



**MALMÖ HÖGSKOLA**  
FAKULTETEN FÖR  
KULTUR OCH SAMHÄLLE

Kultur – språk - medier

**Examensarbete i fördjupningsämnet  
Svenska och lärande  
15 högskolepoäng, avancerad nivå**

**Muntlig framställning på lika  
villkor?**

Elevupplevelser av det muntliga nationella delprovet  
i svenska 3

*Oral presentations on equal terms?  
Student experiences of the oral part of the national exams in Swedish 3*

Felix Kryger

Ämneslärarexamen med inriktning mot  
arbete i gymnasieskolan, 300 hp

Examinator: Kent Adelman  
Handledare: Anna Clara Törnqvist

Slutseminarium: 2017-05-30



# Abstract

The aim of this study has been to shed light on some student experiences of the oral part of the national exam in Swedish 3. I was interested in how students decode and interpret the exam, how they prepare their speech, and lastly, how they perform their speech. The study was done by examining the self-reported answers of 18 Swedish upper secondary school students to a questionnaire regarding their experiences of the exam, and interpreting the exam instruction materials by way of critical ideology analysis and discourse analysis. The study is qualitative in both method and analysis. The national exams fill two separate functions; to aid teachers in equal and fair assessment, and to act as a base for analyzing how well the educational goals are met at a school level, a principal level and a national level. Participation for all students in the courses the exams are distributed in is mandatory.

The results of the study show that there is a wealth of possible ways to interpret the demands and agency for action provided through the exam instruction materials, and that these are subjective to the individual reader, as an answer to research question 1. But while most students understand what is asked of them through the exam, some of them encounter troubles in interpreting the instruction materials. As an answer to research question 2, the results of the questionnaire answers show that the ways differ in which students are interpreting and solving the task of participating in the oral part of the national exam, but that some students expresses signs of communication apprehension in performing their speech. Since the exams require a considerable amount of the school term to complete, the exam results are often indicative of the grade and final course assessment of the student. Considering this, the study concludes that the students encountering troubles in decoding the instructions, in preparing for or in performing the oral part of the exam, need to be continually supported by teachers during the school year to ensure the equal opportunity of participation for all students, and that the exam results are to be viewed as an equal part of an overall formative student assessment, rather than a summative conclusion to the school year with large sway over the final grade of the students.

***Nyckelord:** bedömning, deltagande, kommunikationsängslan, muntlighet, muntlig framställning, muntligt prov, nationella prov, talträning.*



# Innehåll

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>INNEHÅLL .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>7</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....</b>	<b>9</b>
<b>3. BAKGRUND.....</b>	<b>10</b>
<b>4. TEORI.....</b>	<b>11</b>
4.1 Tidigare forskning.....	11
4.1.1 Medborgarfostran .....	11
4.1.2 Muntlig framställning och solitär fri monolog .....	11
4.1.3 Bedömningen av nationella prov .....	13
4.1.4 Muntlig kompetens och kommunikationsängslan .....	14
4.2 Teoretiska ramar .....	16
4.2.1 Ideologikritisk analys och diskursanalys .....	16
4.2.2 Auktoritativ diskurs och det auktoritativa ordet.....	17
4.2.3 Textpropositioner .....	17
4.2.4 Gruppteori .....	18
4.2.5 Det dramaturgiska perspektivet .....	18
4.3 Forskningskritik.....	19
<b>5. METOD.....</b>	<b>20</b>
5.1 Enkätens utformning .....	20
5.1.1 Urval, informanter, och avgränsning.....	21
5.1.2 Datainsamling.....	22
5.1.3 Problem i enkätstudiens genomförande .....	22
5.2 Forskningsetiska överväganden .....	23
5.3 Databehandling .....	24
5.4 Metodreflektion .....	25
<b>6. RESULTAT OCH ANALYS: UPPGIFTSINSTRUKTIONEN .....</b>	<b>27</b>
6.1 Ämnesval (första punkten).....	28
6.2 Retorik och publik (andra punkten) .....	29
6.3 Källor (tredje punkten) .....	30
6.4 Presentationstekniskt hjälpmedel (fjärde punkten) .....	31
6.5 Elevformuläret (femte punkten).....	31
6.6 Ämnesförslagen .....	32
6.7 Bedömningsmatrisen .....	32
6.8 Kort analys av bedömningsmatrisen .....	33
6.9 Sammanfattning av uppgiftsinstruktionsanalysen.....	34
<b>7 RESULTAT OCH ANALYS: ENKÄTEN .....</b>	<b>36</b>
7.1 Första frågan: "Vad tror du är syftet med muntlig framställning i svenskämnet?" ...	36

7.1.1 Muntlighet och retorik som färdighet.....	36
7.1.2 Muntlig framställning i en utbildningskontext .....	36
7.1.3 Framtida nytta av muntliga kompetenser .....	37
7.2 Andra frågan: "Hur tycker du att tidigare undervisning förberett dig för det muntliga delprovet?" .....	38
7.2.1 Utvecklingssyn – eller inte?.....	38
7.2.2 Elevernas olika behärskning av redovisningsformen .....	38
7.2.3 Alignment mellan undervisningen och provet.....	38
7.3 Tredje frågan: "Vad upplevde du som svårast i förberedelsen och genomförandet av det muntliga delprovet?" .....	39
7.3.1 Ämnesval som hinder .....	39
7.3.2 Förberedelse som hinder.....	39
7.3.3 Genomförande som hinder .....	40
7.4 Fjärde frågan: "Hur fick du hjälp av Skolverkets uppgiftsinstruktion i förberedelsen och genomförandet av det muntliga delprovet?" .....	40
7.4.1 Instruktionernas normerande funktion .....	40
7.4.2 Ämnesförslagen som resurs.....	41
7.5 Femte frågan: "Hur upplever du att tala inför klassen?" .....	42
7.5.1 Bekväma framträdare.....	42
7.5.2 Elever som känner obehag.....	42
7.5.3 Faktorer som påverkar framträdandets säkerhet .....	43
7.6 Sjätte frågan: "Hur känner du att betygsmatrisen för uppgiften tydliggjorde/inte tydliggjorde vad du bedömdes på?" .....	44
7.6.1 Matrisens oanvändbarhet .....	44
7.6.2 Matrisens tydliggörande av bedömningsaspekter.....	45
7.7 Sammanfattning av enkätanalysen .....	46
<b>8. DISKUSSION OCH SLUTSATSER .....</b>	<b>47</b>
8.1 Resultatdiskussion .....	47
8.2 Metoddiskussion.....	49
8.3 Konsekvenser för undervisningen och yrket.....	49
8.4 Konklusion .....	51
8.4 Förslag till vidare forskning .....	52
<b>REFERENSER .....</b>	<b>53</b>
<b>BILAGA 1: ENKÄTEN .....</b>	<b>56</b>
<b>BILAGA 2: BEDÖMNINGSMATRISEN .....</b>	<b>60</b>

# 1. Inledning

Våren 2017 höll tusentals gymnasieelever Sverige runt tal som en del av det nationella provet. Vissa inom svenska 1, vissa svenska 3, vissa säkra på att tala inför publik, vissa rädda för att glömma en fullgod och tydlig avslutning eller att tappa tråden utan manus. Muntlig framställning är ett återkommande inslag i gymnasieskolans svenskämne. Det utgör ett ämnesmoment som syftar till att låta elevernas röster rymmas i klassrummet, stärka deras talvana, och bemyndiga dem i ansats till medborgerlig bildning. Tyvärr utgör det också den del många elever betraktar som sitt främsta orosmoment. Till skillnad från i många andra redovisningsformer ställs individen mot gruppen i en prekär situation – tryggheten en skriven textinlämning kan erbjuda som buffert mellan elevens framställning och lärarens bedömning finns inte här, och inte heller stödet av klasskamrater som likvärdiga deltagare på scenen vid gruppredovisningar. I stället får eleven ensamt producera en text som lika ensamt ska presenteras inför en tyst publik, med kravet att publikkontakt och engagemang ska upprättas. Klart står att elever hanterat strålkastarljuset olika, men gemensamt är att de alla står i en särskilt individperformativ situation som lätt kan uppfattas pressande och utlämnande. Enligt Olsson Jers (2010) kan denna form av redovisning kännas extra krävande just eftersom talaren står ensam (s.92). Eleverna är inte ensamma i sin ängslan. Dwyer & Davidson (2012) prövade giltigheten i föreställningen om att muntligt framträdande inför grupp toppade listan på människors värsta rädslor. De fann att det bland 815 amerikanska universitetsstudenter var den vanligaste rapporterade rädslan, om än inte den värsta; det visade sig inte helt otippat vara rädsla för döden.

Jag blev intresserad av detta svenskämnets fruktade moment efter att ha sett *Gympaläraren* (2016). I programmet visade elever oroliga känslor inför vissa särskilt individutsättande delar av idrottsämnet, inte helt olik den oro som kan infinna sig hos elever inför den muntliga framställning som krävs i det nationella provet. Inspirerad kände jag att en kartläggning av faktorer som påverkar elevers uppfattningar om och genomförande av muntlig framställning kunde aktualiseras när jag började ett gymnasievikariat, precis i tid för de nationella proven i svenskämnet. Eftersom elevers undervisning i muntlig framställning kan ta olika stor plats under läsåret beroende på deras lärares lektionsplaneringar, erbjöd det muntliga delprovet ett tillfälle där eleverna nationellt får en simultan chans att testas inom momentet. Då det nationella muntliga

delprovet är så pass nationellt täckande, och därför även exceptionellt jämfört med den ordinarie undervisningen, blir det intressant för yrkesverksamma lärare att veta hur provet kan tas emot, förstås, och genomföras av eleverna. Detta banade väg för min studie, och är vad jag ämnar granska.



## 2. Syfte och frågeställningar

Mitt intresse ligger i hur eleverna tolkar uppgiftsinstruktionen, samt hur de upplever utförandet av den muntliga delen av det nationella provet. Syftet är därför att undersöka vad eleverna koncentrerar sig på i planeringen inför och i själva utförandet av det nationella provet, i förhållande till Skolverkets uppgiftsinstruktion. För att uppnå mitt syfte har jag konstruerat följande två frågeställningar:

- Vilka krav och handlingsmöjligheter går att utläsa i Skolverkets uppgiftsinstruktion för det muntliga nationella provet i svenska 3?
- Hur uppfattar och löser elever den uppgift som Skolverket formulerat åt dem i det muntliga nationella provet?

### 3. Bakgrund

Det nationella provet har till syfte att stödja likvärdig och rättvis bedömning, samt att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning målen för utbildningen nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Provet utvärderas och kvalitetsgranskas kontinuerligt av regeringen genom Statens Offentliga Utredningar, där nya riktlinjer och önskemål på framtida utformning av proven publiceras i utredningsform. Hur ser då proven ut i dag, och vad kan tänkas ligga i deras framtid?

I *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning: betänkande* (Utredningen om nationella prov 2016) föreslås det bland annat att då provperioderna visat sig vara stressfyllda för elever, bör rektor och lärare anpassa och minska elevernas övriga arbetsbörda under perioden (s.45). Det framgår vidare av utredningen att relationen mellan provbetygen och kursbetygen är oklar, då både intervjuade elever och lärare uttryckt detta. Vissa lärare ser provresultatet som motsvarande ett slutbetyg för kursen, vissa ser provet som vilken annan uppgift som helst att bedöma enskilt som del i den större undervisningen, och vissa ser det som att provresultatet bara kan höja kursbetyget. Samtidigt menar Utredningen om nationella prov (2016) att ungefär 65-70% av eleverna får samma slutbetyg för kursen som det de fick på provet. Detta indikerar att provresultaten har en betydande korrelation med kursbetygen, och kan fungera som ledstjärna för lärares slutbedömning - detta speciellt då proven i dag övertar en god del av vårterminens undervisningstimmar.

Om framtida prov i än större utsträckning görs på bekostnad av ordinarie undervisning så som det rekommenderas av Utredningen om nationella prov (2016), får genomförandet också större roll i betygsunderlaget. Elever behöver därför känna att de behärskar provets förutsättningar för att säkerställa betyg, både på provet och i kurserna. Medan proven å ena sidan är schemabrytande moment isolerade från övrig undervisning, ska de å andra sidan ändå fungera som en del av svensk kursen, utgöra ett analysmaterial för att granska måluppfyllelse, och vara ett likvärdigt genomfört och bedömt test av samtliga svenska gymnasieelevers kunskaper och färdigheter i ämnet.

Hur elever uppfattar förutsättningarna för provet blir av största vikt, och jag analyserar därför Skolverkets provinstruktion och elevernas självrapporterade svar på en kvalitativ enkät utifrån nedanstående teori. Vidare spelar faktorer i provgenomförandet in i elevers upplevelser av talsituationen, varför jag även analyserar enkätsvaren utifrån socialpsykologiska teorier och olika kommunikationsbegrepp.

## 4. Teori

### 4.1 Tidigare forskning

#### 4.1.1 Medborgarfostran

Dahlstedt & Olson (2013) granskar i *Utbildning, demokrati, medborgarskap* utförligt hur skolans medborgarfostran sett ut från efterkrigstiden fram till tidigt 2000-tal och drar slutsatser om medborgarfostran i dagens skola. Författarna ser att fokus i dag fortfarande ligger på att få eleverna att anamma och acceptera demokrati, men nu också en marknad som efterfrågar vissa för arbetslivet viktiga kompetenser hos individen (s.132). Demokrati och marknad behandlas som icke förhandlingsbara värden, menar Dahlstedt & Olson, och således är pedagogens nuvarande uppdrag att skola eleverna i dessa (s.134). Att elever ska anamma demokratiska värderingar och kunskaper är ingenting nytt för varken yrkesverksamma lärare eller lärarstudenter, och i *Lgy11* går det att finna detta explicit omnämnt under rubriken ”Rättigheter och skyldigheter”:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. (Skolverket 2011, s.5)

Att undervisningen ska rymma demokratiska arbetsformer förutsätter muntliga kompetenser hos eleverna. I gymnasiets svenskämne förekommer i samtliga kurser betygskravformuleringen ”Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp.” (ex Skolverket 2011, s.176), och genom förmedlingen av tankar och åsikter inför grupp i muntlig framställning bidrar detta till att samtliga elever blir hörda i en demokratisk ansats till medborgerlig bildning.

#### 4.1.2 Muntlig framställning och solitär fri monolog

Olsson Jers (2010) menar att forskning kring muntlig framställning är knapphändig, men bidrar själv till fältet med en ettårig studie där hon genom deltagande observation, intervjuer, inspelningar, och anteckningar granskat hur elever förhåller sig till muntlig framställning i svenskämnet och bygger kommunikativ kompetens, främst genom *ethos*. Hon menar att skolans uttalade men åtskilda kunskapsuppdrag och demokratiuppdrag går

att sammansmälta i elevers kommunikativa skolning inom svenskämnet (s.14-16). Genom sin närvaro i klassrummet kunde hon få en relativt vidtäckande bild av hur elever talade om sin kommunikativa skolning, och hur de förhöll sig till muntlig framställning. Olsson Jers kommer fram till att fokus i skolans muntliga framställningar ofta ligger på individens framträdande i större utsträckning än på talets innehåll eller publik, och hon menar att detta är ett didaktiskt problem om skolan ska fostra elever till delaktiga medborgare med kommunikativ kompetens (s.276).

Ännu en inspirerande ansats till att granska muntlighet fann jag i Palmérs avhandling *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Palmér 2008), i vilken hon viger en av studiens delar till den muntliga delen av det nationella provet. Palmér konstaterar att förberett tal, genom dess inkludering i det nationella provet, har en ”relativt framlyft plats i gymnasieskolans svenska” (s.191). Med grund i de muntliga kulturer hon fann i svenskämnet hos två klasser på två yrkesförberedande gymnasieprogram (Omvårdnadsprogrammet respektive Fordons- och Hantverksprogrammet), ser hon hur kommunikativt skilda förutsättningar påverkar elevernas framförande under provet. Hon skriver:

Det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk är likadant uppbyggt för alla gymnasieskolans elever. Eftersom det integreras i den ordinarie undervisningen är det dock rimligt att tänka sig att det undervisningsförlopp som provet utgör i en enskild klass på något sätt färgas av praktiker och kulturer i det aktuella ämnet och den aktuella klassen. (Palmér 2008, s.162)

Hon såg att de kommunikativa kulturer som hon observerat i klasserna spelade in i elevernas framförande: i omvårdnadsklassen hölls ofta muntliga elevframföranden varför eleverna redan var vana vid och säkra med redovisningsformen, men talen fungerade som uppvisningar då återkoppling och resonemang kring prestationen uteblev. I fordons- och hantverkarklassen var inte eleverna lika vana vid enskild elevprestation, men då de hade vana vid dialogiska samtal i övrig undervisning, fungerade deras tal som både uppvisning men också kommunikation med publiken där utvecklade resonemang kunde ta plats (s.162-163, 176). Då Palmér redan undersökt det nationella provet utifrån de muntliga klassrumskulturernas påverkan på framförandet, såg jag det fruktbart att i min studie granska hur elever kan uttrycka sin uppfattning av provet och uppgiftsinstruktionerna.

Både Olsson Jers (2010) och Palmér (2008) definierar muntlig framställning utifrån Anward (1983). I *Språkbruk och språkutveckling i skolan* delar han upp olika kommunikativa situationer i lätthanterliga typdefinitioner, varibland *fri monolog* är en.

Denna utmärks av att talaren är solitär, och Anward lyfter exempel på situationen som ”när någon håller en estradföreläsning, gör ett eget radioprogram, eller skriver en artikel, dikt, novell eller bok.” (s.85), till skillnad från i en *styrd monolog* där talaren snarare antar rollen som ordförande som fördelar ordet mellan flera deltagare (s.84). Den *solitära fria monologen* utmärks av tre enkla replikväxlingssteg där den solitära talaren – S – först påbörjar språklig verksamhet, sedan fortsätter ha ordet, och slutligen avslutar den språkliga verksamheten. Detta är lätt att jämföra med den redovisningsform muntlig framställning likställs med genom det muntliga nationella delprovet, varför även jag likt Olsson Jers (2010) och Palmér (2008) kommer att bruka mig av denna definition.

Då det nationella provet innefattar *solitär fri monolog* kan detta sägas gå i linje med den övergripande utveckling mot individualitet Aspelin & Persson identifierat i *Om relationell pedagogik* (2011). De menar att individuella uppgifter i skolan blir allt vanligare på bekostnad av grupparbeten, med resultat att elevernas egenansvar för sin utbildning ökar. Detta gynnar enligt författarna dock inte elevernas prestationer, och kan verka särskilt förödande för elever som inte räknas vara högpresterande (s.47-48).

#### 4.1.3 Bedömningen av nationella prov

Gustafsson, Cliffordson & Erickson har i *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter* (2014) funnit friktionspunkter i bland annat de nationella proven. De menar att proven på grund av sin summativa natur är svårinkluderade i en övergripande formativ bedömning för kursen. De ser även risken att dessa ”*high-stakes*”-bedömningar som proven utgör kan komma att köra över annan bedömning, även om de samtidigt menar att det finns en för stor spridning mellan provresultaten och slutbetygen (s.103-104). Tillförlitlighetsproblem identifieras av författarna i både lärares övergripande betygsättningar samt deras bedömning av de nationella proven. Spridningen i betyg beskrivs som det största problemet med dagens provsystem, eftersom det utan tillförlitliga mätinstrument inte heller går att uppnå likvärdighet i bedömningen. På så sätt gör det att användbarheten för betyg som tillförlitlig antagningsgrund för vidare utbildning minskas (s.8-9).

Palmér har även i *Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B* (2010) granskat det muntliga nationella delprovet. Hon utvärderade genom en klassrumsstudie bedömningen av det muntliga nationella provet i dåvarande Svenska B, och fann till skillnad från Gustafsson,

Cliffordson & Erickson bedömningen av samma framträdande vara förhållandevis enig mellan sambedömmande lärare i studien. Palmér konstaterar därför att delprovet i huvudsak fyller sin funktion (s.33, 52). Några av de lärare som intervjuades i studien var dock något kritiska mot provet, då de kände att elever gav likartade och osjälvständiga tal (s.48-50). Palmér hävdar även utifrån erfarenhet att ängsliga elever kan skjuta upp sina tal till senare tillfällen vilket tar alltför stor lektionstid i anspråk, något hon även presenterar som ett problem med provens genomförande (s.53).

Lundahl (2011) menar att transparens i lärarens provbedömning kan uppnås om Skolverkets exempel på tidigare bedömningar av nationella prov går igenom gemensamt i klassrummet. Att låta eleverna i grupper eller enskilt ta del av äldre prov och provlösningar för att identifiera kvaliteter och möjliga betyg, och sedan stämma av med Skolverkets bedömningsstöd, kan bidra till att slå hål på seglivade myter om bedömningen som led i att förbereda dem likvärdigt inför provuppgiften (s.103-107).

Sandlund & Sundqvist (2012) granskade i en studie niondeklassares genomförande av det muntliga nationella delprovet i engelska. Deras resultat visade att de elever som hade svårt att förstå provinstruktionen lade betydande tid på att tolka den ”rätt”, så att eleverna kunde uppnå en av lärarna godkänd tolkning. Detta innebar att dessa elever spenderade tid på tolkningen som med fördel i stället hade kunnat ägnas åt att i stället fila på sina tal (s.25).

I *Att bedöma och sätta betyg. Tio utmaningar i lärarens vardag* (Grettve, Israelsson & Jönsson 2014) diskuterar författarna en rad bedömningssituationer lärare behöver brottas med, och vilka möjliga lösningar som är tillgängliga. De konstaterar bland annat att det nationella provet är mycket tidskrävande, att dess innehåll kan sägas styra övrig undervisning under skolåret, och att det finns en risk att elever missförstår provinstruktionerna samt att detta är lätt hänt (s.111-122). En strategi de erbjuder för att göra provperioden mer hanterlig för lärare är att betrakta proven som ett diagnostiskt verktyg att stämma av tidigare genomförd undervisning mot (s.116, 127).

#### 4.1.4 Muntlig kompetens och kommunikationsängslan

Ett delfokus för mitt arbete blev att genom elevernas enkätsvar granska hur de uttrycker uppfattningar om sin muntliga eller kommunikativa kompetens, samt eventuell ängslan inför talsituationer. Följande forskning blev därför användbar för att förstå elevsvaren.

Morreale, Valenza & Bauer (2016) visar i vilken utsträckning vikten av kommunikativ utbildning uttrycks samt hur kommunikativa färdigheter legitimeras i

forskning publicerad 2008-2015. I jämförelse med tidigare studier fann de att omnämmandet av kommunikativa färdigheter ökat markant, och såg även historiska spår så som en ökning i efterfrågan av kommunikativ kompetens i vårdforskningen efter det internationella utbrottet av H1N1-viruset 2009. Kommunikativa färdigheter kopplades i dokumenten till bland annat till positivt värdeladdade begrepp så som mänsklig utveckling, berikning av skolvärlden, möjlighet att ansvarsfullt delta socialt och kulturellt i världen, framgångar i yrkeslivet, och stärkt organisatorisk förmåga. Författarna konstaterar därför att samhällets efterfrågan på dessa färdigheter är höga.

I *An Initial Exploration of Students' Mindsets, Attitudes, and Beliefs About Public Speaking* (Stewart, McConnell III, Stallings & Roscoe 2017) analyserar författarna en grupp amerikanska universitetsstudenters syn på muntlig kompetens. Två subgrupper identifieras: de som ser på muntlig färdighet som medfött och oföränderligt genom en *fixerad syn* ("fixed mindset"), och de som ser det som föränderligt med hjälp av träning på området, i vad som kallas *utvecklingssyn* ("growth mindset"). Resultatet av studien visar genom studenternas enkätsvar, att individer med *utvecklingssyn* påvisade lägre talängslan inför grupp än de med *fixerad syn*, att de såg muntlig framställning som ett tillfälle för utveckling av egna tankar och förståelse snarare än reproducering av andras idéer, samt att de såg talframträdanden som processer där övning, manusrevidering, och mottagaranpassning kunde ta plats.

McCroskey (1977) talar om förekomsten av så kallad *communication apprehension*, alltså *kommunikationsängslan* (s.79 f). Han menar att denna visat sig vara utbredd bland människor i alla åldrar, men gör en viktig distinktion mellan *trait apprehension* ("ängslan som egenskap" min övrs.) och *state apprehension* ("situationsängslan" min övers.) I den förstnämnda uppvisar individen ängslan i flertalet kommunikativa situationer, vare sig det handlar om ett samtal med en person, i en mindre grupp, eller muntlig framställning inför större publik. *Situationsängslan* handlar i stället om ängslan inför en pressad och ovan situation, så som tal inför okänd publik eller under en jobbintervju. McCroskey menar att *situationsängslan* är betydligt vanligare än *ängslan som egenskap*.

## 4.2 Teoretiska ramar

### 4.2.1 Ideologikritisk analys och diskursanalys

I *Textens mening och makt* (2000) avhandlar Bergström & Boréus hur man genom en rad analytiska perspektiv kan närma sig samhällsvetenskapliga texter, d.v.s. texter som rör människor i olika samhällen samt deras relationer. Framförallt två av dessa perspektiv, *kritisk ideologianalys* och *kritisk diskursanalys*, går med fördel att applicera på Skolverkets uppgiftsinstruktion samt elevernas svar som berör den mening de funnit i instruktionen, eftersom det visar vilket handlingsutrymme som görs tillgängligt för elever i förhållande till det muntliga nationella delprovet.

Begreppet *ideologi* definierar författarna bland annat utifrån Marx, som samhälleliga föreställningar och idéer med sammanhållande och normerande funktioner. Det är i denna negativa form av begreppet ideologikritiken finner sin grund (s. 150, 152). Ideologikritiken brukas med fördel på texter som uppvisar kontextuella maktaspekter i behov av förklaring. Enligt författarna kan metoden bidra till att ”det osynliga görs synligt”, gjort i tre steg: först en initial textanalys, därefter granskas vilken typ av verklighet texten skapar eller berör, och sist fastställs ideologins innebörd genom att kontexten beskrivs (s.164-166). Detta perspektiv gör gällande att textens ideologi anknyter till makt, både i vad texten erbjuder för mening och vad den möjliggör för handlande hos läsaren.

Makten i den analyserade texten går även att nå genom diskursiv analys. Tonvikten ligger då på textens språkliga aspekter, sedda som social praktik, i vilken makt hittas i interaktionerna mellan avsändare och mottagare. Språket bör inte ses som ett maktlöst kommunikationsverktyg, eftersom språkanvändning i sig förutsätter en social kontext (s.234). Författarna väljer att företräda en definition av begreppet *diskurs* som inte bara textbundet, utan i vidare mening gällande kommunikativa interaktioner satta i kontext (s.223-224). Från Foucault samt Laclou & Mofte lånar Bergström & Boréus begreppet *subjektspositioner*. Subjektspositioner är de genom textens diskurs konstruerade positioner som individer och organisationer erbjuds verka inom, och som i varierande grad ger dem olika handlingsutrymme och makt. Flera subjektspositioner kan ockuperas av varje aktör (s.226). Eftersom skapandet av positioner ligger inom textens diskursiva makt, ger texten individer och organisationer olika förutsättningar för handlande och identitetsskapande. Identitet skapas därmed i och genom den givna diskursen (s.235-236).



#### 4.2.2 Auktoritativ diskurs och det auktoritativa ordet

Bakhtin (1981) talar i *The dialogic imagination* om *aukautoritativ diskurs* och *det aukautoritativa ordet*. *Det aukautoritativa ordet* är en sanning inom en diskurs som redan tagits för sann, och kan uttryckas av aukautoriteter inom religiösa, moraliska, och politiska sammanhang, eller, som Bakhtin själv föreslår: ”av fäder, av vuxna, av lärare, osv.” Sådär beskriver han ordets makt:

The authoritative word demands that we acknowledge it, that we make it our own; it binds us, quite independent of any power it might have to persuade us internally; we encounter it with its authority already fused to it. (Bakhtin 1981, s.342)

It [the authoritative word] is indissolubly fused with its authority – with political power, an institution, a person – and it stands and falls together with that authority. (Bakhtin 1981, s. 343)

*Det aukautoritativa ordet* blir aktuellt i mitt arbete på grund av de uttryck av förgivettagen makt Skolverket som institution ger i uppgiftsinstruktionen för delprovet. Att Skolverket innehar makt över skolan och därmed eleverna kan tyckas vara ett banalt påstående, men det är ändå en viktig komponent i elevernas upplevelser av provet vad Skolverket väljer att konstruera som provavgörande krav, och vilka aspekter de väljer att ge eleverna mer spelrum inom.

#### 4.2.3 Textpropositioner

Som hjälp i min textanalys kommer jag använda variationer av begreppet *proposition*. Det skisseras i *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys* (Hellspong & Ledin 1997) som det en text säger om sina behandlade teman. Begreppet kan delas upp i dels *makropropositioner* som övergripande rör meningen i hela texten eller större stycken, och dels *mikropropositioner* när meningen i kortare passager ur texten åsyftas (s.122). Dessa kan i sin tur vara antingen explicita eller implicita. För att exemplifiera, kan explicita makropropositioner för denna studie hittas i rubrikerna jag har satt, medan implicita mikropropositioner kan hittas exempelvis i detta stycke där jag underförstått menar att dessa begrepp kommer vara användbara för min studie (om vi bortser från just denna meningen förstås).

#### 4.2.4 Gruppteori

Thornberg flyttar gruppen direkt in i klassrummet i *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare* (2013). Han kokar ner det mångfacetterade gruppbegreppet i en uppsättning bestämningar av olika grupp typer. Med *den konkreta gruppen* menas en samling människor som känner till sin grupptillhörighet och medvetet deltar i den, i arbete mot ett gemensamt mål. En skolklass exemplifierar väl *den konkreta gruppen*. I motsats står *den abstrakta gruppen*, som i jämförelse är större i omfång än konkreta grupper, och där tillhörigheten bestäms utifrån gemensamma särdrag hos individerna. *Den konkreta gruppen* präglas av större mått interaktion mellan deltagarna än i *den abstrakta gruppen* (s.18-19). Vidare fastställer Thornberg att det inom alla grupper finns *värden*, *normer*, och *roller* som medlemmarna behöver förhålla sig till. *Värden* är ”kriterier för hur vi uppfattar människor, föremål, idéer, handlingar och situationer som goda, värdefulla, önskvärda, eller dåliga, onda, värdelösa, avskyvärda” (Halstead 1996 genom Thornberg 2013, s.22), och *normer* blir då *värden* satta i system med syfte att reglera gruppmedlemmarnas beteende. Genom detta betecknas *roller* som de platser i normsystemet individer kan verka inom, utifrån förväntningar på hur rollinnehavarna betar sig gentemot varandra. Likt Bergström & Boréus företräder även Thornberg synen på identitet som socialt konstruerad.

#### 4.2.5 Det dramaturgiska perspektivet

1959 framlade Goffman i *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik* (1998) för första gången sin tongivande teori om mänskligt agerande i interaktion med andra, där han liknar individen vid en skådespelare som framträder dramaturgiskt inför andra utifrån olika premisser. Utgångspunkten är att individen har en önskan om att styra andras intryck av denne, och få situationen att uppfattas på de sätt individen vill. När individen då står inför en publik är huvudintresset att upprätthålla situationen, exempelvis genom att inte låtsas om vilket eventuellt omfattande förarbete som ligger bakom framträdandet (s.37), att framstå som klippt och skuren för rollen individen spelar i framträdandet (s.47), eller att exemplifiera värden publiken innehar (s.39). Om inte ansatsen att förmedla ”rätt” intryck lyckas, äventyras hela situationen och individen riskerar att framstå som en bedragare (s.58). Även om Goffman menar att det dramaturgiska perspektivet syns i vitt skilda och vanligt förekommande interaktioner mellan människor, lånar det sig särskilt väl för att analysera och förstå framträdanden i muntlig framställning. Att bruka mig av

så här gammal forskning kan motiveras genom att Goffmans dramaturgiska perspektiv fick stor genomslagskraft och fortfarande används i tämligen oförändrad form i dagens forskning (jfr Angelöw, Jonsson & Stier 2015, Olsson Jers 2010, Palmér 2008).

### 4.3 Forskningskritik

Den forskning jag funnit användbar för min studie är det urval jag presenterat ovan. Särskilt tongivande för min studie kan Olson Jers (2010) och Palmérs (2008) forskning sägas vara. Då de båda granskat muntlighet i klassrummet – Olson Jers utifrån byggandet av *ethos* i talsituationer, och Palmér utifrån kommunikativa kulturer och dess påverkan på det nationella provet – anser jag det högst möjligt för mig att göra en liknande ansats med annan metodik och granskat material. Jag valde därigenom att utföra en kritisk diskursanalys av Skolverkets uppgiftsinstruktion samt elevers svar på en enkät. Till detta fick jag stor hjälp av diskursanalysens begrepp jag ovan gått igenom, och kunde även finna avgörande användning av bland annat forskningen kring det nationella provet (ex. Grettve, Israelsson & Jönsson 2014, Palmér 2010), internationell forskning om kommunikationsängslan (McCroskey 1977) och syn på kommunikativ utveckling (Stewart, McConnell III, Stallings & Roscoe 2017), samt skolans nutida ansatser till medborgerlig bildning (Dahlstedt & Olson 2013).

Andra studier och övrig forskning som kunnat vara relevanta för mitt arbete har i vissa fall valts bort på grund av olika faktorer: att senare utförd forskning kunnat väljas i stället, att studien berörde nationella prov för högstadiееlever, att studien grundats i de tidigaste nationella proven efter övergången från standardprov 1994, eller att studien fokuserat på perspektiv (exempelvis muntliga responsituationer) som föll utanför min studies fokus.

Att forskningen jag valt till att basera min studie på är fullkomlig finner jag svårt att hävda, men jag har under arbetets gång funnit den tillräcklig för att hantera och förklara mitt resultat samt att vägleda mig i mina metodval.

## 5. Metod

Min metod har sin bakgrund i en tilltänkt kvalitativ intervjustudie i svenskettan jag vikarierade i under arbetets tillkomst, som föll igenom på grund av tidsmässiga och administrativa hinder. Jag konstruerade i stället en kvalitativ enkätundersökning för att dela ut i en tredjeklass, och kunde därmed uppnå en starkare och mer objektiv forskarroll än om jag genomfört intervjuer i min egen klass, samt nå ett effektivt resultat. Enkäten i sammanställd tabellform med fullständiga elevsvar återfinns som bilaga 1 i slutet av arbetet, och då elevsvar citeras i texten görs detta ordagrant med bibehållna formuleringar och eventuella stavfel. Enkäten används som materialgrund för att svara på min andra forskningsfråga, ”Hur uppfattar och löser elever den uppgift som Skolverket formulerat åt dem i muntliga nationella delprovet?”.

Jag erhöll kopierade sidor av Skolverkets provinstructionshäfte av läraren i den svenska 3-klass enkätstudien utfördes i. Dokumentet används i studien som datakälla för diskursiv närläsning och tolkas därmed av mig utifrån en hermeneutisk ansats, där jag vill belysa den kontext i vilken instruktionen verkar genom, men också nå insikt om hur språket och formuleringarna skapar och legitimerar olika meningserbudanden och handlingsmönster (Bryman 2011, s.503, 507-508). Häftet är genomgående refererat till i mitt arbete, också i form av enkätfrågor och elevsvar som syftar till användningen och tolkningen av materialet. Bedömningsmatrisen ur häftet återfinns i fullständig form som bilaga 2.

### 5.1 Enkätens utformning

Enkäten konstruerades digitalt via Google Formulär. Programmet ger flera val för utformning av frågor, men jag höll mig till att konstruera sex öppna frågor med svarsrutor i stilen ”Stycke” för att deltagarna skulle få en överblick av inskrivet svar och möjlighet att göra korrigeringar innan inskickning. Valet att begagna mig av öppna frågor i en kvalitativ enkät möjliggjorde att elevernas upplevelser kunde framstå klarare och mer nyanserat i resultatet, jämfört med om jag delat ut en kvantitativ enkät där frågorna utgick från en gradskala av överensstämmande med mina påståenden. Trost & Hultåker menar i *Enkätboken* (2007) att det finns kvalitativa aspekter även i rent kvantitativa enkäter, och understryker att enkätformen på många plan går att likna vid personliga intervjuer. Bestämningen mellan en kvantitativ och en kvalitativ enkät görs egentligen i

genomförandet, som kan delas upp i delmomenten datainsamling, analys/bearbetning, samt tolkning. Eftersom min datainsamling gjordes med hjälp av öppna frågor betecknar jag den som kvalitativ. Det styr även min bearbetning, där jag kvalitativt analyserar, tolkar, och presenterar svaren i resultatet under olika tematiseringar. Tillvägagångssättet ger mig möjlighet att se gemensamma mönster i elevsvaren, men också djupdyka i enskilda svars formuleringar och meningserbjudanden.

Trost & Hultåker menar det önskvärt att inte låta enkäten bli för lång, vilket är en risk med öppna frågeställningar. Deltagarna kan då tröttna och ge kortfattade, stressade svar mot slutet av enkäten, alternativt inte svara alls, och bara de mest entusiastiska deltagarna fullgör då sin medverkan (Trost & Hultåker 2007, s.32). De varnar även för en uttröttande effekt vid upprepade öppna frågor, varför jag avgränsade antalet till sex stycken. Att eleverna på förhand kände till enkätens längd var av vikt för genuin medverkan utan överraskningar i deltagandet, och jag informerade därför dem om frågeantalet och uppskattad tidsåtgång. Vidare utformades frågorna efter Trost & Hultåkers rekommendation om att låta varje fråga begränsas till ett ämne, samt att undvika formuleringar med negationer och värdeladdade ord. Genom att navigera runt värdeladdade ord hoppades jag kunna öppna för alla elevers upplevelser, positiva så väl som negativa.

Enkäten anonymiserades från grunden, och varken namn, ålder, eller kön registrerades genom enkätdeltagandet. Elevålder hade ingen bäring för om eleven hade upplevelser av provet i svenska 3, och då namnen skulle fingeras saknades också dessas relevans. Fingerade namn baserades på huvudstäder, och tilldelades svarskedjorna i bokstavsordning efter vilken tid de registrerades i Google Formulär. Dessa ortsnamn är inte menade att på något sätt spegla elevernas härkomst, vilket ändå föll utanför studiens undersökningsområde. Även könsidentitet saknade relevans, och en positiv konsekvens av namnfingeringen baserad på huvudstäder är att de resulterande namnen är relativt könsneutrala. Att studera variation i elevers upplevelser av det muntlighet i svenskämnet utifrån könsidentitet skulle dock fungera som en intressant utgångspunkt för vidare forskning.

### 5.1.1 Urval, informanter, och avgränsning

Enkätens genomförande får sägas baserad på ett bekvämlighetsurval. Efter att mina planer för en renodlad intervjustudie visat sig vara icke optimala, frågade jag kollegor i

mitt arbetsrum om de hade möjlighet att dela min enkät i en klass som läste svenska 3 på skolan. Skolan i studien är belägen i en mellanstor svensk stad och det går cirka 1000 elever på skolans estetiska, humanistiska, samhällsvetenskapliga, eller naturvetenskapliga program. På grund av mitt materials empiriska omfång gör jag inga anspråk på att enkätstudien skulle uppnå representativitet för gymnasieelever som grupp. Enkätdelen av mitt resultat bör snarare ses som ett slags stickprov av elevupplevelser i och kring det muntliga delprovet, och studien finner sitt värde i att synliggöra några möjliga av svenska gymnasieelevers upplevelser och tolkningar i samband med ett nationellt täckande provtillfälle. Vidare kunde materialet låtas vara begränsat i omfång eftersom analysmetodiken möjliggjorde en djupare kvalitativ granskning av materialet än vid kvantitativ datainsamling. Denna studies omfång tillåter dock inte att behandla varje elevsvar i analysen, och jag gör därför ett ytterligare urval av tongivande svar som jag presenterar under olika tematiseringar under frågorna.

### 5.1.2 Datainsamling

Jag fick tillåtelse av en svensklärarkollega att i hennes humanisttrea presentera och genomföra enkäten i början av en svensklektion. Jag hade förberett en kortlänk till enkäten för att minska textinmatningshindret för elever att komma åt den. Vid lektionsstart kl 12:40 presenterade jag mig för klassen. Länken skrevs upp på tavlan, tillsammans med information om uppskattad tidsåtgång på cirka 15 minuter, att deltagande var fullt frivilligt och anonymt, samt försäkran om att materialet endast skulle komma att användas i detta arbete. Jag förklarade punkterna för de 18 närvarande eleverna och öppnade för frågor, som uteblev. Därefter började eleverna fylla i enkäten. Två elever anslöt till klassen efter fem minuter, och jag informerade dem därför enskilt. 12:51 lämnade jag klassrummet, med informationen om enkäten kvar på tavlan. Jag mötte två ytterligare elever i dörren men hade inte möjlighet att informera dem om enkäten. Då jag inte kunde utesluta att fler elever tillkom under lektionens gång, valde jag att låta enkäten vara öppen för svarsinlämningar fram tills lektionens schemalagda slut kl 13:50.

### 5.1.3 Problem i enkätstudiens genomförande

Under en kort sejour av mig till arbetsrummet hann en elev skicka in sitt enkätsvar. Detta misstog jag för att vara ett av mig inskickat testsvar, varpå jag raderade det. Jag fick därför ”göra en pudel”, informera klassen om mitt snedsteg, och be den anonyma elev som varit

snabb att fylla i sina svar igen. Detta är inte utan sina problem, eftersom det är omöjligt att veta huruvida formuleringarna eller det övergripande innehållet i det raderade svaret och det eventuella svar eleven skickade in på nytt skiljer sig åt.

Den anonymiserade formen för enkäten visade sig också ställa till problem när det inkom två identiskt formulerade svarskedjor. På konfirmationssidan för registrerade svar i Google Formulär går det att backa i webbläsaren, hamna på enkätsidan med fortfarande ifyllda svar, och på nytt skicka in svaren utan att något identifierande eller särskiljande för eleven registreras, eftersom jag valde att inte efterfråga namn. Jag gör antagandet att detta sannolikt är vad som hänt, och troligtvis av misstag. Trots detta går det inte att säkerställa att inte två elever medvetet samspelat i sina svar. Skulle så vara fallet tillför det dock inte studien ny information, och om en elev kopierar en annans svar får det betraktas som ett ickedeltagande. Till följd av detta har jag valt att radera ett av de identiska svaren, vilket lämnar antalet unika svarskedjor på 18. Av de 22 elever jag såg i klassrummet svarade alltså inte fyra stycken på enkäten. Anledningarna till detta bortfall är för mig okända; möjligen kan det handla om att lektionen behövde fortgå och att eftersläntrande elever inte fick tid åt att delta i undersökningen på lektionstid, eller har vissa elever utnyttjat rätten till att frivilligt avstå från medverkan i studien.

Jag stötte även på patrull gällande rättigheten att referera till Skolverkets provuppgiftsinstruktion. Årets tema för provet är enligt Skolverket sekretessbelagt, och gällande användningen av häftet får upphovsrättsligt material citeras enligt god sed, d.v.s. att citat ska hänvisas till författare, och citaten får inte ordagrant rymma majoriteten av källmaterialet. Detta innebär att jag i studien alluderar till innehållet i cirka hälften av uppgiftsinstruktionens textmängd, samt kontinuerligt censurerar temat med en platshållare som så: [årets tema].

Slutligen fann jag vid sammanställningen av materialet att jag i sista enkätfrågan felaktigt refererar till uppgiftsinstruktionens bedömningsmatrix som ”betygsmatrix”.

## 5.2 Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) ställer upp fyra huvudkrav på forskningsetiska principer forskare behöver förhålla sig till i sitt arbete: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, samt nyttjandekravet. Jag menar att samtliga av dessa tas i beaktning under min undersökning, och är främst applicerbara under genomförandet av enkäten.

Informationskravet innebär att jag som forskare ska informera deltagarna i enkäten om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. Vikt läggs även vid att deltagarna är varse om att deltagandet är frivilligt med möjlighet att avbryta påbörjad medverkan, samt att inslag i undersökningen som kan tänkas påverka villigheten att delta, lyfts. Informationskravet anser jag vara fyllt angående min enkätsituation, då jag såg till att det fanns klar och tydlig information om deltagandet tillgängligt både skriftligen på klassrummets whiteboard, men också upprepade detta muntligen även för de elever som kom sent till lektionen.

Samtyckeskravet berörs till viss del redan av informationskravet, men samtyckeskravet understryker att samtycke ska inhämtas av deltagare, och i de fall deltagarna är under 15 år, bör även vårdnadshavares samtycke inhämtas. Vidare ska möjligheten för deltagare att avbryta medverkan när som helst utan negativa konsekvenser säkerställas av forskaren, och det bör inte finnas beroendeförhållande mellan forskaren och de tilltänkta undersökningsslagarna. Konfidentialitetskravet åsyftar att uppgifter om identifierbara personer ska lagras på ett sätt så att utomstående inte på något sätt kan få tillgång till dem, och nyttjandekravet säger att uppgifter som insamlats för forskningsbruk inte får användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga syften.

I min enkätstudie gjorde jag valet att inte utföra forskningen i min egen klass, och menar därför att beroendeställning inte fanns i den svenska 3-klass jag i stället genomförde enkäten i. Som vid avhandlingen av informationskravet, skrev jag upp information om att deltagande var fullständigt frivilligt och möjligt att avbryta genom kontakt med mig, och upprepade återigen detta muntligen för de eventuella deltagarna. Likaså behandlades konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet genom skriftlig försäkran på whiteboarden, samt muntlig upprepning. Vidare valde jag att säkerställa studiens konfidentialitet redan från grunden, då jag inte registrerade identifierbara uppgifter om deltagarna i någon del av varken material eller studien i stort.

### 5.3 Databehandling

För att granska materialet jag samlat in, utförde jag närläsning av dels uppgiftsinstruktionen, och dels deltagarnas inlämnade enkätsvar.

Uppgiftsinstruktionen behandlas i sin helhet utifrån det material som för mig var tillgängligt, vilket även var det material eleverna fått ut i förberedelsen för det muntliga



nationella delprovet. Genom begreppen *makroproposition* och *mikroproposition* (Hellspong & Ledin 1997) samt *subjektspositioner* (Bergström & Boréus 2000) och *det auktoritativa ordet* (Bakthin 1981) lyfter jag dock valda delar av särskilt intresse, exempelvis instruktioner som anknyter till makterbjudanden eller maktfråntaganden.

I enkäten inkom 18 svarskedjor omfattande sex frågor vardera, vilket innebär att det finns 108 tillgängliga unika svar att förhålla sig till. Då det var omöjligt att representera varje svar i studiens löpande text, valde jag att i stället hitta mönster i svaren, och lyfta de som kan anses vara representativa för även andra deltagarsvar i enkäten. Dessa tematiseras av mig under kapitel 7, där jag belyser de mönster jag identifierat i svaren, och anlägger teoretiska perspektiv på dem, bland andra *subjektspositioner* (Bergström & Boréus 2000) och *det dramaturgiska perspektivet* (Goffman 1998).

## 5.4 Metodreflektion

Mina valda metoder grundar sig på ett omfattande tolkningsarbete av mig, av både enkätsvaren och uppgiftsinstruktionerna. Då mina tolkningar genom diskursiv närläsning är högst subjektiva, får detta vissa konsekvenser för studiens reliabilitet och intersubjektivitet. Bergström & Boréus (2000) nämner detta som ett exempel på diskursanalysens brister, men erbjuder en eventuell lösning på ett i grunden kanske olösligt problem: för att möjliggöra intersubjektivitet i diskursanalys och därigenom också minska risken för studiens bristande reliabilitet, bör den diskursiva forskaren redogöra för sitt tillvägagångssätt utförligt. Detta ökar chanserna för att en ny studie, utifrån samma metodiska verktyg, ska kunna återskapas med samma resultat (s.260).

Med detta sagt vill jag därför synliggöra att de subjektspositioner som på flera sätt fungerar bärande för mitt begripliggörande av enkätsvaren så väl som uppgiftsinstruktionen, är identifierade och namngivna av mig, och är alltså inte gängse termer inom forskningen, exempelvis *Skolverket som kravställare* och *Eleven som framträdare*. Jag menar dock att dessa identifieras och motiveras med god grund i texten, samt att namnen jag givit dem fungerar deskriptivt och tydliggörande för analysen, även om jag inte menar att namnen är fullkomliga utan möjlighet till vidare utveckling. De subjektspositioner jag identifierar och döper fungerar även som en analysbegreppslig brygga mellan resultatet sprunget ur uppgiftsinstruktionen, till enkätsvaren, där jag använder samma begrepp för att tala om vilka möjligheter till maktutövande olika aktörer

ger uttryck för i uppgiftsinstruktionen, som jag gör för att granska innehåll och mening i elevernas självrapporterade svar på enkäten.

För att återkomma till enkätstudien har jag tidigare berört problemet med att inkludera samtliga av svaren i denna studies analys. Varje deltagare kommer dock som minst till tals under åtminstone tre av sex frågor. Detta är inte gjort enbart i för inkludering, utan blev en naturlig konsekvens av vilka röster jag fann mönster i. För att vidare säkerställa intersubjektivitet finns samtliga elevsvar som bilaga till arbetet, där det är möjligt för läsaren ta del av de svar jag utelämnat ur analysen.

## 6. Resultat och analys: uppgiftsinstruktionen

Eleverna får inför det muntliga delprovet ut en uppgiftsinstruktion i form av ett häfte, alternativt kopierade sidor ur häftet, författat av Skolverket. Instruktionerna innehåller information om provets tema, ämnesförslag till talen, och vad eleven förväntas utföra. Instruktionshäftet innehåller även den för provet aktuella bedömningsmatrisen, samt en sida kallat ”Elevformuläret” där eleven ska nedteckna information om sitt specifika anförande för inlämning till läraren. Häftet delas ut till eleverna minst en vecka innan provtillfället och presenteras av läraren i samband med utdelningen.

Uppgiftsinstruktionen inleds med sex meningar som presenterar temat i korthet med inspirerande frågor. Därefter följer de instruktioner som direkt berör elevernas förberedelse och genomförande av talet:

”Detta ska du göra:

**Hålla ett anförande** på ungefär **5 minuter** där du argumenterar för en tes inom temat.

- Välj ett ämne bland förslagen under rubriken *Ämnesförslag* eller hitta på ett eget ämne. Den åsikt du framför ska handla om [årets tema].
- Ta hjälp av retorikens verktyg när du planerar och genomför ditt anförande, och använd dessa för att övertyga din publik, det vill säga klasskamraterna.
- Använd gärna en eller flera källor för att få ett informativt och intresseväckande innehåll.
- Om du vill kan du använda ett presentationstekniskt hjälpmedel.
- Fyll i elevformuläret. Detta ska lämnas in till din lärare i god tid innan du håller anförandet.”  
(Bedömningsanvisningar för nationellt kursprov i svenska 3 och svenska som andraspråk 3 i gymnasieskolan, vårterminen 2017)

I den första meningen är två delar fetstilta, ”Hålla ett anförande” samt ”5 minuter”. Detta särskiljer informationen från den övriga och är det enda fetstilta i hela häftet, och vidare anmärkningsvärt som fetstilta ord i en mening i övrigt skriven med standardjocklek. Detta är en ansats av Skolverket till att rangordna och tydliggöra den mening läsarna kan tänkas hämta ur instruktionerna. Oavsett om det är en läsbarhetsvänlig åtgärd med syfte att fånga läsarens ögon, eller en metod för att säkerställa att de kanske mest centrala förutsättningarna för provet inte missas av eleverna, utgör användningen av fetad text ett särskiljande som visar på olika informationsvikt.

Med hjälp av diskursanalys kan vi konstatera att Skolverket redan här inlett sitt arbete med att konstruera subjektspositioner (Bergström & Boréus 2000) med olika makt

åt sig själva och eleverna. Eleven instrueras klart och tydligt med Skolverkets förväntningar på hur de ska angripa uppgiften, och det lämnas inget utrymme till att tolka giltig medverkan som gällande annat än ett 5 minuter långt anförande. Detta utgör avsnittets makroproposition (Hellspong & Ledin 1997). Ideologiskt använder sig Skolverket av den institutionella makt den har över skolan för att etablera sig som självklara och legitimerat kravställande aktörer i samband med provet. Subjektspositionen de genom texten konstruerar och intar kallar jag *Skolverket som legitimerad kravställare*, och den existerar i texten som en spegling av Skolverkets maktställning i skolan även utanför texten. Skolverkets makt i och över skolan är förgivettagen, och sitter inpräntad i dagens skolas väggar kanske än mer ouplösligt än innan kommunaliseringen av skolan på 1990-talet, eftersom Skolverket utgör den institution som ska fungera normerande för undervisningen i skolor oavsett olika pedagogiska inriktningar. Att det nationella provet är obligatoriskt för samtliga av dessa skolor innebär att dess närvaro i undervisningen är en form av *det auktoritativa ordet* (Bakhtin 1981) – det måste genomföras av samtliga elever i kurserna det berör, och det finns inga riktiga alternativ till att inte delta, trots stress hos både elever och bedömande lärare.

### 6.1 Ämnesval (första punkten)

Det eleverna vidare väntas göra struktureras därefter upp i punktform. Under första punkten kursiveras ”Ämnesförslag” som referens till en rubrik längre ner på häftets förstasida där eleverna kan hitta ämnesvalsinspiration. I andra meningen fastställs att elevens åsikt i talet måste vara anknyten till årets tema för provet. Detta kan ses som gjort med avsikt att säkerställa likvärdigheten i bedömning, där elevernas tal ska vara inom någorlunda samma område, men samtidigt visas inte exempelämnena som inte skulle räknas som godtagbara. Kravet på anknytning till temat utgör en explicit mikroproposition (Hellspong & Ledin 1997) i avsnittet. Ansvaret för att talet håller sig till ämnet läggs främst på eleven, men även på läraren som enligt femte punkten ska ha tillhandahållits elevformuläret med det valda temat i god tid innan provtillfället. Eleverna får större bestämmanderätt över ämnesaspekten av sitt tal, men Skolverkets ramverk finns fortfarande högst närvarande.

## 6.2 Retorik och publik (andra punkten)

Eleven uppmanas här ta hjälp av ”retorikens verktyg” för att övertyga publiken. Tilltro läggs till den retoriska modellens verkningskraft, vilket även speglas i både det centrala innehållet och kunskapskraven för svenska 3 där retorik är ett betygsgrundande krav (Skolverket 2011, s.176-178). Även i bedömningsmatrisen finner vi spår av kravet på retorik, där det under rubriken Helhetsbedömning står att ”anförandet är argumenterande och visar retoriska färdigheter” på samtliga betygsnivåer, utan variation i formulering. Nästa mening under Helhetsbedömning visar däremot en gradskillnad i huruvida anförandet lyckas ”fylla syftet att övertyga åhörarna i en fråga inom temat”, vilket kan göras ”till viss del” för E, rakt av fylla syftet för C, och ”väl” för A. Intressant är att just anförandet tillskrivs retoriska färdigheter i stället för att med bedömningsmatrisen fastställa om eleven äger (eller inte äger) retorisk kompetens. Detta visar dels en medvetenhet om att talsituationen är unik för stunden, där exempelvis en muntligt självsäker elev kan vackla till och göra ett oroligt framträdande, och dels att det muntliga delprovet bara utgör en av flera delar i elevernas muntlighetsundervisning. Formuleringen blir ett avsiktsförtydligande riktat mot bedömande lärare, då vissa lärare ser nationella provet som ett summativt mål där eleverna ska prestera exceptionellt, snarare än ett likvärdigt provtillfälle vars resultat kan inkluderas i en formativ kursbedömning. Detta helt i linje med den förvirring kring förhållandet mellan provbetyg och kursbetyg Utredningen om nationella prov (2016) fann i sin utredning. Lärarens makt att bedöma genom sin subjektsposition blir gällande just anförandet, och inte elevens övriga muntliga prestationer under resten av skolåret. Härigenom skapas subjektspositionen (Bergström & Boréus 2000) *Läraren som bedömare*. Samtidigt går det att argumentera för att de muntliga delprovsresultatens kunskapsdiagnostiska värde minskas genom fokus på det specifika framförandet, då det inte behöver vara ett för elevens muntliga förmågor rättvisande framträdande som sker under provtillfället.

Användningen av retoriska färdigheter framställs ensamt i uppgiftsinstruktionen som medel för publikövertygelse, vilket varken ämnesval, källor, eller presentationstekniskt hjälpmedel omnämns som. En elev som inte uppfattar detta riskerar att underkännas i bedömningen, och denna risk utgör en implicit mikroproposition då både användning av retorik och publikövertygelse krävs genom bedömningsmatrisen.

Publiken fastslås under punkten innebära klasskamraterna, vilka blir målet för retorisk övertygelse. Publikkontakten återfinns också i bedömningsmatrisen under

rubriken ”Framförande” där viss respektive god åhörarkontakt efterfrågas för betyg E respektive A. Även om inte publikkontakten explicit konstrueras som en nödvändighet för övertygelse, är det en komponent i framställningen eleverna behöver ta hänsyn till eftersom framförandeaspekten av talet föregår helhetsbedömningen. Således kan inte anförandet ”till viss del fylla syftet att övertyga åhörarna” ens på E-nivå om ”viss åhörarkontakt” inte etablerats. Publiken/klasskamraterna blir diskursivt tilldelade en subjektspostion som passiva mottagare, men med ett mått makt eftersom kontakten med dem är avhängig högre betyg än underkänt betyg F. Inga krav ställs på publiken i fråga om blickar riktade mot scenen, förmåga att lyssna aktivt, eller öppenhet för att motta framförandets budskap, utan de kan i värsta fall tillåtas anamma motsträviga roller som gör det svårt för talaren att lyckas uppnå betyg. Ideologiskt konstruerar Skolverket här en verklighet där en elev bara kan bedömas vara godkänd om kraven på publikkontakt införlivas, oavsett vilka publikförutsättningar hen ställs inför. Trots att publiken inte innehar samma subjektspostion som läraren, finner jag på dessa grunder det ändå rimligt att deras subjektspostion är relaterad till bedömningen genom sin inkludering i elevernas uppgift. Subjektspostionen (Bergström & Boréus 2000) är därför *Publiken som bedömningsgrund*.

### 6.3 Källor (tredje punkten)

Vid tredje instruktionspunkten uppmanar Skolverket eleven att ”gärna” använda en eller flera källor, med motiveringen att det ger ett ”informativt och intresseväckande innehåll.” Det ligger en uppenbart positiv värdering i ordet ”gärna”. Inkluderingen av ordet utgör dels en klar önskan om att eleverna ska referera till källor, men Skolverket fastställer även att användningen av källor inte är ställt som krav. I bedömningsmatrisen finns det nämligen heller inga spår av krav på källor, vilket jag tolkar som en tilltro till elevernas egen bedömningsförmåga av vad som konstituerar ett bra talinnehåll. De positivt laddade värdeorden ”informativt” och ”intresseväckande” bidrar dock till den diskursiva definitionen av vad Skolverket anser vara aspekter i ett bra tal. Även om det inte utesluts av provinstruktionen att ett tal kan vara informativt och intresseväckande utan källor, fastställs det att inkluderingen av dem oavsett källornas natur eller elevens hantering av dem bidrar till ett bättre tal. Källanvändning blir en direkt del av det värdesystem (Thornberg 2013) som Skolverket upprättar i instruktionerna.

#### 6.4 Presentationstekniskt hjälpmedel (fjärde punkten)

Fjärde punkten behandlar användningen av så kallat presentationstekniskt hjälpmedel. Detta framställs av Skolverket som valfritt att inkludera, och står utan värdering kring huruvida det bidrar till talets kvalitet. Det går i linje med den möjliga tilltro till elevens bedömningsförmåga som skyntas under förra punkten där också källor framställs som valfria. Användningen av presentationstekniskt hjälpmedel hamnar alltså utanför Skolverkets konstruerade värdesystem (Thornberg 2013).

#### 6.5 Elevformuläret (femte punkten)

Under denna sista instruktionspunkt informeras det kort om elevformuläret eleverna får ut som sida två i sitt häfte. Formuläret i sig hittas på nästa sida i häftet, med en övergripande rubrik där det görs klart att det är här information om elevens specifika anförande kommer rymmas. Detta följs av fem underrubriker eleverna kan fylla i information på streckade linjer efter. På de första två ska eleven nedteckna namn och klass. Resten av rubrikerna ger rum för information om elevens specifika tal, där tesen ska nedtecknas på tre rader, valda argument ska rymmas på åtta, och eventuella källor på tre rader. Nederst på pappret står: ”Denna information ska lämnas in till din lärare i god tid innan du ska framträda.” Detta kan tänkas vara för att läraren ska ha tid och möjlighet att kontrollera att eleven valt ett gångbart ämne inom temat, men en hårdare tolkning säger att det är för att säkerställa att eleven framför just det tal hen jobbat på under lärarens uppsikt, och inte dyker upp på provtillfället med ett annat tal. Klart står i alla fall att tilltron till elevens bedömningsförmåga och kontroll över talframställningsprocessen här till viss del återkallas och läggs i lärarens knä, vilket bidrar till att förstärka subjektspositionen (Bergström & Boréus 2000) *Läraren som bedömare*, och elevformulärets makroproposition (Hellspong & Ledin 1997) blir att ifylld information kommer utsättas för kontroll av läraren. Eleven ställs i en subjektsposition med tämligen lite egentlig makt över talskrivandeprocessen, där endast valet av ett godtagbart ämne, källanvändning, och presentationstekniskt hjälpmedel lämnas åt eleven - och som tidigare nämnt är dessa områden också begränsade och/eller värderade av Skolverket. Denna subjektsposition benämner jag *Eleven under Skolverkets krav*.

## 6.6 Ämnesförslagen

Andra hälften av instruktionshäftets första sida upptas av ämnesförslag. Skolverket understryker här att dessa ska ses just som förslag, och att eleven tillåts frånga dessa och bidra med en egen tes så länge den berör årets ämne. De 13 förslagen är ordnade i textboxar, grafiskt snedställda och överlappande varandra. Samtliga är formulerade som påståenden, varför de inte bara kan förstås som ämnesförslag utan egentligen färdiga teser, i linje med hur de benämns i kringinformationen. Teserna är som sagt 13, men ryms i 17 boxar, och därför finns det fyra som saknar textinnehåll. Tomheten i dessa finner jag ingen rimlig anledning till, annat än fungerande som påminnande signal till eleverna att det finns rum för egenformulerade teser. Sammantaget visar informationen om ämnesförslagen att eleverna återigen tilldelas ett visst mått av agens gällande val av ämne och tes, vilket vi kan förstå som en parallell subjektspostion till den relativt maktlösa subjektspostion (Bergström & Boréus 2000), *Eleven under Skolverkets krav*, de tidigare tilldelats. Denna position skulle i stället kunna betecknas *Eleven som väljare*. Trots existensen av *Eleven som väljare* är Skolverkets position som kravställare fortfarande i spel, eftersom deras bidrag av 13 likartat formulerade förslag ändå kan ha en normerande effekt på elevens slutgiltiga val. Mikropropositionen (Hellspong & Ledin 1997) för ämnesförslagen implicerar att vad eleven än väljer, bör det vara någorlunda likt formulerat teserna i textboxarna.

## 6.7 Bedömningsmatrisen

Uppgiftsinstruktionens bedömningsmatris rymmer mycket mening. Längst ner på sidan förklaras att elever som uppnår högre krav vid en bedömningsaspekt i matrisen förutsätts också ha uppnått lägre krav. Som mottagare för informationen finns förstås läraren, som explicit instrueras i rollen som bedömare om vad som gäller specifikt för uppgiften, men inkluderingen av matrisen i materialet eleverna får ut gör även dem till mottagare i subjektspostionen (Bergström & Boréus 2000) *Eleven som väljare*. Här handlar det dock inte nödvändigtvis om att eleverna ska få chans att ”välja” sitt önskade betyg och därefter forma sin framträdandeförberedelse efter matrisen, utan snarare att kontinuerligt under talskrivningsprocessen kunna stämma av sitt tal med kraven i den. Subjektspostionen omvandlas till *Eleven som självskattande väljare* där grunderna på vilka de bedöms är tillgängliga för dem, och de får makt att ordna om sitt arbete efter ställda krav. Likt tidigare i texten åtnjuter Skolverket sin tidigare etablerade makt genom



subjektspositionen *Skolverket som legitimerad kravställare* i bedömningsmatrisens formuleringar.

Bedömningsmatrisen är ordnad efter fem aspekter i fallande ordning; Innehåll, Disposition och sammanhang, Språk och stil, Framförande, och Helhetsbedömning. Samtliga av dessa aspekter behöver på en given betygsnivå av läraren anses vara uppnådda av eleven för att hen ska erhålla provbetyget. I aspekterna ryms specifika krav, och därför rymmer varje aspekt en egen mikroproposition (Hellspong & Ledin 1997).

## 6.8 Kort analys av bedömningsmatrisen

Några formuleringar i bedömningsmatrisens krav sticker ut i min läsning. Under innehållsaspekten krävs det inte förrän på A-nivå att argumentationen är övertygande, men tidigare i instruktionerna har inte argumentation kopplad till innehållet presenterats som potentiellt övertygande. Detta tyder på bristfällig överensstämmelse (eller *alignment*) mellan den tidigare lästa informationen och kraven i bedömningsmatrisen, vilket resulterar i att eleven inte får en fullgod bild av vad som krävs av framförandet förrän hen läser matrisen och kan ta del av samtliga mikropropositioner den erbjuder. De båda delarna ur dokumentet får olika vikt, där matrisens information ter sig viktigare än den information i lättillgängligare format som finns i övriga häftet. Bedömningsmatrisen övertar en ansevärd del av häftets instruktiva funktion som den inte tidigare avslöjats ha, och elever som inte läser den noga kan komma att missgynnas på grund av detta.

Det som däremot har framställts som övertygande i tidigare instruktioner är det Skolverket kallar ”retorikens verktyg”. Dessa finner vi refererade till i bedömningsmatrisen på E-nivå först under Helhetsbedömning, vilket skiljer sig från C- och A-nivåerna där de på tidigare aspektnivån Språk och stil kan skönjas i formuleringen ”stilfigurer”. Den del av uppgiftsinstruktionen som löd ”Ta hjälp av retorikens verktyg när du planerar och genomför ditt anförande, och använd dessa för att övertyga din publik, det vill säga klasskamraterna.” lämnar inga tvivel hos mottagaren om att framförandet är avhängigt användning av verktygen, och det är därför märkligt att dessa inte tar plats under övriga aspekter än i Helhetsbedömning på E-nivå.

Jag ställer mig även frågande till bedömningsmatrisens tillgängliggjorda subjektspositioner (Bergström & Boréus 2000) under Helhetsbedömning. På samtliga betygsnivåer krävs det att åhörarna i varierande grad övertygats, vilket ter sig omöjligt för läraren att ensamt bedöma. Antingen blir publikens medverkan i bedömningen

avgörande för elevens betyg, och därmed uppvärderas subjektspositionen *Publiken som bedömningsgrund* ordentligt, eller sätter Skolverket en sån tilltro till läraren i positionen *Lärare som bedömare* att hen är den enda (och därmed viktigaste) åhöraren trots att de refererar till åhörare i plural. Palmér (2010) fann genom sin klassrumsundersökning att det finns en risk att provsituationen uppfattas som en uppvisning för läraren, snarare än kommunikation med publiken. Jag menar att denna tolkning är fullt möjlig på basis av formuleringarna i bedömningsmatrisen. Detta synsätt är potentiellt förödande för redovisningsformen eftersom det invaliderar publikens medverkan och elevens kontakt med åhörare andra än läraren, och för elever som upplever talängslan inför grupp hade upplevelsen kunnat vara betydligt lugnare om hen tilläts redovisa för endast läraren. Även om detta kan vara frågan om en olycklig formulering från Skolverkets sida, visar Palmérs resultat att det inte är omöjligt att elever riktar sig främst till läraren i sitt framförande.

## 6.9 Sammanfattning av uppgiftsinstruktionsanalysen

Jag har med begreppen *subjektspositioner* (Bergström & Boréus 2000), *det auktoritativa ordet* (Bakhtin 1981) samt *makropropositioner* och *mikropropositioner* (Hellspong & Ledin 1997) funnit olika uttryck av makt och rolltilldelningar i Skolverkets uppgiftsinstruktion.

För samtliga aktörer som berörs i Skolverkets dokument konstrueras olika subjektspositioner som de ställs inom, eller erbjuds att ställa sig inom. I regel erbjuder dessa positioner Skolverket, läraren, och publiken, mer handlingsmöjligheter än vad eleverna erbjuds.

Texten i dokumentet innehåller även flertalet propositioner, både *makropropositioner* och *mikropropositioner*. Dessa är å ena sidan relativt lätta att identifiera i texten, exempelvis den *makroproposition* som går att utläsa då Skolverket fetat orden ”Hålla ett anförande” och ”5 minuter”, men kan å andra sidan fungera motsäggande varandra. Beroende på vilka propositioner som identifieras av läsaren kan detta påverka vilken mening hen tar med sig ur texten, vilket föder konsekvenser för elevers gemensamma förståelse av instruktionerna.

Vidare är uppgiftsinstruktionen även en del av *det auktoritativa ordet*, eftersom det inte erbjuds några alternativ till deltagandet i det muntliga nationella delprovet. Deltagande utgör därför Skolverkets huvudsakliga krav, och därefter ställer de genom

instruktionerna fler krav på deltagandet i form av tillåtna ämnesval, omfång, visade retoriska färdigheter i framträdandet, och etablerad åhörarkontakt.

## 7 Resultat och analys: enkäten

### 7.1 Första frågan: ”Vad tror du är syftet med muntlig framställning i svenskämnet?”

#### 7.1.1 Muntlighet och retorik som färdighet

”Bli bättre på retorik” är eleven Freetowns kärnfulla svar på frågan. Även andra kopplar muntlighetens närvaro i svenskämnet till utvecklingen av färdigheter, exempelvis Oslo: ”Att kunna tala/skriva övertygande och övertalande”, och Quito som nämner fyra förbättrade färdigheter: uttal, bekvämlighet inför grupp, aktivt lyssnande, och responsgivning. Svaren tyder på en tolkning av ämnet som går i linje med innehållet i Skolverkets uppgiftsinstruktion. Freetowns svar går att koppla till Skolverkets rekommendation att använda ”retorikens verktyg”, vilket även går att applicera på Oslos svar eftersom Skolverket menar att retoriska verktyg leder till övertygelse av publiken. Reykjavik lyfter det liknande begreppet ”retoriska knep”, vilket skulle kunna tyda på en syn på retoriken som en uppsättning verktyg svenskämnet ger tillgång till. Vad säger då detta om elevernas förhållningsätt gentemot muntlig framställning? Sett utifrån Stewart, McConnell III, Stallings & Roscoes (2017) begrepp kan vi här tala om elever med en *utvecklingssyn* på sina muntliga färdigheter, i motsats till *fixerad syn* utifrån vilken de inte skulle sett utveckling som alls möjlig. Eftersom detta också är den syn som Skolverket företräder i kursplaner och provinstruktionerna, är det inte förvånande att elever reproducerar synen i sina svar.

#### 7.1.2 Muntlig framställning i en utbildningskontext

Andra elever ser bortom de individuella färdigheter som eventuellt går att vinna genom muntlig framställning, till dess större funktioner i utbildningskontexten. Detta är tydligt i Paris svar: ”förenkla bedömningen i ämnet”, där elevens utförande ses som en konsekvens av att läraren behöver ha bedömningsunderlag, alternativt som en konsekvens av att Skolverket inkluderar muntlig framställning i svenskämnet och det nationella provet för att erbjuda läraren chans till bedömning. Edinburgh teoretiserar om att muntlig framställning ger en chans för elever att ”lyfta sig”, vilket tyder på en koppling till

bedömningen av elevernas muntliga förmågor genom provet i förhållande till tidigare muntliga prestationer.

Berlin antyder nytta för läraren: ”För att höra om någon har bra språkbruk?” och Damaskus talar om ”Att bevisa att man kan /.../” vilket placerar svaren i gränslandet mellan tolkningen av muntligt framförande som väg till kommunikativ färdighet, och den utbildningskontextuella tolkningen. Eleverna placerar sina muntliga färdighetsuppvisningar i svenskämnet i en skolkontext, där prestationerna ska bedömas. Detta ger paralleller till Olsson Jers (2010) studie, där hon menar att vissa elever såg muntlig framställning som en utpräglad skolgenre, d.v.s. en redovisningsform som bara sker i en utbildningskontext, medan vissa snarare såg det som en nyttig träning inför framtida kommunikativa användningsområden (s.127).

### 7.1.3 Framtida nytta av muntliga kompetenser

Ytterligare elevsvar ser muntlig framställnings syfte som än bredare än i utbildningskontexten, och kopplar det till ett stundande arbetsliv eller framtiden i stort. Kiev svarar ”Att förbereda oss för arbetslivet.”, Madrid ser syftet ”Att lära sig uttrycka sig på ett bra sätt som kan vara användbart i framtiden”, och London menar att muntliga framställningar kan förekomma i yrkeslivet eller vidare studier. Utöver att eleverna ser sig som medlemmar i den abstrakta gruppen *gymnasieelever i svenskämnet*, är de väl medvetna om att det i framtiden väntar dem inträde till andra abstrakta grupper kopplade till arbetslivet, och att de kan där ha användning av egenskaper som är erövringsbara i deras nuvarande utbildning. Detta överensstämmer med den bild av ett samhälle som efterfrågar ökade kommunikativa kompetenser som Morreale, Valenza & Bauers (2016) kunde identifiera genom en dokumentstudie, och eleverna verkar ha en uppfattning av att även det svenska samhället värderar dessa kompetenser högt inom arbetslivet.

Oavsett om eleverna har uppfattat muntlig framställnings syfte som färdighetsutvecklande, som grund för bedömning av dessa färdigheter, eller som framtidsförberedande, har eleverna i svaren ovan utläst olika propositioner (Hellspong & Ledin 1997) ur sin övergripande utbildning i svenska.

## 7.2 Andra frågan: ”Hur tycker du att tidigare undervisning förberett dig för det muntliga delprovet?”

### 7.2.1 Utvecklingssyn – eller inte?

En liten majoritet av eleverna ser positivt på undervisningens förberedning för det nationella provet. Gaborone svarar ”Mycket bra. Vi har haft många taltillfällen under året”, vilket även Nassau instämmer i: ”...bra /.../ då chansen att hålla tal uppkommit under vid flera tillfällen”. Dessa elever kopplar träning till färdighet, vilket kan även här kan förstås genom begreppet *utvecklingssyn* (Stewart, McConnell III, Stallings & Roscoe 2017), där eleven ser möjlighet till att bli en bättre talare genom kontinuerliga övningstillfällen. Alla håller dock inte med dem, då Canberra uttrycker ”Vi har gjort samma sak i tre år ingen utveckling”. Canberra ansluter sig till utvecklingsdiskursen, men verkar till skillnad från Gaborone och Nassau inte ha fått ut något av träningen. Canberras svar handlar därför om ett utmanande av undervisningens effektivitet, utan att för den sakens skull leda till en underskrift på det *fixerade synsättet* (Stewart, McConnell III, Stallings & Roscoe 2017). Andra elever förhåller sig något mer neutrala till frågan utan att utmana undervisningen eller utvecklingssynen, exempelvis Aten som svarar ”helt ok”, Madrid som rakt och ovärderande svarar ”Vi har gjort liknande uppgifter innan, 1-2 gånger om året”, och Jakarta som skriver: ”Relativt bra /.../”.

### 7.2.2 Elevernas olika behärskning av redovisningsformen

Jakarta fullständiga svar rymmer dock mer mening än så. Det lyder ”Relativt bra, jag tycker personligen det är ytterst jobbigt att hålla tal oavsett”, och tyder på att hen likt Canberra inte känner sig hjälpt av tidigare undervisning. Islamabad uttrycker motsatsen: ”Man blir också mer bekväm i klassen med tiden”, och Berlin menar att hen nu blivit bekvämare med redovisningsformen: ”Det var okej, är vid det här laget van vid muntliga presentationer”.

### 7.2.3 Alignment mellan undervisningen och provet

Reykjavik ser kopplingen mellan retoriska färdigheter eleverna övat på och genomförandet av provet: ”Väl. Vi har genom åren fått lära oss om diverse retoriska knep och taktiker för att kunna övertala publiken och framkalla ethos. Det har man uppenbarligen användning av under det muntliga provet.” Det framgår inte om Reykjavik

accepterat tidigare undervisnings eventuella motiveringar till retorikens nytthet, eller om hen tagit till sig Skolverkets rekommendation om att övertyga med ”retorikens verktyg”, men eleven har funnit användning för tidigare träning under provtillfället. Både Kiev och London berör också retorisk träning genom begreppet ”stilgrepp” i sina svar. Slutligen menar Oslo att ”Vi har gjort exakt samma uppgift flera gånger om, dvs. hålla i ett tal.” Detta tyder på att även hen ser *alignment* mellan undervisningen och provtillfället, och inte betraktar muntlig framställning under provet som väsensskilt från den tidigare träningen.

### 7.3 Tredje frågan: ”Vad upplevde du som svårast i förberedelsen och genomförandet av det muntliga delprovet?”

#### 7.3.1 Ämnesval som hinder

Ämnesvalet visade sig vara en stötesten för flera elever. London, Aten, Nassau, Paris, Jakarta, Madrid, Damaskus, och Freetown uttryckte alla svårigheter med att välja ett ämne för talet. Vissa kände att årets ämne eller Skolverkets erbjudna färdiga alternativ var tråkiga, oengagerande eller inte intresseväckande, vilket gjorde ämnesvalet svårt. Andra var mer inriktade på publikövertygelse: Damaskus fann det svårt att hitta ett ”bra och engagerande ämne”, och Paris ville hitta något som kändes viktigt utan att rakt återge det material eleverna fått ut. Gemensamt har de alla utsatts för trubbel i subjekspositionen (Bergström & Boréus 2000) *Eleven som självskattande väljare*, där de finner makten och handlingsutrymmet den erbjuder vara tandlöst eftersom de ändå behöver förhålla sig till provramarna Skolverket upprättat som kravställare. De uttrycker därför snarare att positionen som aktualiseras för dem i ämnesvalet är *Eleven under Skolverkets krav*. Valt ämne måste knyta an till ett tema som för vissa inte engagerar, och ämnesvalet kan vidare spela in i hur väl publiken övertygas.

#### 7.3.2 Förberedelse som hinder

”Skriva talet och använda sin kreativitet. Det är svårt när ideerna inte flyter på.” skriver Havanna, och angående skrivprocessen svarar Gaborone liknande: ”Att skriva manuset och då till en bra text”. Edinburgh, Canberra, och Oslo fann det svårt att öva in talmanuset, och Oslo ställde dessutom höga krav på sig själv utifrån den retoriska delen *memoria*: ”Att öva in och lära sig ett tal mer eller mindre utantill.” (min understrykning). Dessa

elever verkar medvetna om att förberedelsen kan vara avgörande för framträdandet, och synliggör att god förberedelse utgör en del av de värden och normer som är knutna till kvalitativa tal. Vidare kopplat till Goffman (1998) kan fokus på förberedelsen även tyda på en ansats att få kontroll över intryck som förmedlas under framförandet, där eleven idealiskt ska spela rollen som naturligt begåvad retoriker så väl, att det inte finns grund för att ifrågasätta den.

### 7.3.3 Genomförande som hinder

Jakarta uttryckte i svaret på tredje frågan återigen sin oro inför framförandet, som beskrivs som ”det jobbigaste”. Även Quito och Kiev nämner genomförandet som svar på frågan om vad de fann vara svårast, men fokuserar snarare på att hantera specifika aspekter av talet så som att inkludera stilgrepp på ett naturligt vis, eller att mästra sitt taltempo. Reykjavik menar att förberedelsen inte var svår men att nerverna utgjorde det största hindret i genomförandet, och understryker att detta ”/.../ likväl är ytterst viktigt att klara sig förbi.” Särskilt Reykjaviks svar ringar in en acceptans av de förväntningar som finns på elevernas prestation, vilket erkänner subjektspositionerna (Bergström & Boréus 2000) *Skolverket som legitimerad kravställare, Läraren som bedömare, samt Publiken som bedömningsgrund*. Att bemästra genomförandet trots eventuella hinder är en del av de förväntningarna som ligger på elever som deltar i provet, och i förlängningen även svenskämnet i stort. Detta belyses vidare under nästa fråga.

## 7.4 Fjärde frågan: ”Hur fick du hjälp av Skolverkets uppgiftsinstruktion i förberedelsen och genomförandet av det muntliga delprovet?”

### 7.4.1 Instruktionernas normerande funktion

Förutom de elever som inte upplevde uppgiftsinstruktionen användbar, däribland Quito (”Jag kollade ärligt talat inte så mycket på det.”) och Canberra (”Tyckte inte det hjälpte alls”), visade flertalet svar på vilka meningserbjudanden eleverna hittat i materialet.

Havannas svar tillsammans med Reykjaviks accepterande svar på förra frågan, är särskilt intressant. Havanna skriver: ”Skolverket meddelande om begränsningar och riktlinjer. Det var väldigt hjälpsam i tillverkningen av talet så att man inte jobbar för mycket eller för lite.” och anknyter därmed till de förväntningar som ställs på hen som



elev. Om vi drar oss till minnes Thornbergs (2013) gruppdefinitioner når vi här den *abstrakta gruppen*. Förutom elevernas medlemskap i klassens *konkreta grupp*, fogar Skolverkets instruktioner in dem i den abstrakta gruppen *gymnasieelever i svenskämnet*. Värden och normer som väntas införlivas av gruppmedlemmarna bestäms av Skolverket, och blir här exempelvis att eleven ska följa instruktionens riktlinjer. Detta är Havanna akut medveten om vilket återspeglas i hens svar, där hen rättar sig efter normsystemet och legitimerar Skolverkets subjektsposition ytterligare. Havanna är inte ensam om att behärska rollen som gymnasieelev i svenskämnet väl inom ramen för provet. Andra elever, så som London kunde med informationen utläsa hur långt talet skulle vara, och Madrid svarade ”Jag kunde förstå vad de ville att man skulle göra”. Det bidrar inte bara till en acceptans av Skolverkets ideologiskt konstruerade verklighet, där elevens skolgång är och bör vara orkestrerad av institutionen Skolverket, men också till ett stadigare fotfäste i subjektspositionen (Bergström & Boréus 2000) *Eleven under Skolverkets krav*. Positionen kan av dessa elever hanteras utan att kännas förtryckande eller orimlig, och handlingsutrymmet positionen ger dem hindrar inte dem från att slutföra uppgiften.

Det finns dock de som ifrågasätter Skolverkets instruktioner, och därmed Skolverkets kompetens som legitimerad kravställare. Jakarta tycker inte häftet var till stor hjälp, och skriver ”de borde utvecklat tema [årets tema] bättre så hade jag haft lättare för att välja ett ämne”. Hen visar en medvetenhet om att det inte bara är fråga om att som adressat av informationen också vara passiv mottagare, utan att också kunna kritisera avsändaren för otydlig eller otillräcklig information. Jakarta är exempel på en elev som inte godkänner subjektspositionen *Eleven under Skolverkets krav*, kanske just för att den utgör hinder för deltagande i positionen *Eleven som självskattande väljare*.

#### 7.4.2 Ämnesförslagen som resurs

Nassau är vänligare inställd till häftets ämnesförslag: ”Exemplen som gavs från Skolverket använde jag mig av, vilket var till stor hjälp”, och menar att hen ”/.../ tog hjälp av idéerna som fanns och kunde därmed lättare skapa en tes”. Detta är exempel på elever som uttryckligen lyckats använda Skolverkets instruktion som en resurs i sina talskrivningsprocesser, vilket även Islamabad gjort: ”Mitt ämne var delvis hämtat från exemplen.” Därmed kan tänkas att de står bekvämare i subjektspositionen (Bergström & Boréus 2000) *Eleven som självskattande väljare* än exempelvis Jakarta gör. Känner eleven att en egen tes med grund i Skolverkets legitimerade exempel kan formas,

införlivar de kraven ställda på sig utan att ge avkall på sin egen möjlighet att anpassa ämnet efter tycke och smak.

## 7.5 Femte frågan: ”Hur upplever du att tala inför klassen?”

### 7.5.1 Bekväma framträdare

Kortfattat svarar Aten ”helt okej” och Paris ”enkelt”, och medan deras svar inte erbjuder mycket mening är de uttryck för behärskande av talsituationen. Andra elever förhåller sig mer neutrala till redovisningsformen, eller menar att det börjar skakigt men lugnar ner sig, så som i Quitos svar där det framgår att hen övervunnit tidigare scenskräck, eller i Damaskus svar: ”Det är alltid lite nervöst, men mottagandet är superbra och jag är aldrig orolig över mina muntliga framställningar.”

Jag skulle här vilja introducera en sista tillgänglig subjektsposition (Bergström & Boréus 2000) för eleverna, kopplad till redovisningsformen muntlig framställning. Som jag tidigare konstaterat är muntlig framställning/solitär fri monolog i det nationella provet en individperformativ situation inför grupp. Jag menar att eleverna mer eller mindre bekvämt då kan foga sig till subjektspositionen *Eleven som framträdare*, med klar inspiration från Goffmans (1998) dramaturgiska perspektiv, i vilket människor ses dramatisera sina sociala interaktioner i framträdande för varandra. Bekvämlighet i positionen förutsätter att makten eleven får som framträdare överväger de negativa känslor som kan uppstå i framträdandet, och tyder på att eleven känner sig trygg i förmågan att kunna styra intrycken hen ger publiken. Sett utifrån detta landar Quito och Damaskus i positionen *Eleven som framträdare* och kan fungera i denna trots inledande oro och nervositet, medan Aten och Paris redan utan hinder intagit positionen.

Elever som uttrycker att muntlig framställning kan frambringa positiva känslor kan också sägas ge uttryck för att behärska det dramaturgiska framträdandet, samt subjektspositionen som framträdare. London visar sig vara en av dessa genom svaret ”Det är kul att stå inför en grupp och försöka övertyga dem om ens tes, även om den kan vara heltokig ibland.”, och även Islamabad som skriver: ”Det var roligt, jag kände mig bekväm trots att jag varit nervös innan. Det kändes som att det gick jättebra!”

### 7.5.2 Elever som känner obehag

Hittills har vi inte närmre behandlat elever som explicit uttrycker oro, obehag, och till och med ångest. Jakarta har i sina tidigare svar upprepat nämnt att hen ser muntlig

framställning som något jobbigt. På denna enkätfråga, som mer direkt rör framträdandesituationen, svarar Jakarta ”Väldigt jobbigt och påtvingat.” Liknande upplevelser går att finna i Freetowns koncisa svar ”Hemskt”, Berlins svar ”Ångest, bokstavligen”, och Madrids svar ”Jag tycker det är obehagligt och pressande. Dessutom stannar jag vilket förvärrar min upplevelse av situationen”. Enkäten möjliggjorde tyvärr inte att ställa följdfrågor som skulle kunna bringa klarhet i vad som mer specifikt föranlett dessa elevers negativa upplevelser, men det går ändå att konstatera att de får negativa känslor i samband med sina framträdanden. Genom McCroskeys (1977) begrepp kan vi då identifiera *kommunikationsängslan*, trots att det inte går att definiera ifall det handlar om *ängslan som egenskap* eller *situationsängslan*. Hur djupt dessa känslor går är dock kanske av mindre relevans eftersom eleverna ändå uttrycker former av ängslan. Att dessa elever inte heller upplever någon vidare makt genom eller bekvämlighet inom subjektspositionen (Bergström & Boréus 2000) *Eleven som framträdare*, går också att konstatera. Slutligen visar Canberras svar att det finns en övergripande nervositet i klassen kring framträdandet, även om hen själv verkar tycka att den solitära fria monologen är en bagatell: ”Att alla sätter väldigt press på det och blåser upp det”.

### 7.5.3 Faktorer som påverkar framträdandets säkerhet

Vad får då elever att antingen känna eller inte känna maktlöshet i framträdandet? Några elevsvar berättar om faktorer som kan påverka detta.

Oslo skriver ”Responserna är alltid givande. Jag har turen att ha snälla och stöttande klasskamrater.” Sista delen av Quitos svar berör liknande faktorer: ”/.../ jag kände mig bekväm och visste att ingen i klassen skulle ge någon dålig respons.”, och Damaskus lyfter att ”mottagandet är superbra”. Svaren handlar om interaktion med publiken, och det fastställs att dessa elever ser publikens/klasskamraternas mottagande av framförandet som avgörande för huruvida negativa känslor kan uppstå. Förtrolighet med klassen gör det lättare att genomföra talet, varför också subjektspositionen (Bergström & Boréus 2000) *Publiken som bedömningsgrund* aktualiseras. Makten publiken sitter på är direkt påverkande vissa elevers bekvämlighet i rollen som *Eleven som framträdare*, och att publiken också består av klasskamraterna är av stor vikt, eftersom klassen utgör en för eleverna *konkret grupp* (Thornberg 2013) de verkar inom även under övrig skoltid. Ett misslyckat framträdande med okontrollerad intrycksförmedling kan därför äventyra hur eleven blir betraktad av andra medlemmar i en fundamental gruppkonstellation de

spenderar mycket tid i. Kopplat till detta finner vi i Olsson Jers (2010) studie också elevröster som talar för att muntlig säkerhet upplevs vara avhängig trygghet med klasskamraterna.

Madrid nämnde tidigare att hen stammar och att det gör att talsituationen upplevs som förvärrad. McCroskey (1977) hävdar att individer som stammar ofta uppvisar *ängslan som egenskap*, men även om det i Madrids fall gäller att stammandet uppenbarar sig endast i okända talsituationer, alltså *situationsängslan*, innebär det en faktor som spelar in negativt i hens framträdande. Att uppleva hinder i kommunikationen kan bidra till negativa känslor i framträdandet, och sett utifrån Goffmans (1998) dramaturgiska perspektiv kan det handla om att eleven känner att intrycken som förmedlas försurar hela framträdandet i publikens ögon, och kontrollen över situationen går förlorad. Kiev svarar ”Det känns något ansträngt, men mest då man måste prestera samtidigt som man i vanliga fall talar mer avslappnat kring klassen och nu inte kan det.” Hen uttrycker att sättet att kommunicera på under framträdandet är väsensskilt från standardkommunikationen, och detta innebär att situationen av eleven kräver desto mer dramaturgiskt arbete i framträdandet. Havanna skriver ”Lite jobbigt pga. min självkänsla”, och anknyter till en något bristande tilltro till den egna förmågan att prestera i situationen. Vevea, Pearson, Child & Semlak (2009) menar att låg självkänsla har kopplingar till högre förväntan på att dömas av andra. Detta kan leda till tystnad som följd av en ovilja till att ta kommunikativa risker, något som förstås är en nödvändighet för att delta i provtillfället.

”Sådär. Hade varit roligare om jag fått göra ett mer underhållande tal, just detta var väldigt formellt” svarar Edinburgh, och London svarade som bekant att hen tycker det är roligt att övertyga en grupp om tesen för talet. Dessa elever gör gällande att talets innehåll kan påverka huruvida det går att utvinna positiva känslor ur situationen, och är mer bekväma i positionen *Eleven som framträdare*.

## 7.6 Sjätte frågan: ”Hur känner du att betygsmatrisen för uppgiften tydliggjorde/inte tydliggjorde vad du bedömdes på?”

### 7.6.1 Matrisens oanvändbarhet

Ett påfallande stort antal elever tittade inte på bedömningsmatrisen alls, eller fann inte den vidare användbar. Kiev kritiserar implicit Skolverket genom sina anmärkningar på

texten: ”Tycker inte det berättar tillräckligt utförligt hur en ska agera. Detta hade kunnat fixas genom att t.ex. lägga till exempel texter.”, Quito kollar inte på matrisen eftersom den gör hen osäker på uppgiften genom de krav som ställs, och Canberra menar att matrisen är ”Lättare att förstå än att följa”. Dessa elever underkänner på olika sätt i sina svar Skolverkets subjektsposition (Bergström & Boréus 2000) som legitimerad kravställare, eftersom antingen tydlighet i formuleringar eller rimlighet i ställda krav anses saknas. Det finns flera olika propositioner (Hellspong & Ledin 1997) att hitta i betygsmatrisen och detta kan bidra till en bristande övergripande tydlighet. Den ideologiska verklighet Skolverket konstruerat, där de på ett strukturerat och rättvist sätt i matrisen ska förmedla samhällets krav på elevernas färdigheter och kunskaper, står därför ifrågasatt. Madrid är inte lika hård i sin kritik, men kallar matriser för ”/.../ ofta ganska komplicerat skrivna”, och detta belyser ett uppenbart hinder i användningen och förståelsen av matrisen för vissa elever.

### 7.6.2 Matrisens tydliggörande av bedömningsaspekter

En majoritet av deltagarna såg dock inte problem med Skolverkets tydlighet i formuleringarna. I stället har flera av dem sett matrisen som en hjälpsamt resurs under arbetet, exempelvis Oslo: ”Den tydliggjorde vad man skulle fokusera på i framförandet. Digitalt hjälpmedel exempelvis.” Oslos svar är något anmärkningsvärt, eftersom det tyder på att hen identifierat en mikroproposition (Hellspong & Ledin 1997) i form av ickekravet på presentationstekniskt hjälpmedel som något värt att fokusera på. Detta kan måhända vara till följd av eventuella provförberedande lektioner där läraren förmedlat taltips varibland ”digitalt hjälpmedel” lyfts som en förbättrande aspekt. Oslo nämner det dock uttryckligen i samband med bedömningsmatrisen, i vilken presentationstekniska hjälpmedel inte berörs. Snarare lär Oslo hämtat informationen från uppgiftsinstruktionens första sida, och det kan tyda på att hen tolkat det som en aspekt för bedömning genom en uppfattad mikroproposition. Islamabad svarar: ”Visar vad man behöver fokusera på. Man har också vant sig vid hur ens lärare resonerar och vad de tittar efter.”, och är även detta kopplat till bedömning, här utifrån lärarens tolkning av matrisen eller provuppgiftens övergripande syfte. Hen visar på en medvetenhet om lärarens tilldelade makt i subjektspositionen (Bergström & Boréus 2000) *Läraren som bedömare*, och understryker vikten av att eleven känner till subjektiviteten i olika lärares tolkning av bedömningsmatrisen.

## 7.7 Sammanfattning av enkätanalysen

I min analys av elevernas svar på enkäten har jag återigen brukat mig av begreppen *subjektpositioner* (Bergström & Boréus 2000), *makropropositioner* och *mikropropositioner* (Hellspong & Ledin 1997), men nu även Goffmans (1998) *dramaturgiska perspektiv*, Thornbergs (2013) *gruppteorier*, McCroskeys (1977) *kommunikationsängslan*, samt Stewart, McConnell III, Stallings & Roscoes (2017) *utvecklingssyn* och *fixerad syn*. Genom dessa har jag förklarat att eleverna i studien förhåller sig på en mängd olika sätt gentemot provinstruktionen, muntlighetsträning i svenskundervisningen, förberedelsefasen av talskrivningsprocessen, och framförandet av talet. Trots bredden på upplevelserna finns det gemensamma mönster i det eleverna rapporterar.

Flera elever rapporterar genom enkätsvaren att de ser syftet med muntlig framställning i svenskämnet att verka utvecklande för deras muntliga förmågor. Vissa ser detta som användbart i en skolkontext, medan andra ser nyttan av muntliga förmågor inför framtida situationer. Jag kunde i några elevsvar identifiera en *utvecklingssyn* (Stewart, McConnell III, Stallings & Roscoe 2017), där elever uttrycker att retoriska färdigheter kan erövrats och utvecklas genom träning i muntlighet.

Enkätsvaren visade att ett antal elever hade svårt med att komma på ämnesval till sitt tal, medan andra angav förberedandet som ett hinder i talskrivningsprocessen. Detta kan till viss del relateras till huruvida eleverna kände att de hade användning av uppgiftsinstruktionen och den medföljande bedömningsmatrisen som en vägledande resurs, eller om de uttryckte att begränsningarna i instruktionerna satte upp försvårade deras uppgift. En elev menade att bedömningsmatrisen var komplicerat skriven, men att hen förstod den med hjälp av tidigare avkodning av bedömningsmatriser, och flera elever tyckte inte att den var fullt så tydlig som var önskat. Detta menar jag utgör ett hinder för elevernas förståelse för vad de bedöms på.

Vidare visade det sig att en handfull elever upplevde talsituationen som pressad och orolig. Dessa elever utvecklar i regel inte varför de upplever att situationen ger upphov till negativa känslor, men faktorer som framställs av vissa elever som avgörande för talsituationens positiva eller negativa karaktär är ofta publikens mottagande, och/eller talvana.

## 8. Diskussion och slutsatser

### 8.1 Resultatdiskussion

Mitt syfte var att undersöka vad eleverna koncentrerar sig på i planeringen inför och i själva utförandet av det nationella provet, i förhållande till Skolverkets uppgiftsinstruktion, vilket jag menar att jag nått genom mitt resultat. Trots att resultatet till omfattning är begränsat rymmer det samtidigt mycket skilda meningar och möjliga slutsatser. Det är svårt att generalisera resultatet, men jag kan ändå urskilja en rad aspekter som intressanta att diskutera vidare.

För att strukturera och synliggöra elevernas upplevelser och tillgängliga makt i förhållande till provet, har jag identifierat olika subjektspositioner (Bergström & Boréus 2000) som konstruerats genom uppgiftsinstruktionen och intagits av Skolverket, lärare, och elever. Särskilt intressant är de positioner eleverna kunnat verka inom med varierande bekvämlighet – *Eleven under Skolverkets krav*, *Eleven som (självskattande) väljare*, samt *Eleven som framträdare*. Dessa har givit eleverna olika handlingsutrymme i förhållande till provet, där de dels behövt förstå instruktionerna, välja angreppssätt för talprocessen, och förstås att genomföra det muntliga framträdandet. Jag identifierade dessa subjektspositioner under min diskursiva närläsning av uppgiftsinstruktionen, som även jag menar erbjuder flera skilda *makro- och mikropropositioner* (Hellspong & Ledin 1997) för läsaren att uppfatta och hämta mening från. Resultatet av enkäten visar att subjektspositioner går att identifiera även i elevernas svar, samt att eleverna hanterat dessa på olika sätt. Vissa elever är vana framträdare som tycker att oron inför situationen är upplåst, vissa hade svårighet att välja ämne, och vissa utmanade Skolverkets krav genom att öppet kritisera formuleringar eller genom att inte titta på bedömningsmatrisen.

Svaret på min första forskningsfråga ”Vilka krav och handlingsmöjligheter går att utläsa i Skolverkets uppgiftsinstruktion för det muntliga nationella provet i svenska 3?” kan därför sägas vara dels de subjektspositioner jag använder, samt de krav jag identifierat i uppgiftsinstruktionen och bedömningsmatrisen: att eleverna måste hålla ett anförande om 5 minuter, att retoriska färdigheter måste uppvisas för godkänt betyg eller högre, att åhörarkontakt måste upprättas utan krav på publiken, att eleven är skenbart fri att själv välja ämne för sitt tal, att läraren kontrollerar elevens tillvägagångssätt i talprocessen, och att deltagande varken är frivilligt eller förhandlingsbart. Jag hittade stöd för denna meningsutvinning i vissa av elevernas svar, men i elevsvarens variation ligger också den

andra delen av svaret på forskningsfrågan. Vilka krav och handlingsmöjligheter som utläses ur instruktionerna beror i många avseenden på vilken läsning som gjorts, och av vilken läsare den är gjord – i detta fall elever i en humanisttrea – och det finns därför inget lätthanterligt eller definitivt svar på frågan. I stället menar jag att min studie visar att det existerar en bredd av tolkningar bland elever i förhållande till uppgiftsinstruktionen, och att detta är värdefull information för lärare som vill kunna ge eleverna likvärdiga förutsättningar att ta sig an uppgiften. Jag föreställer mig inte att det är uppnåeligt eller ens önskvärt att få en hel klass att nå samma uppfattning, men med grund i mitt resultat finner jag det ändå rimligt att rekommendera att vi bör arbeta för att stötta de elever som tycker att Skolverkets instruktioner är svårförståeliga.

I enkätsvaren uttryckte flera elever även oroliga känslor inför just talsituationen. Muntlig framställning är en redovisningsform som i provets fall innebär en *solitär fri monolog* (Anward 1983); en individuell prestation både i skrivandet av manus, framträdandet/genomförandet, och mottagandet av bedömning. Genom Goffman (1998) kan vi förstå att varje talframförande innebär ett betydande elevarbete med att säkerställa att rätt intryck förmedlas och att situationen inte får dem att framstå som bedragare. Vissa av eleverna i studien har genom enkäten svarat att de behärskar *den solitära fria monologen* utan svårigheter, vissa har haft problem med enstaka aspekter av talprocessen, och vissa har upplevt flera moment betungande. Gemensamt är att de alla ställts inför en särskilt individperformativ situation i det muntliga delprovet. Aspelin & Persson (2011) menar att skolan i dag utvecklas mot individbaserat lärande med allt större krav på eleven som individ, vilket drabbar elevernas prestationer. Jag menar trots detta att en rimlig slutsats av min studie är att provtillfället behöver vara individbaserat för likvärdighetens räkning, men att varje enskild elevs tolkningar av uppgiften och behov av stöd i genomförandet behöver tas i stor beaktning. Detta för att provet dels ska vara någorlunda rättvisande för elevens övergripande kompetens, men också för att deltagandet ska fungera inkluderande även för elever som upplever svårigheter - en inte obetydlig risk då redovisningsformen inte nödvändigtvis är något elever är bekväma i, och att vissa elever stötte på problem med instruktionerna. Eftersom provet dessutom är bestämt som obligatoriskt av Skolverket, där de genom sitt *auktoritativa ord* (Bakhtin 1981) inte tillåter elever eller pedagoger att kringgå deltagandet, är det viktigt att elevernas likvärdiga deltagande kan nås för att bana väg för en likvärdigare bedömning.

Svaret på min andra forskningsfråga, ”Hur uppfattar och löser elever den uppgift som Skolverket formulerat åt dem i det muntliga nationella provet?”, kan således föga



förvånande inte heller bli entydigt. Det går dock utifrån resultatet att konstatera att då inte samtliga deltagande elever uttryckte att uppgiften var lättförståelig eller lättgenomförlig, behövs det åtgärder för att hjälpa samtliga elever med att begripliggöra och genomföra det muntliga delprovet.

## 8.2 Metoddiskussion

Användningen av en kvalitativ enkät med öppna frågor kan efter avslutad studie ifrågasättas. Med hjälp av de öppna frågorna kunde jag få utförliga svar från eleverna där de i varierande omfattning resonerade om sina uppfattningar om provet och muntlig framställning i svenskämnet, men för att inte tidsåtgången för deltagandet skulle skena iväg ställde jag inga följdfrågor som hade kunnat tydliggöra och låta utveckla elevernas tankar. Hade möjligheten funnits till att i stället göra semistrukturerade personliga intervjuer, tror jag att dessa hade kunnat ge mer tillfredställande och djuplodade svar på mina forskningsfrågor.

I min kritiska närläsning av uppgiftsinstruktionen använde jag inte mig av tidigare konstruerade analysmodeller, utan valde att använda analysverktygen *subjektspositioner* (Bergström & Boréus 2000) samt *propositioner* (Hellspong & Ledin 1997) för att begripliggöra meningserbjudanden i Skolverkets text på egen hand. Detta kan sägas vara skadligt för studiens intersubjektivitet, men jag vill påstå att mina analyser är välgrundade i texten och att mina konstruerade begrepp är så pass överblickbara att de är möjliga att kritiskt granska utan större svårigheter. Eftersom de applicerats på uppgiftsinstruktionens relativt begränsade textomfång går det även att enkelt stämma av min analys med källtexten.

## 8.3 Konsekvenser för undervisningen och yrket

Vad föreslår jag då för åtgärder i arbetet med det muntliga nationella delprovet? Gustafsson, Cliffordson & Erickson (2014) såg bland annat problem i att provresultatet blir en summativ aspekt i en annars formativ kursbedömning. Att med eleverna gå igenom uppgiftsinstruktionshäftet blir därför, förutom att gemensamt granska äldre nationella provuppgifter, av stor vikt för elevernas likvärdiga förståelse av uppgiften de ställs inför.

På detta sätt kan frågetecken angående Skolverkets formuleringar i krav och bedömningsmatrix behandlas och förhoppningsvis rätas ut inför provet, särskilt då dess resultat ofta visat sig vara överensstämmande med elevens slutbetyg. Målet med detta är

inte att tysta elever så som Jakarta, som var kritisk mot Skolverkets formuleringar, utan att inte lämna eleverna därhän med problemen de eventuellt stöter på i instruktionerna.

Enligt min tolkning av uppgiftsinstruktionen finns det flera textpropositioner som skulle kunna verka till att förvirra läsarens intryck av vad uppgiften innebär och kräver, och även om eleverna förstår uppgiften, kan den makt de får över ämnesvalet visa sig svår att hantera. Att veta hur eleverna uppfattar provsituationen och instruktionerna blir en förutsättning för att läraren ska kunna säkerställa elevernas likvärdiga deltagande, vilket även Sandlund & Sundqvist (2012) kom fram till i sin studie där de fann att elever som hade svårt att tyda provinstruktionen ägnade tid åt att jaga fatt i ”rätt” tolkning av uppgiften så som de föreställde sig att bedömande lärare hade tyckt var godtagbart, och att detta tog tid i anspråk som annars hade kunnat ägnas åt arbete med talprocessen (s.25). I *Att bedöma och sätta betyg. Tio utmaningar i lärarens vardag* (Grettve, Israelsson & Jönsson 2014) menar författarna dessutom att då det är möjligt för elever att missförstå provinstruktionerna, är det viktigt att inte låta dessa elevers slutbetyg i kursen påverkas alltför hårt av ett missförstått nationellt provtillfälle (s.121-122).

Jag finner det viktigt att eleverna under skolåret gjorts tillräckligt bekväma med redovisningsformen muntlig framställning, för att inte stöta på onödiga svårigheter i provdeltagandet. Detta skulle syfta till att öka elevernas säkerhet kring muntlig framställning i svenskämnet även utanför proven, bidra till en ökad likvärdighet i förberedelserna för provet, och samstämmighet mellan undervisning och provtillfället. Undervisningen under skolåret bör enligt mig på basis av enkätresultatet även innefatta tillräckligt med tillfällen för muntlig framställning att eleverna kan känna sig säkra med klassen som publik.

Flera elever i studien har lyft att gruppen är av stor betydelse för huruvida säkerhet kan upplevas, och vissa menar att stödet från klassen kan göra talsituationen rolig och positiv. Samtidigt uttryckte några elever att talsituationen gav negativa känslor, och uttryckte ängslan kring sitt framträdande. Det av yttersta vikt att dessa elever inte faller mellan stolarna eller inte får stöd av läraren att överkomma sina negativa känslor i samband med muntlig framställning. I värsta fall skulle detta resultera i att talängsliga elevers deltagande i provet äventyras då eleven, som Palmér (2010) menar ofta händer, skjuter upp sitt tal under provperioden till kommande lektioner, eller kanske inte vågar genomföra provet alls. Elevanpassning i form av minskad publikstorlek är tillgängligt i det muntliga delprovet, men som en slutsats möjlig att dra genom min studies resultat, menar jag det önskvärt att eleven tidigare än vid provtillfället fått tala inför mindre

grupper, för att på så sätt hinna bli bekväm med större grupper och därmed kunna delta i det muntliga nationella delprovet på lika villkor.

I frågan om hur vi som lärare bör förhålla oss till de nationella proven menar jag att en pragmatisk hållning är motiverad, där provresultaten ses som en diagnos över hur den övergripande utbildningen fungerat (Grettve, Israelsson & Jönsson 2014, s.116, 127). På så sätt undviker vi risken med att träna eleverna till ett summativt provtillfälle och kan lättare i stället foga in detta tillfälle i en formativ bedömning.

## 8.4 Konklusion

I *Aktuellt* (16/5/2017) intervjuades gymnasieminister (tillika tidigare generaldirektör för Skolverket 2011-2016) Anna Ekström om synen på resultaten av en granskning gjord av SVT, som visade att det finns stora skillnader i hur olika skolor tolkar de nationella provens betydelse för elevernas slutbetyg, och att likvärdigheten i bedömningen därmed står hotad. Hon menade att det bör lagstadgas om att de nationella provens resultat ska tas i beaktning i slutbedömningen, och ämnar lägga fram detta som ett lagförslag i riksdagen. Vidare underströk hon att provresultaten bör fungera *betygsstödjande* snarare än *betygsstyrande*, vilket jag finner mig instämma i efter att ha skrivit detta arbete. De nationella proven är en för tillfället obligatorisk del av den skolverklighet både vi lärare och våra elever behöver förhålla oss till. Använda på rätt sätt kan proven trots stor tidsåtgång resultera i ett gott bedömningsstöd till kursen och en chans för eleverna att visa förvärvade muntliga förmågor. Min studies resultat visar att det är möjligt för elever att finna svårighet i att tolka uppgiftsinstruktionen. Detta menar jag får negativ effekt på likvärdigheten i deltagandet. Jag vill dock understryka att eleverna i studien överlag uttryckte att de förstod uppgiftsinstruktionerna. Detta tyder på att Skolverkets information i huvudsak fyller sitt syfte, men arbetet med att säkerställa alla elevers förståelse behöver fortgå. Till detta behöver förslagsvis ytterligare förberedande tid avsättas.

För att provet ska kunna verka som ett likvärdigt bedömningsstöd behöver vi dessutom uppnå samtliga elevers likvärdiga deltagande. Ska vi lyckas med att ge elever förutsättningar att bli vana talare, demokratiskt bemyndigade medborgare, och bekväma deltagare i skolans undervisning, är första steget att stöd finns att tillgå i skolans undervisningsformer. Centralt för det muntliga delprovet bör därför också vara att inte talängsliga elever ska bedömas som mindre kunniga i en redovisningsform som missgynnar dem, utan att de i stället erbjuds träning och stöd i sina framträdanden,

förslagsvis genom talträning i mindre grupper i god tid innan provtillfället. Förhoppningsvis kan detta också kringgå problemet med att elever får en formaliserad syn av provtillfället och i stället kan se det som en pålitlig och integrerad del i den övergripande bedömningen av deras förmågor under skolåret.

## 8.4 Förslag till vidare forskning

Mitt resultat visar några elevers upplevelser av det muntliga nationella delprovet i svenska 3, men erbjuder ingen uppföljning av elevernas svar, något jag menar skulle fördjupa förståelsen för hur elever närmar sig och hanterar provtillfället. Jag föreslår därför att vidare forskning inom ämnet med fördel kan fokusera på liknande frågor som i denna studie, men med kvalitativ intervju som metod kan elevernas upplevelser nyanseras, förklaras utförligare, och därmed förstås bättre. Jag menar att vi genom förståelse för elevernas upplevelser av det muntliga nationella delprovet kan skapa en god upplevelse av provet som en diagnostisk del i formativ bedömning, där eleverna deltar med säkerhet, på lika villkor, och där lärare får ett användbart bedömningsstöd. Tar vi elevernas röster tillvara får vi ett viktigt och värdefullt perspektiv på de nationella proven.

# Referenser

- Angelöw, Bosse, Johnsson, Thom & Stier, Jonas (2015). *Introduktion till socialpsykologi*. 3., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Anward, Jan (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. 1. uppl. Lund: Liber.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Bakhtin, Michail (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas P.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Craig O. Stewart, John R. McConnell III, Lori A. Stallings & Rod D. Roscoe (2017). An Initial Exploration of Students' Mindsets, Attitudes, and Beliefs About Public Speaking. I *Communication Research Reports*, 34:2, 180-185, DOI: 10.1080/08824096.2016.1270821.
- Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Dwyer, Karen K. & Davidsson, Marlina M. (2012). *Is Public Speaking Really More Feared Than Death?*. *Communication Research Reports*, 29:2, 99-107.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Goffman, Erving (1998). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. 4. uppl. Stockholm: Prisma.

Grettve, Anna, Israelsson, Marie & Jönsson, Anders (2014). *Att bedöma och sätta betyg: tio utmaningar i lärarens vardag*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.

Gustafsson, Jan-Eric, Cliffordson, Christina & Erickson, Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan: problem och möjligheter*. 1. uppl. Stockholm: SNS förlag.

Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

McCroskey, James C (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. I *Human Communication Research*, (4), 78-96.

Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2010.

Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan = Interacting and going solo : on oral communication in upper secondary schools*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2008.

Palmér, Anne (2010). *Att bedöma det muntliga: utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B*. Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, Uppsala universitet, Uppsala, 2010.

Sandlund, Erica & Sundqvist, Pia (2012). "It was hard. Let's skip it!": Funderingar kring bedömning av muntlig färdighet i språk. I *Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk (LMS)*, (1), 22-26.

Sherwyn P. Morreale, Joseph M. Valenzano & Janessa A. Bauer (2016). Why communication education is important: a third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy. I *Communication Education*, DOI: 10.1080/03634523.2016.1265136.

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

Skolverket (2017). Bedömningsanvisningar för nationellt kursprov i svenska 3 och svenska som andraspråk 3 i gymnasieskolan, vårterminen 2017. (2017). Stockholm: Skolverket.

Thornberg, Robert (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Trost, Jan & Hultåker, Oscar (2007). *Enkätboken*. 3., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Utredningen om nationella prov (2016). *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt: ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning : betänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer. Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/03/sou-201625/>

Vevea, Nadene N., Pearson, Judy C., Child, Jeffrey T. & Semlak, Julie (2009). The Only Thing to Fear is... Public Speaking? : Exploring Predictors of Communication Apprehension in the Public Speaking Classroom. I *Journal of the Communication, Speech & Theatre Association of North Dakota*, (22), 1-8.

## Digitala källor

*Aktuellt* (2017). [TV-program]. Sveriges Television, SVT2, 16/5 2017.

*Gympaläraren* (2016). [TV-program]. Sveriges Television, SVT1.

# Bilaga 1: enkäten

## Fråga 1: Vad tror du är syftet med muntlig framställning i svenskämnet?

<i>Aten</i>	förbereda fler texttyper och former av framföranden
<i>Berlin</i>	För att höra om någon har bra språkbruk?
<i>Canberra</i>	Att bättre sin förmåga att tala och presentera framför andra.
<i>Damaskus</i>	Att bevisa att man kan prata tydligt och strukturerat inför andra människor samt är kapabel att förbereda det material man behöver.
<i>Edinburgh</i>	För dem som är bättre på att tala ska få en chans att lyfta sig, samt att kunna tala är väl ändå en av de tre stora kriterierna i alla former av språkinläring, oavsett nivå
<i>Freetown</i>	Bli bättre på retorik
<i>Gaborone</i>	Att öva sin förmåga att tala inför en grupp på ett effektivt och flytande sätt
<i>Havanna</i>	Medverka och förstå olika former av formellt tal
<i>Islamabad</i>	Att öva på att tala inför grupp, bli bekväm med situationen
<i>Jakarta</i>	Att kunna framföra ämnen muntligt och inte endast skriftligt vilket hjälper en i framtiden när en ska hålla samtalsämnen, debatt, argument etc.
<i>Kiev</i>	Att förbereda oss för arbetslivet.
<i>London</i>	Att förbereda elever för muntliga framställningar som kan förekomma inom yrkeslivet eller vidare studier.
<i>Madrid</i>	Att lära sig uttrycka sig på ett bra sätt som kan vara användbart i framtiden
<i>Nassau</i>	Att eleven ska kunna öva sin förmåga att tala inför grupp
<i>Oslo</i>	Att kunna tala/skriva övertygande och övertalande. Det underlättar att få respons på ett naturligt sätt med muntlig framställning också.
<i>Paris</i>	förenkla bedömningen i ämnet
<i>Quito</i>	Jag tror att det förbättrar våra uttal och gör oss mer bekväma i att tala framför andra människor. Det hjälper oss även att vara aktiva lyssnare och ger träning på att ge respons.
<i>Reykjavik</i>	Jag tror att det största syfte med muntlig framställning i svenskämnet är att ge eleverna en liten grund i retoriska knep etc. även om eleven inte har valt retorik som ensamt ämne (vem vet någon kanske blir politiker, då är retorik bra att ha koll på).

## Fråga 2: Hur tycker du att tidigare undervisning förberett dig för det muntliga delprovet?

<i>Aten</i>	helt ok
<i>Berlin</i>	Det var okej, är vid det här laget van vid muntliga presentationer
<i>Canberra</i>	Vi har gjort samma sak i tre år ingen utveckling
<i>Damaskus</i>	Bra. Vi har övat mycket.
<i>Edinburgh</i>	Bra!! I alla fall till när det kommer hur man formulerar talmanus. Ej så mycket övning kring framställning
<i>Freetown</i>	Så bra som det går tror jag
<i>Gaborone</i>	Mycket bra. Vi har haft många taltillfällen under åren
<i>Havanna</i>	Välförberedd, mycket specifika och selektiva förberedelser och uppgifter. Vore roligt om det fanns lite mer variation.
<i>Islamabad</i>	Bra, vi har övat mycket på att hålla tal och vi diskuterar mycket under lektioner. Man blir också mer bekväm i klassen med tiden
<i>Jakarta</i>	Relativt bra, jag tycker personligen att det är ytterst jobbigt att hålla tal oavsett
<i>Kiev</i>	Vi har gjort i stort sätt samma uppgift förut, och även stilgrepp har varit en stor av undervisningen.
<i>London</i>	Bra, vår lärare har gått igenom olika stilgrepp man kan använda för tal, samt talmodeller och hur ett argumenterande tal är uppbyggt.
<i>Madrid</i>	Vi har gjort liknande uppgifter innan, 1-2 gånger om året
<i>Nassau</i>	Jag tycker att tidigare undervisning har förberett mig bra inför det muntliga delprovet då chansen att hålla tal har uppkommit vid flera tillfällen



<i>Oslo</i>	Vi har gjort exakt samma uppgift flera gånger om, dvs. hålla i ett tal.
<i>Paris</i>	mycket bra
<i>Quito</i>	Det har varit en bra förberedning. Vi har hållt mindre tal framför både klassen och grupper, och sett till att talen inte varit så seriösa för att komma in i det hela lite mer.
<i>Reykjavik</i>	Väl. Vi har genom åren fått lära oss om diverse retoriska knep och taktiker för att kunna övertala publiken och framkalla ethos. Det har man uppenbarligen användning av under det muntliga provet.

### Fråga 3: Vad upplevde du som svårast i förberedelsen och genomförandet av det muntliga delprovet?

<i>Aten</i>	komma på ett ämne
<i>Berlin</i>	den mentala förberedelsen...
<i>Canberra</i>	Att lära sig prata flytande och självsäkert men ändå goda sig till ett manus
<i>Damaskus</i>	Att komma på ett bra och engagerande ämne att tala om.
<i>Edinburgh</i>	Inövning av talmanus
<i>Freetown</i>	Att välja vad jag ska prata om för inget av alternativen innanför ramen intresserar mig
<i>Gaborone</i>	Att skriva manuset och då till en bra text
<i>Havanna</i>	Skriva talet och använda sin kreativitet. Det är svårt när ideerna inte flyter på.
<i>Islamabad</i>	Stress mot slutet av tiden för att skriva, det hopade sig, men gick bra tillslut
<i>Jakarta</i>	Svåraste med förberedelsen var att välja ämne eftersom att det inte var något som jag var intresserad utav. Det jobbigaste är själva framförandet.
<i>Kiev</i>	Att känna sig bekväm i situationen och att arbeta in stilgrepp i sitt tal utan att det låter teatraliskt och ansträngt.
<i>London</i>	Att komma på ett ämne som inte fanns bland förslagen då de som fanns var tråkiga, men sen efter ett tag var det också rätt lätt att hitta ett ämne.
<i>Madrid</i>	Att skriva ett tal om ett ämne som jag inte är så känslösamt engagerad i annars
<i>Nassau</i>	Att hitta ett ämne som var intressant och att skriva talmanuset
<i>Oslo</i>	Att öva in och lära sig ett tal mer eller mindre utantill.
<i>Paris</i>	att hitta ett ämne som kändes tillräckligt viktigt och inte endast var en återgivning av det material vi fått
<i>Quito</i>	Förberedelsen hade jag inte problem med, men vid själva genomförandet så var svårt att hålla samma takt när man pratade, ta pauser när man skulle och lägga vikt på vissa ord.
<i>Reykjavik</i>	I förberedelsen ansåg jag intet vara svårt, men i genomförandet utav uppgiften måste jag påstå nerverna vara det största hindret, dock något som likväl är ytterst viktigt att klara sig förbi.

### Fråga 4: Hur fick du hjälp av Skolverkets uppgiftsinstruktion i förberedelsen och genomförandet av det muntliga delprovet?

<i>Aten</i>	förberedelse med ämnen
<i>Berlin</i>	Fick ett häfte med info
<i>Canberra</i>	Tyckte inte det hjälpte alls
<i>Damaskus</i>	Den gav mig tips på ämnen samt grundläggande instruktioner om hur framförandet skulle gå till.
<i>Edinburgh</i>	Förutom ämne, ingen
<i>Freetown</i>	Följde bara instruktionerna, dom är tydliga
<i>Gaborone</i>	Jag tog hjälp av idéerna som fanns och kunde därmed lättare skapa en tes
<i>Havanna</i>	Skolverket meddelande om begränsningar och riktlinjer. Det var väldigt hjälpsam i tillverkningen av talet så att man inte jobbar för mycket eller för lite.
<i>Islamabad</i>	Den var hjälpsam. Tydligt vad uppgiften gick ut på och omfång. Mitt ämne var delvis hämtat från exemplen.
<i>Jakarta</i>	Jag tyckte inte att det var till stor hjälp, de borde utvecklat tema [årets tema] bättre så hade jag haft lättare för att välja ett ämne

<i>Kiev</i>	Den berättade uppgiften och gav mig en idé, men inte mer än så.
<i>London</i>	Jag fick hjälp i den mån att jag visste hur långt talet skulle vara. Men jag har gjort en hel del argumenterande tal förut, så jag tyckte inte det var några större problem.
<i>Madrid</i>	Jag kunde förstå vad de ville att man skulle göra och använde även ett av deras exempel på ämnen att tala om
<i>Nassau</i>	Exemplen som gavs från Skolverket använde jag mig av, vilket var till stor hjälp
<i>Oslo</i>	Det var trevligt att de gav exempel på ämnen att tala om så man vet att man är på rätt spår i sitt framförande.
<i>Paris</i>	den visade vilken riktning talet skulle ha i form av det övergripande temat
<i>Quito</i>	Jag kollade ärligt talat inte så mycket på det.
<i>Reykjavik</i>	Det hjälpte mig att välja ämne, då detta i övriga fall (utan instruktionshäfte) kan visa sig svåröverkomligt. Häftet tillåter individen att snabbt välja ett ämne, så att denne ännu snabbare kan påbörja skrivningsprocessen.

### Fråga 5: Hur upplever du att tala inför klassen?

<i>Aten</i>	helt okej
<i>Berlin</i>	Ångest, bokstavligen
<i>Canberra</i>	Att alla sätter väldigt press på det och blåser upp det
<i>Damaskus</i>	Det är alltid lite nervöst, men mottagandet är superbra och jag är aldrig orolig över mina muntliga framställningar.
<i>Edinburgh</i>	Sådär. Hade varit roligare om jag fått göra ett mer underhållande tal, just detta var väldigt formellt
<i>Freetown</i>	Hemskt
<i>Gaborone</i>	Jag upplever det som lite stressigt ibland, men oftast ganska lugnt och faktiskt trevligt emellanåt
<i>Havanna</i>	Lite jobbigt pga. min självkänsla.
<i>Islamabad</i>	Det var roligt, jag kände mig bekväm trots att jag varit nervös innan. Det kändes som att det gick jättebra!
<i>Jakarta</i>	Väldigt jobbigt och påtvingat.
<i>Kiev</i>	Det känns något ansträngt, men mest då man måste prestera samtidigt som man i vanliga fall talar mer avslappnat kring klassen och nu inte kan det.
<i>London</i>	Det är kul att stå inför en grupp och tala och försöka övertyga dem om ens tes, även om den kan vara heltokig ibland.
<i>Madrid</i>	Jag tycker att det är obehagligt och pressande. Dessutom stammar jag vilket förvärrar min upplevelse av situationen.
<i>Nassau</i>	Då jag har haft en del tillfällen innan i åk 1 och 2 att öva upp mig så kändes det inte så farligt.
<i>Oslo</i>	Responsen är alltid givande. Jag har turen att ha snälla och stöttande klasskamrater.
<i>Paris</i>	enkelt
<i>Quito</i>	Första året var det ganska tufft för att jag hade scenskräck och inte kände till klassen så väl. Det här sista året var enkelt för att jag kände mig bekväm och visste att ingen i klassen skulle ge någon dålig respons.
<i>Reykjavik</i>	Just inför min klass upplever jag inga problem utöver det vanliga (klassiska nerver inför tanken att bedömas), med tanke på att jag känner de flesta väl. Det inger en sorts trygghet som gör att det inte är lika svårt att tala.

### Fråga 6: Hur känner du att betygsmatrisen för uppgiften tydliggjorde/inte tydliggjorde vad du bedömdes på?

<i>Aten</i>	den klargjorde saker bra
<i>Berlin</i>	Läste ej
<i>Canberra</i>	Lättare att förstå än att följa
<i>Damaskus</i>	Jag tycker att den lyfter fram de kriterier som är viktiga så att man kan bocka av dem från sin text och tänka på dem när man övar/framför sitt tal. Det är en bra guide till hur man uppnår de högre betygen i svenska.

<i>Edinburgh</i>	Ser ungefär likadan ut som alla andra matriser, så inget särskilt
<i>Freetown</i>	Bra tydliggjort
<i>Gaborone</i>	jag tyckte att den tydliggjorde väl vad jag skulle bedömas på
<i>Havanna</i>	...fanns det en betygsmatris för talet...öhhhh
<i>Islamabad</i>	Visar vad man behöver fokusera på. Man har också vant sig hur ens lärare resonerar och vad de tittar efter. Stilgrepp osv känns viktiga, cirkeldisposition. Det känns som att man naturligt följer matrisen om man skriver, jag känner så i alla fall, när jag skriver faller det naturligt inom ramarna för matrisen och jag vet ungefär var jag landar. Hjälpsamt med vägledningen!
<i>Jakarta</i>	Den var klar med vad som behövdes göra för att uppnå de olika betygen.
<i>Kiev</i>	Tycker inte att det berättar tillräckligt utförligt hur en ska agera. Detta hade kunnat fixas genom att t.ex. lägga till exempel texter.
<i>London</i>	Det var tydligt vad man bedömdes på. Det var ju inte någon större skillnad gentemot hur betygsmatrisen har sett ut tidigare för liknande uppgifter.
<i>Madrid</i>	Matriser är ofta ganska komplicerat skrivna, men eftersom jag är van att läsa dem kunde jag förstå vad jag bedömdes på.
<i>Nassau</i>	Jag tyckte att den tydliggjordes väl
<i>Oslo</i>	Den tydliggjorde vad man skulle fokusera på i framförandet. Digitalt hjälpmedel exempelvis.
<i>Paris</i>	mycket tydligt
<i>Quito</i>	Jag kollar inte riktigt på betygsmatrisen, det gör mig bara mer osäker på uppgiften. Då försöker jag se att uppfylla vissa krav och lägger press på det och då slutar det ofta inte bra. Jag bara utför uppgiften så gott jag kan och sen hoppas på det bästa.
<i>Reykjavik</i>	Kollade inte på den så vet inte.

## Bilaga 2: bedömningsmatrisen

Aspekter	F	E	C	A		
<b>Innehåll</b>		Eleven formulerar en tes inom temat och tesen stöds av välgrundade argument.	Argumentationen är konsekvent och varierad.	Argumentationen är angelägen och övertygande med belysande exempel och motargument som bemöts på ett relevant sätt.		
<b>Disposition och sammanhang</b>		Dispositionen är anpassad till syftet genom att inledning och avslutning samt tes och argument framgår.  Anförandet är anpassat till det givna tidsomfånget, dvs. ca 3 till ca 7 min.	Dispositionen är väl anpassad till syftet genom en lämplig och tydlig organisation av stoffet; inledning och avslutning fyller sina respektive funktioner.	Anförandets inledning och avslutning fyller väl sina respektive funktioner.		
<b>Språk och stil</b>		Språket är anpassat till kommunikationssituationen, dvs. relativt ledigt men ändå tillräckligt formellt för ett anförande.	Språket är väl anpassat till kommunikationssituationen, dvs. klart och med fungerande stilfigurer.	Språket är verkningsfullt, t.ex. genom effektivt användande av stilfigurer.		
<b>Framförande</b>		Eleven etablerar viss åhörarkontakt.	Eleven använder passande kroppsspråk, röst och tempo.	Eleven har god åhörarkontakt och använder kroppsspråk, röst och tempo på ett skickligt sätt.		
<b>Helhetsbedömning</b>		Anförandet är argumenterande och visar retoriska färdigheter. Det kan till viss del fylla syftet att övertyga åhörarna i en fråga inom temat.	Anförandet är argumenterande och visar retoriska färdigheter. Det kan fylla syftet att övertyga åhörarna i en fråga inom temat.	Anförandet är argumenterande och visar retoriska färdigheter. Det kan väl fylla syftet att övertyga åhörarna i en fråga inom temat.		
<b>Delprovsbetyg</b>	<b>F</b>	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>

I matriserna förutsätts att den elev som uppnår ett högre krav också har uppnått motsvarande lägre krav. Vid bedömningen av aspekterna används inte mellannivåerna D och B. Dessa kan endast användas då delprovsbetyget ska sättas.