

Hur kan muntlig interaktion bedömas utifrån styrdokumentet i engelska?

Åsa Sebestyén och Gudrun Erickson, Göteborgs universitet

Inledning

Som språklärare upplever man ofta att elever allra helst vill lära sig att kommunicera muntligt på målspråket, en färdighet som också betonas i styrdokumentet. De svenska kurs- och ämnesplanerna präglas av en funktionell och handlingsorienterad språksyn, där kommunikation står i centrum. Inom ramen för denna kommunikativa syn på språkundervisning och språkutveckling har lärarens bedömning fått en allt större stödjande och framåtblickande (formativ) funktion och elevers medvetenhet om syften och mål med språkinläringen har fått en framträdande roll. I denna text, som riktar sig till lärare i engelska inom alla skolformer, kommer vi att belysa bedömning av muntlig språkutveckling utifrån en svensk kontext, men även utifrån Europarådets Gemensam europeisk referensram för språk (GERS) (Europarådet/Skolverket, 2009) och dess tilläggsvolym (Europarådet/Skolverket, 2025)¹, till vilken de nuvarande svenska kurs- och ämnesplanerna för engelska och moderna språk har en tydlig koppling.²

Enligt skollagen ska utbildningen inom varje skolform vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Mot bakgrund av detta kommer vi att ge förslag på hur språklärare kan arbeta med att öka likvärdigheten i bedömningen av muntlig produktion och interaktion. Vi kommer också att ge exempel på hur ett bedömningstillfälle kan förberedas (av såväl lärare som elever), genomföras samt efterarbetas, med förhoppningen att därigenom också synliggöra de resurser som redan finns i klassrum och kollegium, samt i svenska styrdokument, nationella prov, diagnosmaterial och andra bedömningsstöd. Vi inleder

¹ En preliminär version av den gemensamma europeiska referensramens tilläggsvolym publicerades först 2018 men ersattes 2020 med nuvarande dokument. 2025 publicerades den svenska översättningen av tilläggsvolymen. Detta dokument inkluderas i den fortsatta texten i begreppet GERS.

² För en jämförelse mellan nivåerna som beskrivs i GERS och det svenska systemet, se Skolverkets Kommentarmaterial till kursplanen i engelska s. 5–6 (2022c), respektive Kommentar till ämnesplanerna i engelska och engelska för döva s. 2 (2025a). GERS behandlas utförligt i del 2 i den här modulen. För fördjupad information och diskussion om bedömning av språklig kompetens, se del 7 i den här modulen.

emellertid med ett övergripande resonemang kring några centrala aspekter av undervisning och bedömning av muntlig produktion och interaktion, till exempel begreppet 'allsidig kommunikativ förmåga', relationen formativ respektive summativ bedömning samt likvärdighet.

Aspekter av bedömning utifrån styrdokument och forskning

I den här texten utgår vi från olika aspekter av bedömning, både utifrån styrdokumentens skrivningar och från vissa nedslag i forskning kring bedömning av språklig kompetens. Kurs- och ämnesplanerna för engelska och moderna språk använder samma värdeord för att beskriva progressionen på en given nivå och därför kan många paralleller mellan språkämnena dras.

En allsidig kommunikativ förmåga

Undervisningen ska i allt väsentligt bedrivas på engelska och bidra till att eleverna, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utvecklar en allsidig kommunikativ förmåga. (Ämnets syfte, Skolverket, 2025b)³

Enligt den funktionella och handlingsorienterade språksyn som genomsyrar de svenska kurs- och ämnesplanerna i engelska och moderna språk fungerar språk som ett verktyg för kommunikation och samspel med andra, där kunskaper i språk ger oss en möjlighet att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang, ger nya perspektiv på omvärlden och större förståelse för olika sätt att leva. Den allsidiga kommunikativa förmågan innefattar reception, produktion och interaktion, anpassning av språket efter olika sammanhang, syften och mottagare samt förmågan att använda olika strategier för att underlätta kommunikationen när språkkunskaperna inte räcker till (Skolverket, 2025c).

I enlighet med språksynen betonas i ämnesplanen för gymnasial nivå att undervisningen "i allt väsentligt" ska bedrivas på engelska (Skolverket, 2025b). Det finns flera skäl till att använda engelska i så stor utsträckning som möjligt, redan från nybörjarnivå. Framförallt ökar på så sätt det språkliga inflödet och eleverna får på ett naturligt sätt själva använda språket och utveckla kommunikationsstrategier. Forskning visar att det, som en faktor av flera, krävs mycket språklig *input* för att elevers egen språkliga *output*

³ Se även motsvarande skrivning för grundskolan, Ämnets syfte. (Skolverket, 2022a).

ska utvecklas. I ljuset av detta blir undervisning på engelska än viktigare⁴, inte minst eftersom graden av språklig input som elever får utanför skolan kan skilja sig mycket åt.

Att i undervisningen utgå från det svenska språket är heller inte meningsfullt av andra anledningar. Till exempel finns det i styrdokumentet inget krav på att elever ska kunna översätta mellan engelska och annat språk. Dessutom är svenskan inte nödvändigtvis till hjälp för elever med annat modersmål. Detta utesluter dock inte att användning av ett annat språk än engelska i vissa fall eventuellt kan bidra till att stärka elevers kunskapsutveckling och i slutänden är det naturligtvis upp till läraren att avgöra vad som passar den aktuella nivån och gruppen bäst. Någon skrivning om graden av målspråksanvändning finns heller inte i grundskolans kursplaner.

Kurs- och ämnesplanernas syftestexter beskriver inte bara en funktionell syn på språkkunskaperna, det vill säga språk som ett verktyg för att kunna kommunicera med andra. De beskriver också grundförutsättningen för att nå dit: den affektiva förmågan – det vill säga att vilja och våga använda målspråket i så stor utsträckning som möjligt:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla [...] tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften. (Ämnets syfte, Skolverket, 2022a)⁵

Denna aspekt är speciellt viktig när det gäller muntlig interaktion, eftersom interaktion – utöver rena språkkunskaper – även handlar om ett visst mått av spontanitet, improvisation och kroppsspråk samt involverar (minst) en samtalspartner som inte bara själv interagerar, utan som även lyssnar på och förväntas förstå det som sägs. Elevernas självförtroende och motivation behöver följaktligen stärkas genom undervisningen, så att de kan tillgodogöra sig innehållet och få möjlighet att visa vad de kan. Det är inte ovanligt att lärare i engelska på alla färdighetsnivåer känner ett behov av att individanpassa undervisningen, för att på ett meningsfullt sätt fånga upp eleverna där just de befinner sig i sin muntliga språkutveckling.

Den affektiva förmågan återkommer varken i det centrala innehållet eller i betygskriterierna men har likafullt stor betydelse för utvecklingen av de förmågor som ska bedömas och betygsättas. Elevers attityder och förhållningssätt till språk och

⁴ För fördjupad diskussion om *input* och muntlig språkutveckling, se del 5 i den här modulen.

⁵ Se även motsvarande skrivning om ämnets syfte för gymnasial nivå (Skolverket, 2025b).

språkinläring är därmed en förutsättning även för bedömning och måste därför diskuteras också i detta sammanhang.

Begreppet god bedömning

Det finns olika sätt för lärare att stärka elevers självförtroende och motivation. Först och främst kan ett tillåtande klassrumsklimat, där eleverna vågar ställa frågor och diskutera sådant som de inte redan kan, ha betydelse för motivationen. I Skolverkets allmänna råd om betyg och provning (2025d) och även i GERS (Europarådet/Skolverket, 2009) rekommenderas ett formativt arbetssätt och i detta inte minst tydlighet kring **vad** som ska bedömas och **när** det ska bedömas. I ljuset av den aktuella debatten kring elevers stressfyllda vardag kan en känsla av att ständigt bli granskad och bedömd ytterligare verka hämmande och stressande för många elever.

Men det är heller inte önskvärt att en elevs samlade omdöme baseras på alltför få och därmed avgörande bedömningstillfällen (Erickson, 2016). Harlen (2009) refererar till en studie, där man har sett ett samband mellan ett stort fokus i undervisningen på förberedelser inför prov och en avtagande motivation och kreativitet hos elever. Detta har lett till att undervisningens formativa mål, som till exempel att identifiera och utveckla vad elever faktiskt kan, har fått mindre utrymme, vilket har bidragit till minskad motivation och självkänsla hos (främst lågpresterande) elever. Att en alltför stor koncentration på enstaka, summativa bedömningstillfällen riskerar att ta fokus från kunskapsutvecklingen, är ett dilemma som också har observerats i det svenska systemet:

Det är just detta lärarna kretsar kring i sina berättelser – hur ett komplext och svårfångat pedagogiskt arbete reduceras till ett betyg och hur detta betyg får alltför stor makt över den pedagogiska processen. (Mickwitz, 2011, s. 126)

För att åstadkomma ett klassrumsklimat som gynnar motivation och kunskapsutveckling förespråkar Harlen (2005) ett skifte i fokus, där elevers framsteg under studietiden ligger till grund för undervisning och återkoppling snarare än enstaka prov. Hon introducerar vidare begreppet 'god bedömning' som utgår från elevernas aktuella nivå som underlag för planering och utformning av undervisningen. Avgörande för detta är att först beskriva tydliga och lättillgängliga mål inför ett arbetsområde. När det sedan är dags för bedömning och återkoppling, görs det i förhållande till dessa uppställda mål. Om bedömningen också ska uppfylla ett formativt syfte, måste eleven dessutom få veta hur hon eller han kan gå tillväga för att på sikt kunna höja kvaliteten på sina prestationer (Harlen, 2005). Vidare problematiserar Harlen den traditionella uppdelningen mellan formativ och summativ bedömning, eftersom samma information på ett naturligt sätt kan tjäna flera syften. God formativ bedömning kan naturligtvis även ligga till grund för en god sammanfattande bedömning av en elevs framsteg, precis som god summativ bedömning kan leda till användbar feedback för vidare lärande. Erickson (2016) talar också om dessa två sidor av samma mynt och skiljer på bedömning **för** lärande och

bedömning av lärande, där de två inte nödvändigtvis tjänar samma syfte, men heller inte utesluter varandra. Exempel på hur bedömning för och av lärande kan göras i praktiken ges i texten ”Bedömning i engelska för yngre åldrar”, där Bjerklund Larsson & Jochens (2018) beskriver det nationellt framtagna diagnosmaterial som finns i Skolverkets e-tjänst för bedömningsstöd. Materialets syfte är framförallt formativ kunskapsbedömning av bland annat muntlig kommunikativ förmåga hos elever i årskurs 1–6.

Likvärdig bedömning

Likvärdig bedömning och betygssättning innebär i grunden att samma elevprestation förväntas ge samma bedömning och betyg oberoende av vem som bedömer eller hur prestationen bedöms samt att det sker i linje med styrdokumentet. (Thornberg & Jönsson, 2015, s. 181)

All typ av bedömning förutsätter att läraren i förväg har tolkat lärandemål och bedömningskriterier och de flesta lärare känner nog ett behov av att fortlöpande stärka sin bedömarkompetens genom kollegiala diskussioner och annan fortbildning. Muntlig produktion och interaktion har en stor plats i kurs- och ämnesplanerna och behöver således få motsvarande utrymme i undervisnings- och bedömningssammanhang. För att leva upp till skollagens krav på likvärdighet och för att säkerställa att inte de inslag i undervisningen som upplevs som lättast att bedöma ska ta överhanden behövs en samsyn mellan språklärare kring bedömning.

Med rätt förutsättningar kan ökad samstämmighet uppnås. Till exempel kan lärare samverka med varandra i syfte att nå konsensus i hur bedömning och betygssättning ska genomföras, så kallad ’sambedömning’. Sambedömning kan organiseras på olika sätt, men innebär ofta att lärare – från samma eller från olika skolor – först gör en individuell bedömning av ett antal elevprestationer som kan vara hämtade från den egna undervisningen eller från externa bedömningsanvisningar. Därefter träffas man i grupp för att diskutera ett urval av exemplen. Syftet med sambedömning behöver inte vara att bedöma gemensamt, utan är framförallt att diskutera bedömning och bedömningsgrunder mer generellt. Det finns idag goda tekniska förutsättningar för att organisera ett fungerande kollegialt samarbete av detta slag även på distans.

Ytterligare ett tillvägagångssätt för att stärka likvärdigheten är att arbeta med ’medbedömning’, vilket innebär att två lärare först bedömer samma elevprestationer oberoende av varandra och sedan diskuterar utfallet för varje enskild elev. Detta kan fungera som ett viktigt komplement till sambedömning och kan vara lättare att organisera i det dagliga arbetet. Syftet med både sam- och medbedömning är att på sikt nå en ökad samstämmighet kring bedömning, att stärka likvärdigheten och att motverka att lokala bedömningskulturer utvecklas. För att samarbete kring bedömningsfrågor ska bli ett kontinuerligt inslag i arbetet krävs också struktur, ledning och omfattande satsningar från skolans huvudman (Thornberg & Jönsson, 2015).

De flesta lärare känner nog igen sig i att det finns olika bedömarprofiler i ett kollegium. Det kan till exempel handla om lärare som tenderar att vara särskilt stränga eller särskilt milda i sin bedömning eller som ser antingen mest till svagheter eller till förtjänster i en prestation. Borger (2014) har studerat bedömarsamstämmigheten vid bedömning av muntlig produktion och interaktion i engelska på gymnasial nivå och har då analyserat lärares sätt att kommentera och värdera olika aspekter av elevsamtalen. Studien tyder på att olikheter i sättet att se på bedömning kan leda till bedömarvariabilitet, det vill säga att lärare bedömer samma elevsamtal olika. Borger rekommenderar därför starkt att lärare samarbetar mer kring bedömningsfrågor, i synnerhet när det gäller muntlig produktion och interaktion. Hon hänvisar också till enkätsvar som inhämtats från lärare i anslutning till de nationella proven i engelska och som visar på att det skriftliga delprovet i stor utsträckning sambedöms, medan så inte är fallet beträffande det muntliga:

Förhoppningsvis kan denna studie, som visar på vikten av sambedömning för att öka reliabiliteten, bidra till en större medvetenhet om att det är lika viktigt att sambedöma den muntliga delen av nationella provet som den skriftliga. Dessutom rekommenderas kompetensutveckling då lärare får bedöma elevsamtal och diskutera sin bedömning och sina bedömningsgrunder. (Borger, 2014, s. 143)

När lärare sambedömer skapas förutsättningar för diskussioner som kan bidra till en ökad samsyn kring styrdokument, samtidigt som det ger möjligheter för lärare att kalibrera sin bedömning gentemot andra lärares bedömningar och/eller de nationella provens eller bedömningsstödens fastställda exempel på elevprestationer på olika nivåer.

Ett regelbundet arbete med sambedömning kan över tid ge goda resultat. I det korta perspektivet kan dock vägen upplevas som krokig. Att enas kring kvalitetsnivåer i elevprestationer betyder inte per automatik att bedömningar ligger i linje med aktuella styrdokument. Sambedömning i lärargrupper kan ibland komma att handla mer om att rangordna elevprestationer sinsemellan än att kalibrera dem mot styrdokumentet och det kan bli viktigare för lärare att komma överens kring en bedömning än att verkligen åstadkomma samsyn kring olika kvalitativa aspekter, vilket har observerats av bland andra Frisch (2015).

I Frischs studie av lärares bedömning av och diskussioner kring ett antal inspelade elevsamtal (engelska i årskurs 9) tenderar deltagarna i de två diskussionsgrupperna att i sin bedömning fokusera på olika aspekter. I den ena gruppen kommenterar lärarna huvudsakligen språkliga och innehållsliga faktorer, medan man i den andra fokuserar på elevernas kommunikation och interaktion. Dessa skillnader i fokus bidrog till att samma elevprestation i vissa fall betygsattes olika. Lärarna uttrycker själva att de i sin bedömning påverkas av flera faktorer, även sådant som egentligen ligger utanför styrdokumentet, som till exempel den rådande bedömningskulturen på skolan, det

aktuella elevunderlaget eller hur länge de själva varit verksamma som lärare (Frisch, 2015).

Men vad krävs då för att lärare ska bli mer samstämmiga? Eftersom kunskapsnivåerna som anges i styrdokumentet är abstrakta behövs först och främst konkreta exempel för utvecklandet av en gemensam förståelse för vad som utmärker olika prestationer. Bedömningsanvisningarna som tillhandahålls med Skolverkets nationella prov, bedömningsstöd och diagnosmaterial för engelska kan med fördel användas i detta syfte. En samsyn kring tolkningen av styrdokumentet ger lärare möjlighet att efter sam- eller medbedömningstillfällena på sikt själva utveckla en gemensam förståelse för kvalitet på olika nivåer som kan tillämpas även i andra sammanhang (Thornberg & Jönsson, 2015).

Vidare är variation viktig för framgångsrik sambedömning. Det behöver till exempel finnas en variation av olika åsikter och perspektiv bland deltagarna i gruppen. Även urvalet av elevprestationer för bedömning bör spegla bredd och variation och inte bara så kallade svårbedömda fall bör lyftas fram och sambedömas, utan även prestationer som anses som självklara för en viss nivå. Inom detta spann bör det rimligen också finnas en viss variation som är viktig att synliggöra och som kan ha en inverkan på likvärdigheten (Erickson, 2009).

Att samarbeta mellan skolor och över stadiegränser tillför ytterligare en aspekt av variation och samtidigt kan förståelsen för kunskapsnivåer i närliggande årskurser eller nivåer öka. Att till exempel jämföra centralt innehåll och betygskriterier för en årskurs eller nivå med såväl överliggande som underliggande årskurser/nivåer bidrar till att definiera den aktuella språkfärdighetsnivån. Även lärare i engelska och moderna språk kan göra stora vinster i att samarbeta kring tolkningen av styrdokumentet, i synnerhet på skolor där kolleger i samma språk saknas. Värdeorden som visar på progressionen i betygskriterierna för en given nivå är desamma för engelska och moderna språk. Till exempel beskriver betygskriterierna för språkval i årskurs 9 och engelska i årskurs 6 kunskaper på samma språkliga nivå. För att öka den allmänna förståelsen för progressionen inom och mellan olika färdighetsnivåer behöver betygskriterierna diskuteras. Detta är viktigt eftersom värdeorden får sin betydelse först i relation till varandra och till centralt innehåll för den aktuella nivån.

Arbete i form av kollegialt lärande med utgångspunkt i en modul som den här kan vara ett lämpligt tillfälle att introducera ett långsiktigt samarbete kring bedömning i ett kollegium. Det handlar ytterst om att medvetandegöra, analysera och diskutera sin egen roll som bedömare. I Frischs (2015) studie leder sambedömningstillfällena till värdefulla insikter. Lärarna kommer till exempel själva fram till att de i sin bedömning färgas av sitt eget elevunderlag, bedömningskulturen på skolan och av hur lång erfarenhet de har av yrket. Ett gemensamt arbete med analys av nationellt framtagna elevexempel på olika

färdighetsnivåer kan på sikt stärka likvärdigheten och öka säkerheten i den egna bedömningen.

Planering, bedömning och återkoppling

Elevers vilja att lära sig tala och samtala på engelska är i regel stor och viktig att ta tillvara redan på nybörjarnivå. Den kan med fördel användas som en resurs när det handlar om att tillsammans skapa nya uppgifter och övningar som stimulerar till muntlig produktion och interaktion. Lärarens förberedelser inför ett bedömningstillfälle kan därför vara viktiga för elevernas resultat. Förutom valet av uppgifter att samtala kring är valet av samtalspartners samt fortlöpande återkoppling till eleverna av betydelse för prestationen, något som vi återkommer till. Vi kommer också att diskutera hur styrdokumentet kan utgöra ett stöd för lärares planering, bedömning och återkoppling vid ett bedömningstillfälle. Dessutom ges förslag på ytterligare resurser, till exempel i den europeiska referensramen, GERS, som i sina deskriptorer konkretiserar och kommenterar kvaliteter av muntlig interaktion på olika nivåer.

De svenska styrdokumentet för engelska och moderna språk har en stark koppling till GERS; bland annat överensstämmer sättet att se på lärande, språkfärdigheters karaktär och tillämpning av språkkunskaperna. GERS kan därför fungera som en resurs när lärare ska planera, genomföra och bedöma muntliga lektionsmoment. I referensramen finns exempel på konkreta situationer, sammanhang och teman som kan stimulera till muntlig interaktion på olika nivåer⁶ (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 45–62). Dessa kan användas som utgångspunkt för samarbetet med elever och kolleger kring skapandet av så meningsfulla muntliga övningar som möjligt.

Enligt Skolförordningen ska eleverna ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen (Utbildningsdepartementet, 2011, 5 kap 2 §). För att försäkra sig om att en elevs prestation vid ett bedömningstillfälle ligger så nära den bästa möjliga prestationen som möjligt, behöver alla inblandade ha fått en chans att förbereda sig väl. Precis som för lärare behöver lärandemål och kunskapsnivåer kopplade till muntlig språkutveckling konkretiseras och förankras hos elever, det vill säga **vad** som ska uppnås och bedömas i ett givet sammanhang behöver vara tydligt. GERS deskriptorer för muntlig interaktion på olika nivåer kan då vara en resurs,

⁶ För en jämförelse mellan nivåerna i GERS och det svenska systemet, se Kommentarmaterialen till kursplanen i engelska och till ämnesplanerna i moderna språk och engelska (Skolverket, 2022c; 2022d)

eftersom olika kvaliteter inom varje aspekt av interaktionen presenteras i de olika skalorna (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 73–79). Dessa kan fungera som exempel och ligga till grund för en diskussion med elever kring hur progressionen inom muntlig språkutveckling kan se ut.

Centralt innehåll och betygskriterier, tillsammans med nationellt framtagna provmaterial och bedömningsstöd, anger de kunskapsnivåer som gäller vid betygsättningen.

Kommentarmaterialen till kursplanen i engelska och till ämnesplanerna i engelska och engelska för döva (Skolverket, 2025c; 2025a) beskriver kortfattat vad bedömningsgrundande kvaliteter av muntligt språk kan innebära i praktiken, liksom de skillnader som finns i progression mellan värdeorden. Här förklaras till exempel varför betygskriterierna kan skilja sig åt inom samma betygssteg i muntlig framställning och muntlig interaktion. I en muntlig framställning finns högre krav på att språket ska vara sammanhängande, medan det i muntlig interaktion finns möjlighet att hjälpas åt, ställa följdfrågor och använda strategier som till exempel gester som kan stödja tydligheten. Här är ett exempel som rör betyget E i årskurs 6:

I betygskriterierna för betyget E i årskurs 6 framgår att i interaktion behöver eleven kunna uttrycka sig *enkelt och begripligt med ord, fraser och meningar*, medan det i framställningar handlar om att eleven kan uttrycka sig *enkelt och begripligt med fraser och meningar*. Det innebär att begriplig interaktion delvis kan bestå av enstaka ord. Framställningar måste däremot i princip alltid vara uppbyggda av mer än enstaka ord för att bli begripliga. Att interaktion och framställningar har olika värdeord beror på att interaktion kräver ett större mått av improvisation än framställningar, och att enstaka ord ibland är en naturlig del i exempelvis ett samtal eller en chatt. (Skolverket, 2025c, s. 25)⁷

Kommenterade och bedömda elevexempel finns i bedömningsanvisningarna till de nationella proven samt i Skolverkets lösenordskyddade e-tjänst för bedömningsstöd och kartläggningsmaterial (lösenord tillhandahålls av skolans huvudman). I e-tjänsten finns, förutom bedömningsstödjande provmaterial för engelska 7 på gymnasial nivå, även diagnosmaterial och kartläggningsmaterial för olika färdighetsnivåer samt bedömarträning för årskurs 6. Exempel på uppgiftstyper som kan förekomma i *Focus: Speaking* i nationella prov för grundskolans årskurs 6 och 9 samt för engelska nivå 1 och 2 på gymnasial nivå finns på Projektet Nafs webbplats ([Nationella prov i främmande](#)

⁷ Se även motsvarande skrivning för gymnasial nivå (Skolverket, 2022d, s. 26).

[språk](#)) Där finns även exempel på uppgiftstyper som förekommer i *Focus: Speaking* för engelska nivå 3 på gymnasial nivå.

Exempel på elevsamtal med tillhörande bedömningskommentarer kan, oavsett färdighetsnivå, med fördel användas som underlag för diskussioner i kollegiet för att identifiera skillnader i kvalitet mellan olika prestationer och nivåer. Men provmaterial får inte spridas på något sätt eller överföras till digitalt format, eftersom det omfattas av sekretess (enligt offentlighets- och sekretesslagen, 17 kap. 4 §). Att sekretessen efterlevs är avgörande för att materialet ska kunna användas för sitt syfte, nämligen att stärka en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning.

Lärarens uppgift att göra en rättvis och likvärdig bedömning är på många sätt komplex. Även bedömningsunderlaget kan vara mångfacetterat. Till exempel befinner sig en elevs språkliga färdigheter inte så sällan på olika nivåer. Receptiva färdigheter på nybörjarnivåer utvecklas generellt snabbare än produktiva och interaktiva och därför är det inte så konstigt om en elev har en taggig resultatprofil. Det är följaktligen nödvändigt att alla språkliga färdigheter provas innan en sammanfattande och rättvisande bedömning av en elevs samlade kommunikativa förmåga kan göras vid slutet av en nivå eller årskurs. (För information om terminsbetyg, se Skolverket, 2025d, s. 40.)

När ett bedömningstillfälle ska planeras finns flera aspekter att beakta. Exempelvis ska eleverna delas in i samtalspar som bör vara sammansatta på ett sådant sätt att de känner sig bekväma med varandra och befinner sig på ungefär samma språkliga nivå. Forskning tyder på att både deltagarnas språkliga nivå och personlighet kan ha betydelse för deras gemensamma prestation (Borger, 2018). Eleverna behöver också känna sig trygga med situationen som sådan, det vill säga att de har gjort liknande muntliga uppgifter tidigare och förstår vad som förväntas av dem, att de känner till ämnesområdet som ska diskuteras samt har fått återkoppling på tidigare prestationer. Lärare kan också förbereda eleverna inför ett muntligt prov genom att i undervisningen ta upp vikten av strategisk kompetens, både vad gäller interaktionen och för att lösa språkliga problem. Börjesson (2022) poängterar i sin text "Om strategier i engelska och moderna språk" att för att elever på ett relevant sätt ska kunna använda sig av samtalsstrategier i en autentisk situation, krävs att man i undervisningen inte bara har diskuterat vilka dessa strategier skulle kunna vara, utan också har givit elever möjlighet att faktiskt öva sig på dessa.

Vid bedömning av muntlig interaktion är inspelning av samtalen en mycket god hjälp. Dels kan läraren gå tillbaka och lyssna igen och dels möjliggörs tillämpning av med- eller sambedömning. I fallet summativ, aktivt betygsstödande bedömning har inspelning också med elevens rättssäkerhet i vid bemärkelse att göra, eftersom även denna del av bedömningen på så sätt finns dokumenterad. Inspelning av elevsamtal är ett verktyg som redan används i stor utsträckning i landets skolor. Enligt lärarenkäterna som ges i samband med nationella prov i engelska och som redovisas årligen, har

inspelning sett över tid blivit allt vanligare. I samband med vårens nationella prov 2022 angav 70 respektive 67 procent av gymnasielärarna som besvarade enkäten för engelska 5 och 6, motsvarande engelska, nivå 1 och nivå 2 i Gy25, att de spelade in sina elevers samtal till det muntliga delprovet. I grundskolans årskurs 6 och 9 var motsvarande siffror 64 respektive 57 procent (Göteborgs universitet, 2022)⁸.

Återkoppling till eleverna kan ske på många olika sätt. Det finns pedagogiska vinster med att den sker i nära anslutning till bedömningstillfället, speciellt beträffande muntlig interaktion då eleven sällan själv har tillgång till underlaget efter bedömningstillfället på samma sätt som vid en skriftlig uppgift. Muntlig återkoppling kan i detta sammanhang kännas mest naturlig. Vid muntlig återkoppling kan det också vara lättare att förvissa sig om att eleven har förstått vad läraren vill förmedla än vid skriftlig. Här kan kollegiet utnyttjas som en resurs både vid planering och genomförande av muntlig återkoppling.

Att skriftligt och/eller muntligt verbalisera en elevs uppvisade kunskapsnivå så att den kan förstås av eleven själv och av vårdnadshavare är något som kan upplevas som svårt. Regelbunden återkoppling till eleverna har emellertid flera vinster. Eleverna blir förhoppningsvis (ännu) mera medvetna om sitt lärande och läraren får samtidigt återkoppling på hur den egna undervisningen fungerar och vad som behöver utvecklas för att nå ännu bättre resultat. Om den samlade informationen om elevernas kunskapsutveckling redan är formulerad på ett lättillgängligt sätt, kan den även användas i samband med utvecklingssamtal eller skriftliga omdömen, något som blir särskilt gynnsamt om eleven redan är bekant med informationen.

Sammanfattning

Kommunikation på målspråket, i detta fall engelska, har en framträdande roll i styrdokumentet och är också något som elever generellt sett anser att de kommer att ha stor nytta av i framtiden. Ett sätt att stärka elever i att vilja och att våga använda sin engelska är att eftersträva ett klassrumsklimat där alla känner sig inkluderade i arbetet, där språkfel som görs ses som en naturlig del av lärprocessen och där en tydlighet finns kring vad som är ett bedömningstillfälle och vad som inte är det. Att elever ofta och på

⁸ Antalet lärare som våren 2022 besvarade enkäten som ges i samband med nationella prov i engelska var 418 st. i årskurs 6, 290 st. i årskurs 9, 201 st. i engelska 5 och 200 st. i engelska 6.

olika sätt får språklig input på engelska även i skolan kan också främja deras egen muntliga språkutveckling.

Bedömning är ett självklart och viktigt inslag i undervisningen och med ett regelbundet samarbete i kollegiet, till exempel kring framtagandet av uppgifter som stimulerar till muntlig interaktion och bedömningen av denna, kan stora vinster göras, inte bara i fråga om tid. Kollegialt samarbete kring bedömning kan också vara ett sätt att stärka likvärdigheten. I idealfallet träffas lärare inom skolenheten eller från olika skolor och diskuterar exempel på elevprestationer på olika nivåer. Detta kan utföras före, under eller efter ett inplanerat bedömningstillfälle men kan också vara ett återkommande inslag i arbetet. Antingen använder man elevexempel hämtade från olika externa bedömningsanvisningar eller från den egna undervisningen. Huvudsaken är att lärare ges tillfälle att diskutera olika elevexempel och hur de motsvarar prestationer på olika språkfärdighetsnivåer.

Formativ såväl som summativ bedömning utifrån verbala beskrivningar av olika kunskapsnivåer kan dock vara otillräcklig. Därför är de exempel på elevprestationer på olika språkfärdighetsnivåer som tillhandahålls i Skolverkets nationellt framtagna prov- och diagnosmaterial ett viktigt stöd i den gemensamma tolkningen av progressionen i betygskriterierna. Det är också viktigt att komma ihåg att lärare är varandras resurs och en god bit på vägen mot större likvärdighet är att de ges möjlighet att diskutera bedömningsfrågor i grupp.

Genom att samtala med elever om förtjänster och utvecklingsområden i deras språkliga kompetens och ge återkoppling och vägledning kring vad de behöver utveckla vidare och hur man tillsammans ska ta sig dit, skapas goda förutsättningar för en gynnsam och gemensam kunskapsutveckling. Tillsammans med eleverna kan läraren planera för särskilda bedömningstillfällen där det också råder en tydlighet kring **vad** som kommer att bedömas. Det är mycket viktigt att eleverna upplever att bedömningarna som görs är till för att stödja deras kunskapsutveckling.

Referenser

- Bjerklund Larsson, A., & Jochens C. (2018). Bedömning i engelska för yngre åldrar. I: G. Erickson (Red.), *Att bedöma språklig kompetens: Rapporter från projektet Nationella prov i främmande språk*. (Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 16, s. 41–50). Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hämtad 2022-11-15 från <http://hdl.handle.net/2077/57683>.
- Borger, L. (2014). *Looking Beyond Scores. A Study of Rater Orientations and Ratings of Speaking*. [Licentiatuppsats. Göteborgs universitet]. Hämtad 2022-11-15 från <http://hdl.handle.net/2077/38158>.
- Borger, L. (2018). *Investigating and validating spoken interactional competence: Rater perspectives on a Swedish national test of English*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. Hämtad 2022-11-15 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/57946>.
- Börjesson, L. (2022) *Om strategier i engelska och moderna språk*. Hämtad 2022-11-15 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=10052>.
- Erickson, G. (2009). *Nationella prov i engelska – En studie av bedömarsamstämmighet*. Hämtad 2022-11-15 från <https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/rapporter-och-skrifter#Studie-av-bed%C3%B6marsamst%C3%A4mmighet-i-engelska-%C3%A5k-9>.
- Erickson, G. (2016). Bedömningens dubbla funktion – för lärande och likvärdighet. *Communicare – et fagdidaktisk tidskrift fra Fremmedspråksenteret*, 2016, s. 4–9. Hämtad 2022-11-15 från <https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2016/communicare-2016-gudrun-ericksson.pdf>.
- Erickson, G. (Red.) (2018). *Att bedöma språklig kompetens: Rapporter från projektet Nationella prov i främmande språk*. (Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 16, s. 41–50). Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hämtad 2022-11-15 från <http://hdl.handle.net/2077/57683>.
- Europarådet/Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Hämtad 2022-11-15 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>.
- Europarådet/Skolverket. (2025). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning – Tilläggsvolym*. Council of Europe Publishing. Hämtad 2025-07-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13302>.

Frisch, M. (2015). *Teachers' understanding and assessment of oral proficiency*.

[Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. Hämtad 2022-11-15 från

<http://hdl.handle.net/2077/39226>.

Göteborgs universitet, projektet Nationella prov i främmande språk (2022). Lärarenkäter

engelska åk 6 2021–22. Hämtad 2022-11-15 från [https://www.gu.se/nationella-prov-](https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/rapporter-och-skrifter)

[frammande-sprak/rapporter-och-skrifter](https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/rapporter-och-skrifter).

Harlen, W. (2005). Formative and summative assessment – a harmonious relationship?

Hämtad 2022-11-15 från [https://www.semanticscholar.org/paper/Formative-and-](https://www.semanticscholar.org/paper/Formative-and-summative-assessment-a-harmonious-Harlen/d674a805e420e3e600723d809fd5c8751fe1faaa)

[summative-assessment-a-harmonious-](https://www.semanticscholar.org/paper/Formative-and-summative-assessment-a-harmonious-Harlen/d674a805e420e3e600723d809fd5c8751fe1faaa)

[Harlen/d674a805e420e3e600723d809fd5c8751fe1faaa](https://www.semanticscholar.org/paper/Formative-and-summative-assessment-a-harmonious-Harlen/d674a805e420e3e600723d809fd5c8751fe1faaa).

Harlen, W. (2009). Improving assessment of learning and for learning. *International*

Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 37(3), s. 247–257. Hämtad

2022-11-15 från <https://doi.org/10.1080/03004270802442334>.

Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*.

[Licentiatuppsats, Stockholms universitet] *Studier i språkdidaktik* 3. Hämtad 2022-11-

15 från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:396277/FULLTEXT03.pdf>.

Skolverket. (2022a). Kursplan för engelska. Hämtad 2022-11-15 från

[https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGREN)

[grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGREN)

[fritidshemmet?url=-](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGREN)

[996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGREN](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGREN)

[G01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfec44715d35a5cdfa219f](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGREN).

Skolverket. (2025a). *Kommentar till ämnesplanerna i engelska och engelska för döva på gymnasial nivå*. Hämtad 2025-07-01 från

[https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61403/1750771589967/Ko](https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61403/1750771589967/Kommentarmaterial%20till%20%C3%A4mnena%20engelska%20och%20engelska%20f%C3%B6r%20%C3%B6va%20(Gy25)_NY.pdf)

[mmentarmaterial%20till%20%C3%A4mnena%20engelska%20och%20engelska%20f%](https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61403/1750771589967/Kommentarmaterial%20till%20%C3%A4mnena%20engelska%20och%20engelska%20f%C3%B6r%20%C3%B6va%20(Gy25)_NY.pdf)

[C3%B6r%20d%C3%B6va%20\(Gy25\)_NY.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61403/1750771589967/Kommentarmaterial%20till%20%C3%A4mnena%20engelska%20och%20engelska%20f%C3%B6r%20%C3%B6va%20(Gy25)_NY.pdf).

Skolverket. (2025b). Ämnesplan engelska. Hämtad 2025-07-01 från

[https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENGE%26courseCode%3DENGE1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_ENGE1000X)

[gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan-hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENGE%26courseCode%3DENGE1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_ENGE1000X)

[gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DE](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan-hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENGE%26courseCode%3DENGE1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_ENGE1000X)

[NGE%26courseCode%3DENGE1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan-hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENGE%26courseCode%3DENGE1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_ENGE1000X)

[Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_ENGE1000X](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan-hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENGE%26courseCode%3DENGE1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_ENGE1000X).

Skolverket. (2025c). *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska. Grundskolan*.

Hämtad 2025-07-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13292>.

Skolverket. (2025d). *Betyg och provning. Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och provning*. Hämtad 2025-07-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13283>.

Thornberg, P. & Jönsson, A. (2015). Sambedomning för ökad likvärdighet? *Educare* 2, s. 179–205. Hämtad 2022-11-15 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:860260/FULLTEXT01.pdf>.

Utbildningsdepartementet. (2011). Skolförordning SFS 2011:185. Hämtad 2022-11-15 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185.