppfattningar om Skolverkets bedömningsmall går isär. Lärare A säger i intervjun att han försöker att följa den men att det är svårt med så många olika punkter och att de inte riktigt stämmer överens med hur han tänker. Han påstår inte att han skulle kunna ha utformat den bättre. Han säger att han ändå bedömer redovisningen efter det som står i mallen, men i slutändan menar han att hans egna anteckningar ofta är mer värda för en korrekt bedömning.

Lärare B tycker och andra sidan att mallen är riktigt bra. Han brukar dela ut mallen till eleverna det nationella provet genomförs, så att de vet vad det är som kommer att bedömas. Under själva provet för han enkla anteckningar på mallen, ibland bara plus- och minustecken. Han brukar till mallen också lägga ytterligare en punkt, röstbehandling. Det kan vara om de t.ex. läspar, knarrar eller säger mycket *typ*. De anteckningar som han fört brukar han sedan dela ut till eleven. Lärare B är verksam på mediaprogrammet och då är rösten viktig. Lärare B kallar rösten för själens spegel och menar att den borde vara med i bedömningsmallen.

#### 5.1.2 Muntlig Framställning

När det gäller skillnader mellan bedömningen av den muntliga delen av det nationella provet och bedömning av övriga muntliga redovisningar så uppger lärare A att det inte skiljer sig nämnvärt. Han är ute efter samma kvaliteter hos eleverna då som annars. Den stora skillnaden som han ser det är att han i bedömningsmallen har ett större instrument till förfogande än annars, men han menar att det inte är till någon större hjälp ändå.

Lärare B säger att hans bedömning vid det nationella provet främst skiljer sig ifrån övrig undervisning genom att han har en mera djuplodande genomgång med eleverna var för sig efteråt. Det brukar han inte ha annars.

De betonar båda två att det viktigaste vid bedömningen är elevernas närvaro. Den som framför något bör vara intressant att lyssna på. De menar att det är oerhört viktigt att eleven ska fånga sin publik. Båda nämner en intressant inledning som en viktig del för ett bra betyg på sitt framförande. De bedömer sedan hur väl eleven behåller greppet om sin publik. Lärare A säger att ögonkontakten är viktig för med den följer många andra kvaliteter. Lärare B ser gärna att de engagerar sin publik med frågor: ”Ibland är det riktigt bra, men när publiken sitter och tittar på klockan och tittar ut genom fönstret så är det ju mindre bra.”

Lärare A efterlyser också medvetna avslutningar, men säger att det sällan blir så trots att han predikar det gång på gång. Sen blir det ändå så att eleverna avhandlar vad de skall säga och så får de en applåd och går och sätter sig, men någon medveten avslutning ser han sällan till.

Till skillnad från lärare B tycker lärare A att innehållet har ganska stor betydelse vid de muntliga redovisningarna. Han ser gärna att innehållet är sammanhängande, det menar han hänger ihop med den medvetna inledningen och avslutningen.

Lärare B menar att det är viktigare att talaren har ett grepp om publiken än vad han talar om. Lärare A, betonar gång på gång hur viktigt det är att eleverna visar upp uttrycksfullhet och engagemang i sina muntliga redovisningar. Det är inte bra om det blir för monotont.

När det handlar om hur stort utrymme de brukar ge till muntliga presentationer i sin undervisning säger lärare A att han inte kan ge någon siffra i procent. Han ser hellre att de redovisar skriftligt, men säger på samma gång att han gärna låter eleverna redovisa det skrivna muntligt, t.ex. om det rör sig om en bokrecension. Det kan dock bli lite jobbigt om alla har läst samma bok, och man måste lyssna på samma föredrag 20 gånger. Han nämner det som en klar fördel med den muntliga presentationen att den sker där och då. Det går inte att fuska med den. Ingen annan kan göra den åt dig.

Lärare B säger att han brukar låta ungefär 25-30% av sin undervisning bestå av muntlig redovisning. Det är lite mindre på B-kursen som består av tala-läsa-skriva plus litteratur och språkhistoria, än på A-kursen som bara är tala-läsa-skriva. Han uppger däremot att ungefär 1/3 av betyget grundas på muntliga prestationer, 1/3 skriftligt och 1/3 litteratur. Elever som inte är så bra på att skriva kan vara bra skådespelare och tycka om att stå inför en publik, menar han. Det är oftare så än tvärt om. Den muntliga förmågan hos elever tenderar också att utvecklas mera än den skriftliga.

Båda lärarna betonar vikten av att man som talare måste känna sig trygg, och båda är överens om att ju fler gånger man framträder desto bättre blir man. Lärare B försöker att förbereda sina elever på medieprogrammet genom att låta dem ha rollspel och dramatiseringar av radio- och tv-liknande karaktär. Båda uppger också att ett sätt att få eleverna att känna sig tryggare kan vara att minska antalet åhörare, ibland så drastiskt som till bara läraren. Att det är viktigt att eleverna trots allt genomför någon slags muntlig redovisning betonar de båda.

### **5.1.3 Tidsramar**

Båda tycker att tidsutrymmet för nationella provets muntliga del är tillräcklig. Lärare A säger att det är sällan som någon kommer upp i så mycket som fem minuter, har de ett långt anförande så landar det på fyra och en halv. Lärare B uttrycker också en belåtenhet över tidsramarna vid det nationella provet.



## 5.1.4 Forskning

Lärare A säger att han inte följer med i forskningen på ämnet alls. Lärare B säger även han att han inte följer med i forskningen, men att han har flera böcker och artiklar av erkända forskare. Han nämner Göran Hägg, och att han har varit på fortbildning om röstbehandling. Han säger att han har en del retorikböcker. Han ger uttryck för en önskan efter en metodikbok för muntliga framställningar. Det finns gott om metodik kring skrivprocessen men inget runt muntligheten, säger han.

## 5.2 Engelska

### 5.2.1 Nationella provet

Gällande nationella prov och bedömningsmallen var engelsklärarna delvis inte överens. Lärare C har undervisat i nio och ett halvt år, medan lärare D har undervisat i 31 år. En tydlig skillnad förekommer erfarenhetsmässigt. Lärare C hade genomfört mellan 30 och 40 nationella prov i sitt ämne, medan lärare D inte kunde minnas det exakta antalet prov. Lärare D hade dock genomfört minst fyra nationella prov varje år, så den totala siffran kan nog röra sig någonstans mellan 120 till 130 prov.

Båda lärarna ansåg att de muntliga delarna av det nationella provet var tämligen ”onödiga” för att de ofta låg i slutet av terminen. De var överens om att man hade ganska god bild av elevernas muntliga kunskaper redan innan proven, så de muntliga delarna av det nationella provet tog upp tid från annan undervisning. Lärarna lade ändå ganska stor vikt vid den muntliga delen: Lärare C ansåg att eleverna ”skärpte sig” och presterade lite bättre vid ett sådant tillfälle, trots uppenbar nervositet. Lärare D klagade i intervjun över att hon inte tyckte att den muntliga delen av det nationella provet var bra. Både lärare C och D räknade den muntliga delen som ungefär en tredjedel av det nationella provet.

Båda lärarna följde bedömningsmallen vid samtal och redovisningar och lärare C uttryckte också hur användbar bedömningsmallen var:

Den är faktiskt okey, när jag kör mina andra grejer så har jag gjort en bedömningsmall med utgångspunkt från den. Jag ska ha samma typ av bedömning, för egna grejer. Jag skulle nog ha gjort en liknande om jag skulle ha gjort en själv...

Lärare D var mer försiktig i sitt omdöme om bedömningsmallen och poängterade att man var skyldig enligt lag att följa den. Lärare D ansåg dock att ordvalet i bedömningsmallen kunde ha gjorts tydligare och att även aktuella betygskriterier i samband med det nationella provet borde modifieras. Lärare C tyckte att bedömningsmallen var både relevant och användbar, även i övrig undervisning.

### 5.2.2 Muntlig framställning

Det var av intresse för oss att ta reda på om det förekom skillnader mellan bedömning av muntlig framställning i andra undervisningssituationer och vid det nationella provet. Lärare C ansåg att eleverna först vid de nationella proven inser allvaret i det hela, så alla är mer koncentrerade och nervösa vid dessa tillfällen. Lärare D tyckte också att eleverna ev. kunde vara lite mer nervösa, samtidigt ansåg hon att bedömningsituationen vid det nationella provet är mer gynnsam. Detta förklarade hon med att hävda att eleverna får väldigt kort tid på sig att

förbereda sig, så förväntningarna sjunker dramatiskt. Hon poängterade också att det under nationella prov rörde sig om grupper av två till tre elever åt gången, medan de i den vanliga undervisningen får redovisa sina muntliga kunskaper inför hela klassen, samt förbereda sin presentation mer grundligt.

Vid bedömning av både redovisningar inför helklass och framställningar i samtalsform under det nationella provet bedömde lärare D innehållet. Det ska finnas en inledning och avslutning, språket och ordförrådet ska vara acceptabelt. Hon var inte så petig med grammatiska misstag, så länge inte betydelsen gick förlorad. Lärare C ansåg att det gick bra att använda samma mall som vid det nationella provet. Men, han menade att formella redovisningar i den vanliga undervisningen var ett dåligt sätt att bedöma elevernas kunskaper i Engelska. Han menade att samtalsövningar, som i t.ex. de nationella proven, var ett mer autentiskt sätt att ta reda på elevernas språkkunskaper. Även lärare C bortsåg från vissa grammatiska fel, men fokuserade ändå mer på språket än innehållet (till skillnad från lärare D). Han menade att eleverna ska kunna klä sina ord i tankar snabbt och han tolererade inte vissa typer av fel, t.ex. kongruensfel. Innehållet hade mer sekundär betydelse eftersom det var själva engelskan han fokuserade på vid bedömning.

När vi frågade om hur stort utrymme den muntliga redovisningen fick i klassrummet, svarade lärare C att han försökte skapa samtalsituationer istället för att be eleverna redovisa någonting mer formellt. Han menade att det viktigaste var att skapa någon slags balans mellan det muntliga och det skriftliga i klassrummet, men att det inte handlade om att väga på en våg. Det absolut viktigaste för lärare C var att få eleverna att våga prata och inte vara rädda för att misslyckas inför klasskamraterna. Lärare D försökte också hålla en balans med ungefär 50 % muntliga delar i klassrummet. Hon påpekade dessutom att vid betygsättning är det avgörande att alla delar finns med. Underlaget brukar diskuteras flitigt när det är dags för betygsättning, och ibland blir även föräldrar engagerade i denna process.

### 5.2.3 Tidsramar

I samband med givna tidsramar som används vid den muntliga delen av nationella provet, vilket är ca 15 minuter per elevpar, tyckte lärare C att det var en lagom tid att avsätta från den övriga undervisningen. Han menade som sagt att det sällan kom några överraskningar från eleverna. Vid slutet av terminen så visste han ungefär hur alla presterade muntligt. Lärare D upplevde uppgifterna vid den muntliga delen som alldeles för enkla för eleverna. ”Det blir för enkelt att bara sitta och prata om någonting, utan att behöva en längre förberedelse...” Lärare C såg inte bristen på förberedelse som ett problem, då han vid bedömning främst fokuserade på språket, och då var fem minuter nog.

### 5.2.4 Forskning

Lärare C försökte hålla sig någorlunda uppdaterad genom att ibland läsa intressanta artiklar, men han kunde inte säga att han hängde med i den vetenskapliga utvecklingen som gäller just muntlig framställning. Lärare D hade nära personliga kontakter med personal på Engelska Institutionen i Göteborg. Hon menade att hon höll sig uppdaterad på det sättet. Men, hon medgav att hon inte har fått någon vidareutbildning gällande muntliga redovisningar sedan hon började undervisa. Lärare D passade på att göra oss uppmärksamma att både hon och hennes kontakter på Göteborgs Universitet var överens om att gymnasielever idag är tämligen orädda att prata engelska, däremot har innehållet blivit lidande. Hon avslutade med att poängtera att bedömningar av muntlig redovisning på gymnasiet har blivit för toleranta för

språkliga missar. På det sättet menade hon att nivån hos eleverna t.o.m. har sjunkit. Hon efterfrågade mer kontinuitet och att lärarna är konsekventa vid bedömning.

## 7. Diskussion och slutsatser

I det här avsnittet har resultaten från intervjuerna sammankopplats med styrdokumentet och den tidigare forskning som presenterades i *det nuvarande kunskapsläget*, kapitel 2. Frågeställningarna har besvarats, i den ordning som de presenterades i kapitel 1, med diskussioner utifrån de slutsatser som har kunnat dras av materialet som har tillgåtts.

### 1. Vilka krav ställs och vilka skillnader finns i bedömningen av den formella muntliga redovisningen i ämnena Engelska och Svenska?

Om man ser till de mål och kriterier som finns i kursplanen för Svenska A, jämfört med de mål och kriterier som formulerats till kursen Engelska A, så framgår det i inledningen av kursplanen för Engelska A att kursen har en tydlig betoning på att *vilja* och *våga* tala. I Svenska nämns i inledningen i samband med målformuleringarna för Svenska A att eleverna ska kunna *förmedla* något. Språkbruket i de delar av kursplanerna som vi har redovisat tabell 1, 2, 3 och 4, är intressant eftersom det utmärker sig av så olika ordval. I Engelskans kursplaner utmärker sig ord som: *vilja*, *våga*, *delta*, *utbyta*, *uttrycka*, osv. Medan vi i kursplanerna för både Svenska A och B ser mer av *förmedla*, *tillämpa*, *formulera*, *argumentera*, *analysera*. Om man ser på alla mål och kriterier som återfinns i tabellerna 1, 2, 3 och 4, verkar arbetsbördan vara tyngre i Svenska A och B, än i de båda Engelska kurserna. Detta kan återigen kopplas till alla förväntningar i samband med att eleverna talar sitt modersmål, vilket svenska är för de allra flesta som idag går i den svenska gymnasieskolan. Självförtroendet förväntas redan finnas där, medan i Engelska har man möjligen inte lika höga förväntningar, just på grund av att eleverna talar ett främmande språk. I Engelskan blir frimodigheten ett mål i sig, trots att eleverna redan verkar ha gott självförtroende enligt engelsklärarna. Att *våga* tala sitt modersmål anses vara en självklarhet i kursplanerna för Svenska A och B, men svensklärarna upplevde en helt annan problematik. Det var egentligen svensklärarna som fick arbeta hårdast med att få sina elever att känna sig avslappnade i en formell redovisningssituation.

Vid formell muntlig redovisning i Svenska ställs genomgående höga krav på talaren som person och som talare. I Engelska fokuserar lärarna snarare på samtalet. De krav som svensklärarna har på sina elever är i första hand att de skall tala. Att komma så långt som till att använda bedömningsmallar och att tillämpa kriterier var underordnat att överhuvudtaget hålla formella muntliga framställningar. Där följer de inte de direktiv som är formulerade i kursplanerna som trycker på att man utöver att göra ett framförande också ska kunna förmedla något. Det styrks också av att de båda svensklärarna inte nog kunde understryka hur viktigt det var med träning i formell muntlig redovisning, för att man skulle känna sig trygg i situationen som talare. Lärarna A och B hade medvetet skapat situationer för att träna eleverna i att bli mera frimodiga som talare, vilket resulterade i att de ofta vågade tala i ett formellt sammanhang. Och då kunde svensklärarna tillämpa bedömningsmallen.

Svensklärarna ställde inga direkta krav på redovisningarna utan såg det snarare som en bonus om framställningarna hade ett sådant innehåll att de gick att bedöma enligt alla punkter på mallen. Att lärare B delade ut bedömningsmallen inför det nationella provet visar på en ambition att följa ovanifrån givna riktlinjer för bedömning, lärare B till och med efterlyste fler punkter på mallen. Det punkter som han efterlyste var kriterier rörande användningen av rösten.

I Engelska var lärarna inte överens om vad som krävs av eleverna vid den formella muntliga redovisningen. Det är svårt att utifrån deras vitt skilda utsagor om vad de krävde av sina elever dra några exakta slutsatser om eventuella trender kring formell muntlig redovisning inom undervisningen i ämnet Engelska. Den mera erfarna av engelsklärarna hyste vissa tvivel angående bedömningsmallens relevans, medan den andra tyckte att den var bra utformad. Det kan tolkas antingen som att hon av längre erfarenhet inte känner att mallen till fullo tillgodoser hennes behov vid bedömning, eller så kan man hävda att hon eventuellt kan ha fastnat i sin roll under många år och inte kan se bedömningsmallens relevans.

Någon egentlig skillnad i kravställningen från Skolverket finns inte vid formell bedömning av muntlig redovisning mellan Svenska och Engelska, men de formella kraven tillämpas olika rent praktiskt. Under arbetets gång fann vi att lärarna inte företrädde någon enhetlig hållning gentemot bl.a. bedömningsmallarna. Det kan med skäl anses orättvist att elever som undervisas i samma ämne ska bedömas på olika sätt. Detta strider mot Lpf94 och hela tanken om en enhetlig skola för alla. Enligt de svarspersoner som vi intervjuade så utfördes bedömningen mer synkroniserat och därmed mera rättvist mellan olika skolor i Svenska än i Engelska. Svensklärarna i vår undersökning var mera överens om bedömningsmallens relevans och det kan vara en indikering på en mera samstämmig svensklärarkår än engelsklärarkåren. Det är viktigt att betona att det absolut inte kan tolkas som mera än en indikering då våra svarspersoner var så få, och näppeligen kan eller bör göras till talmän för hela sin yrkeskår.

Trots att man inte kan dra för stora slutsatser av resultaten i undersökningen, kan man problematisera indikeringen och se att det kan vara ett problem att uppnå ett rättvist betygssystem för eleverna i skolan, eftersom de krav som ställs på dem kan variera så stort mellan olika lärare. Det behövs kanske ännu starkare påtryckningar ifrån Skolverket för att få lärarna att synkronisera sina bedömningskriterier. Lärare C och D bedömde inte den muntliga delen av det nationella provet som en speciellt tung del av betygsunderlaget. De menade att de redan kände eleverna tillräckligt väl och visste vad de gick för. Alltså kanske inte hårdare styrning från Skolverkets sida skulle få något genomslag ändå. Den befintliga bedömningsmallen vid det nationella provet i Engelska A och B använder sig idag av en relativt tänjbar begreppsapparat. Ord som t.ex. *fyllighet* och *klarhet* kan lätt värderas godtyckligt. Om man i bedömningsmallen från Skolverkets sida hade valt mer preciserade formuleringar hade kanske lärarna upplevt den som mera tillämpningsbar, även om Lärare C inte tyckte att den var direkt oanvändbar i dagens utformning. Lärare C tyckte till och med att den var tillämpbar vid andra undervisningssituationer än vid det nationella provet. Lärare D däremot såg det mest som en laga skyldighet att tillämpa det nationella provets bedömningsmall i sin bedömning av de formella muntliga redovisningarna, i samband med det nationella provet i Engelska som genomförs i samtalsform.

Problematiken känns igen också från Orlenius som återgavs i kapitel 2. Vem är det som ska bestämma vad som fungerar bäst för medborgarna? Problemet finns på skolorna och det finns återspeglat i den referensgrupp som undersökningen använt sig av. Att en skola inte fungerar utan regler är vid handen givet från bl.a. från Skolverket genom att de lägger ner en stor möda på att framställa nationella prov, och kursplaner som regelverk. Förankringen hos dem som är berörda av dem har, som undersökningen visat på, inte alltid fungerat. Lärare D säger uttryckligen att det är för att det är fäst i lag som hon använder bedömningsmallen från Skolverket vid bedömningen av det nationella provet.

Att ha en från Skolverket för hårt styrd bedömningsmall att vara tvungen att använda sig av vid det nationella provet, går på sätt och vis dåligt ihop med tankarna om det sociokulturella förhållningssättet i undervisningssituationer. Kanske är det därför bra att språkbruket är så oprecist i mallarna. Om lärarna istället för att se problemen med att mallen inte är exakt tillämpbar utan istället såg den som en riktlinje, borde det abstrakta ordvalet i den kunna ses som en tillgång och ett förtroende istället för ett hinder. Är reglerna inte för hårda från Skolverket får lärarna ett större ansvar att utforma sin undervisning och sin bedömning utifrån sina specifika elevers behov. Lärarna får också bättre möjligheter att utforma ett mönster för bedömningen som känns mera adekvat för dem själva.

Angående tidsutrymmet som ges vid nationella prov i Engelska, så varierar det också från pedagog till pedagog. Vissa lärare skapar situationer där det kan finnas mellan två till fem elever i samma rum. Situationen för den muntliga delen varierar alltså påtagligt mellan olika klasser. Detta leder till att man ifrågasätter om alla elever i hela landet får en likvärdig prövning av deras produktiva kunskaper i dialogsituationer.

Att inga utav lärarna, varken i Svenska eller Engelska nämnde elevinflytande i bedömningsarbetet får i ljuset av det sociokulturella förhållningssättet ses som ett nederlag. Det verkar inte ha någon betydelse hur lärarna upplever det att bedöma muntliga presentationer för hur villiga de var engagera eleverna själva i bedömningsarbetet. Man kunde ha tänkt sig att de lärare som hade svårt att förhålla sig till bedömningsmallen vid det nationella provet skulle ha det svårt i största allmänhet att definiera vad det är som skall bedömas vid formella muntliga framställningar. Att lärare B och C båda uttryckte en stor belåtenhet med mallarna men ändå inte engagerade eleverna mera i bedömningen i den övriga undervisningen, visar att det inte hade någon betydelse i vår referensgrupp hur säker man kände sig i användandet av bedömningsmallen vid det nationella provet för hur väl man kan få eleverna att själva tillämpa samma kriterier.

Trenden att man på lärarutbildningen tar del av utländsk forskning anser vi är något som kan vara gynnsamt för språkundervisningen i Sverige. Intervjuerna visade dock att lärarna inte var lika framsynta. Att lärare A och C inte konsekvent tog del av någon forskning alls medan lärare B och D försökte följa med mera aktivt kan bidra till deras olika referensramar. Möjligen kan man uppnå en mera samstämmig syn på vad som skall bedömas inom varje ämne om man mer aktivt tar del i forskningen kring sitt ämnesområde. Dock var svensklärarna mera än engelsklärarna överens om vad som skulle bedömas. Kanske har Skolverkets direktiv fått ett bättre genomslag inom Svenska än inom Engelska.

## **2. Vilka färdigheter premieras i de olika ämnena?**

Svensklärarna tittade på kontakt med publiken, ögonkontakt i samband med redovisningar, närvaro och engagemang. Dessa kvalitéer omnämndes inte av engelsklärarna och deras fokus låg snarare på elevernas färdigheter i att föra samtal i mindre grupper. Vi anser att det inte kan vara gynnsamt för eleverna att på bekostnad av redovisningar inför en större grupp till största delen bedömas i enklare formella samtal i smågrupper. En av engelsklärarna ansåg att formella redovisningar inför en större grupp var onödiga eftersom de inte speglade verkligheten. I kontrast till det står att en av svensklärarna som lärare på mediaprogrammet medvetet skapade så många tillfällen som möjligt för muntliga framställningar för att träna eleverna inför ett eventuellt yrkesliv. Att inte se den formella muntliga redovisningen som en autentisk situation i livet upplevde vi som underligt med tanke på samhällets ökade flöde av

informationsförmedling, ofta i form att muntliga presentationer t.ex. på företag eller i sällskapslivet.

Det har gjorts åtskilliga studier av vad det är som skall bedömas vid muntlig framställning. Ett vanligt sätt att genomföra sådana studier är att man spelar in en muntlig presentation på band och sedan bedömer man inspelningen eller en avskrift av inspelningen. Om man bedömer muntliga prestationer utifrån en avskrift av det talade är det befogat att fundera över om man egentligen bedömer en skriftlig eller en muntlig redovisning. I avsnitt 2.3.3 i redogörelsen för kriterierna för godkänt i Svenska B, står det uttryckligen att eleverna ska kunna diskutera sina tankar kring innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och kunna redovisa sina intryck i tal och skrift. Undersökningen som här presenteras fann att tyngdpunkten i Svenska alltid låg på den skriftliga redovisningsformen, även om lärarna hade ambitionen att uppnå en förändring eller ett lika förhållande mellan de talade och skriftliga delarna, enligt angivna mått i kursplanen och det nationella provens bedömningsmall. Det torde bli oräddvinst mot elever som lättare uttrycker sig i tal än i skrift. Det blir än mer problematiskt för eleverna eftersom de enligt lärare B så gott som alltid växte mer som talare än som skribenter under kurserna Svenska A och Svenska B.

När eleverna utförde formella muntliga framställningar, var de färdigheter som skattades högst av svensklärarna att ha grepp om publiken, medan man i Engelska verkade anse att användningen av språket i sig kan räcka för en fullgod bedömning. Det som fängade vår uppmärksamhet var det faktum att man i Svenska lägger mycket energi på att skapa situationer och stämningar för att eleverna ska våga tala. Problematiken med att eleverna inte vill tala förekom inte i samma utsträckning i ämnet Engelska. Engelsklärarna var till och med själva förvånade över att eleverna ofta var orädda inför muntliga framställningar. Trots att Skolverket uttryckligen satt upp det som ett mål att eleverna ska våga och vilja tala. Det är ett mål som uppenbarligen nås mycket snabbt i Engelska. Vad kan detta bero på?

Vår reflektion i samband med dessa resultat blir att kurserna i Engelska upplevs som kurser med tyngdpunkten mer på det talade ordet än inom Svenska. Att man är en villigare talare i Engelska kan kanske bero på att eleverna uppfattar det som att om man kan tala/prata engelska, så uppfattas det som en väldigt god grund inför betygsättning. Då stiger självförtroendet och eleverna vågar tala. Svenska uppfattas däremot traditionellt sett som ett mera skriftproducerande ämne och det är först i och med Lpf94 och de sociokulturella strömningarna som man börjat sträva efter att likställa de muntliga och skriftliga färdigheterna. Problem blir då att elever och lärare enligt gammal vana tenderar att se det muntliga som mindre viktigt och därför upplever det som mindre värt att vara en duktig talare än en duktig skribent. Då sjunker självförtroendet och eleverna blir mindre benägna att tala inför en publik.

Att bygga upp självförtroendet hos eleverna så som lärarna i Svenska hade ambition att göra får anses vara en viktig del i genomförandet av målen i läroplanen. Egendomligt nog så stod det klart under uppsatsens gång att eleverna enligt lärarna var mera benägna att tala ett främmande språk än sitt modersmål. Det kan bero på att engelsklärarna riktade in sig så mycket på samtalet, medan man i Svenska just på grund av att det är modersmålet har svårare att dra gränser för vad som är formella samtal och vad som är informellt umgänge i samtalsform. Ett sätt för svensklärarna att skapa en gränsdragning mellan vad som är betygsgrundande muntlig framställning och vad som är vanlig vardagskonversation, är att

skapa situationer då det står klart för samtliga inblandade att det är ett formellt undervisningssammanhang.

Problematiken inom ämnesundervisningen i Svenska som vi lyckades identifiera utifrån intervjuerna med Lärare A och B med att eleverna inte är så benägna att uttrycka sig i tal inför större samling åhörare, t.ex. hel- eller halvklass, är inte ologisk när lärarna enligt Palmér (se avsnitt 2.3.1) ofta väljer bort den muntliga delen av det nationella provet. Det sänder en signal till eleverna om att goda färdigheter inom det muntliga området av undervisningen och byggandet av ett betygsunderlag inte väger lika tungt. Lärare A och B var uppenbarligen medvetna om problematiken eftersom de med emfas uttryckte hur viktigt det var att ge eleverna tid att skapa sig en trygghet som talare. Vi vill påpeka att svarspersonerna i vår undersökning inte hoppade över den muntliga delen av det nationella provet. Troligen måste det ha skett en snedvridning kring uppfattningarna av vikten av de formella muntliga framställningarnas betydelse på ett tidigare stadium i skolgången. Denna snedvridning stämmer väl överens med Skolverket (1995) som det redogörs för i kapitel 2. Enligt den tenderar lärarna att snarare bedöma personen än innehållet, och det skapar en problematik i form av osäkra elever som inte vågar tala. Det kan vara svårt att skapa självförtroende och självtillit hos eleverna som talare när de kommit upp till gymnasienivå. Lärare såväl åldersövergripande och ämnesundervisningsövergripande borde synkroniseras i sin syn på muntlig framställning.



## **8. Reflektion, Framtida forskning och Professionsrelevans**

### **8.1 Reflektion**

Vi har under hela arbetets gång försökt tänka på de etiska avvägandena och ge vårt lilla bidrag till forskningen kring skolans värld. Alla medborgare i ett samhälle, även elever, har rätt att få utveckling i sitt vardagsliv. Att vi här försökt utreda hur gymnasieelever blir bedömda inom den formella muntliga framställningen anser vi kunna bidra till många lärares och elevers välbefinnande i slutändan. Speciellt sådana elever som har svårt att uttrycka sig i skrift, exempelvis dyslektiker, ges en chans att få visa vad de kan. Har man problem med blyghet eller talfel, så förkommer det en annan problematik. Den torde också stävjas genom att eleverna får fler tillfällen att öva sig i att tala inför en grupp.

En långsiktighet har varit målet i hela uppsatsen. Som vi redan nämnt, är vi medvetna om uppsatsens begränsningar. Men, dessa till trots har vi utgått från att vi har varit något viktigt på spåret. Att vi som snart nyblivna lärare reagerade på vissa klassrumssituationer under den verksamhetsförlagda utbildningen ute på våra praktikplatser måste beaktas. Vi märkte redan innan uppsatsen påbörjades att gymnasielärare hade väldigt olika rutiner kring bedömning, genomförande av nationella prov, samt tidsanvändning för den formella muntliga framställningen. Att skapa mer gemensamma målsättningar borde, anser vi, vara en prioritet i nuläget. Detta för att underlätta lärarnas arbete kring bedömning, samt garantera att alla elever får ungefär likvärdig skola.

### **8.2 Framtida forskning**

Det torde vara värdefullt om man i den framtida forskningen skulle undersöka hur eleverna bidrar till att skolan lever upp till de riktlinjer som Skolverket sätter upp för hur skolan skall arbeta. Skolarbetet bör enligt det sociokulturella perspektivet ske i samverkan mellan elever och lärare, och det skulle vara intressant att få en inblick på hur eleverna själva bidrar till att skolarbetet sker enligt de premisserna. En djupare problematiserande studie av aktionsforskningsmodell, skulle nog kunna vara lämplig för att studera hur lärarna använder sig av de återkopplingar som eleverna ger. Hur skulle det fungera om man utvärderade och förändrade läroplanen utifrån elevernas prestationer ställda mot lärarnas intentioner i flera steg?

### **8.3 Professionsrelevans**

I vår framtida yrkesprofession som gymnasielärare i bl.a. Svenska och Engelska kan den genomförda undersökningen hjälpa oss att tänka på och reflektera kring vilka krav man egentligen ska ställa på sina elever vid formell bedömning av muntlig framställning. Vi kommer också att ha ett mer alert förhållningssätt till styrdokumentet. Hur dessa ska tillämpas i samspel med vår ambition i yrket kan inte nog tränas.

## Litteraturförteckning

- Alderson, J. C.; Clapham, C.; Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Claesson, S. (2002) *Spår av teorier i praktiken*, Studentlitteratur, Lund.
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. Wängnerud, L. (2004) *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Norstedts Juridik AB, Stockholm.
- Folkesson, A-M. (1998) *Muntlig framställning i årskurs 5*, Almqvist & Wiksell international, Stockholm.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2004) *Examensarbetet i lärarutbildningen*, Kunskapsföretaget AB, Uppsala.
- Linnarud, M. (1994) *Språk – utvärdering – test. Rapport från ASLA:s höstsymposium*, Svenska fören. för tillämpad språkvetenskap, Karlstad.
- Malmberg, P. (1993) *Engelska – Metodbok*, Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm.
- Orlenius, K. (2002) *Värdegrunden – finns den?*, Runa Förlag, Stockholm.
- Palmér, A. (1999) *Svenska i Utveckling*, Uppsala universitet, Uppsala.
- Skolverket. (1995) Rapport 117, *Svenska. Läsning, skrivning, muntlig framställning*, Skolverket, Stockholm.
- Skolverket. (2003) Rapport nr 222, Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002, *Tid för lärande*, Skolverket, Örebro.
- Skolverket. (2000) Rapport nr 190, Nationella kvalitetsgranskningar 2000, *Helheten i utbildningen; Utbildning på entreprenad, Betygsättningen*, Skolverket, Örebro.
- Skolverket. (2005) *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning*, Skolverket, Kalmar.
- Skolverket. (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf94*.
- Strömquist, S. (1998) *Talarskolan*, Gleerups förlag, Malmö.
- Svartvik, J. (1999) *Engelska – öspråk, världsspråk, trendspråk*, Norstedts Ordbok AB, Falun.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*, Bokförlaget Prisma, Stockholm.
- Vetenskapsrådet. (1990) *Forsknings etiska principer*, Vetenskapsrådet, okänd ort.
- Widing, D. [red]. Bratt, B.; Byström, H.; Roxendal, G.; Ternberg, E.; Öjdahl, A. R.; Ördell, C. (1970) *Muntlig framställning*, Utbildningsförlaget, Stockholm.

## **Internetkällor:**

### *Göteborgsuniversitet*

1. <http://www.ped.gu.se/sol/nafs/nafs.htm> (2006-11-26)
2. <http://www.ped.gu.se/sol/engaex.htm> (2006-11-30)

### *Skolverket*

1. <http://www.skolverket.se/sb/d/555/a/2330> (2006-11-21)
2. <http://www.skolverket.se/sb/d/708/a/2904> (2006-11-28)

## Bilaga 1

### Intervjufrågor:

1. Hur länge har du varit lärare?
2. Hur många nationella prov har du genomfört?
3. Hur stor vikt lägger du vid den muntliga delen vid nationella prov?
4. Följer du bedömningsmallen?
5. Hur fungerar ordvalet i bedömningsmallen?
6. Hur använder du bedömningsmallen, är den relevant?
7. Hur skiljer sig bedömningen vid det muntliga nationella provet mot muntliga framställningar i den vanliga undervisningen?
8. Vad bedömer du vid muntlig redovisning?
9. Är tiden vid det nationella provet tillräcklig?
10. Hur har ni följt med i forskningen och hur tillämpar ni den?
11. Hur stort utrymme ger du muntliga framställning i din undervisning?
12. Hur värderar du skriftligt i förhållande till muntligt vid betygsättning?