

Muntlig svenska

Intervjuer med lärare och elever om talets roll i undervisning och bedömning

Anne Palmér

Vilken ställning har det talade språket i svenskämnet i gymnasieskolan? Vad tänker lärare och elever om talets roll i undervisning och bedömning? Det är frågor som jag och mina kolleger har ställt under vårt arbete i projektet Nationella prov i svenska. Min roll i detta projekt är främst provkonstruktörens – projektets huvuduppgift är att konstruera prov för grundskolan och gymnasiet. Men vi bedriver också forskning om elevspråk och bedömning under projektledare Birgitta Garmes ledning.

Det så kallade kursprovet för gymnasieskolans kurs B och komvux består av två skriftliga delar och en muntlig del. I samband med en utvärdering av den muntliga delen ställdes de frågor som inleder min artikel. För att närma mig svar på frågorna har jag genomfört en pilotundersökning om talets ställning i undervisning, bedömning av muntliga prestationer och värdering av muntligt i förhållande till skriftligt i gymnasieskolan. Undersökningen i sin helhet finns redovisad i rapporten Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning (Palmér 1999b).

I den här artikeln tänker jag kort presentera undersökningens metod och framförallt diskutera delar av resultatet. Jag kommer att säga något om de frågor undersökningen väcker, och något om hur jag har börjat bearbeta dem i fortsatta studier. En presentation av det nationella provets muntliga del får ge bakgrund till undersökningen.

Det nationella provet i svenska för gymnasieskolan – muntlig del

I det nationella provet för gymnasieskolans B-kurs i svenska provas läsning, tal och skrift. Den muntliga provdelen prövar förberett tal. Elevens uppgift är att inom ramen för ett givet tema välja ett ämne, självständigt söka aktuell kunskap, författa och framföra ett informerande tal på fem minuter inför en större eller mindre grupp elever. Talet bedöms efter på förhand utarbetade kriterier (Garme & Palmér 1996). När undersökningen genomfördes ingick ett skriftligt moment i provet, en kort skriftlig sammanfattning av talets innehåll tillsammans med redovisning av använda källor. Bland dem som genomfört det muntliga provet har det varit mycket uppskattat, men ändå har drygt hälften av svensklärarna valt

bort den muntliga delen av provet och enbart genomfört den skriftliga (Gymnasiets kursprov vårterminen 1999).

Syfte, metod och material

Det låga deltagandet i det muntliga provet är ett av skälen till min undersökning. Man kan fråga sig om talet i skolpraktiken är jämställt med skriften – såsom det bör vara enligt läroplanen (Lpf 94) – och om intresset för retorik är lika stort i skolan som i samhället i övrigt. Som provkonstruktör behöver jag också få kunskap om lärares och elevers behov och problem, för att kunna medverka till ett prov som kan fungera på bästa möjliga sätt.

Ett första steg har alltså varit denna pilotundersökning. Syftet har varit att undersöka hur lärare och elever i gymnasieskolan ser på talet i undervisning och bedömning. Min hypotes har varit att intervjuer med både lärare och elever borde ge intressant kunskap i ämnet. Dels har jag velat pröva på intervjun som metod rent praktiskt, för att få erfarenhet av hur det konkreta arbetet går till, från urval av de personer som ska intervjuas till analys av det insamlade materialet. Dels borde undersökningen kunna visa något om vilken typ av information intervjuer kan ge och vilka frågor som skulle vara av intresse i en senare, mer omfattande undersökning.

Fem skolor har valts ut, skolor som alla ingick i Skolverkets urval för insamling av provresultat den period då intervjuerna genomfördes, maj 1997. En strävan har varit att olika typer av skolor och program ska representeras. Från varje skola har en svensklärare ställt upp för intervju, samtliga kvinnor. (Även i verkligheten är könsfördelningen bland svensklärare ojämn.) Två elever från var och en av de aktuella lärarnas klasser har också valts ut slumpmässigt. Eleverna på skolorna A, B och D är samtliga flickor, medan det är pojkar som har intervjuats på skolorna C och F. Sammanlagt har 15 personer intervjuats.

Intervjuerna kan betecknas som halvstrukturerade. Jag utgick från ett fåtal frågor, som kunde anpassas till både lärare och elever. Varje intervju inleddes med den fråga som verkade mest relevant i situationen och därefter lät jag intervjun utvecklas till ett samtal, där informantens synpunkter i stor utsträckning avgjorde var tyngdpunkten skulle ligga.

Analysen av intervjuerna har redovisats i form av porträtt av de intervjuade lärarna och eleverna. Porträtten upptar en ganska stor del av rapporten, men av utrymmesskäl redovisar jag inte dem här. I en avslutande diskussion i rapporten drar jag metodiska slutsatser av undersökningen. Jag analyserar också lärarnas och elevernas beskrivningar i ljuset av forskningsrön i ämnet. Det är denna sista del av diskussionen som jag främst kommer att presentera här.

Skolorna betecknas med bokstäverna A – E. Informanterna har fått fingerade namn och för tydlighetens skull har namnen på lärare och elever fått börja på samma bokstav som den beteckning skolan fått; på skola A undervisar alltså läraren Amanda, vars elever fått namnen Agneta och Anna och så vidare.

Mångskiftande resultat

Undersökningens resultat, såsom det visar sig i porträtten av lärare och elever, är mångskiftande. De 15 personer, lärare och elever, som kommer till tals i intervjuerna visar upp en stor spännvidd – elever med skilda kunskaper och studieinriktningar och lärare som organiserar undervisningen på olika sätt. Min slutsats är att intervjuer är en fruktbar metod för att nå en fördjupad, om än inte enkelt statistiskt mätbar, kunskap i ämnet.

Vad är det då intervjuerna berättar? Kan något mönster urskiljas? För att få en överblick över materialet har jag skattat utsagorna från varje skola (jfr Kvale 1997), så att den bild framträder, som lärare och elever gemensamt ger. I analysen av den här skattningen använder jag benämningen ”skola”, för överskådlighetens skull, både när klass och skola åsyftas.

Talets plats i undervisningen

Strömquist (1996) och Bratt (1985) föreslår en systematisk talundervisning, en medvetet uppbyggd undervisning, där tal i en rad olika genrer tränas och där en medveten stegring av svårighetsgraden i övningarna finns. Den modell som tillämpas på talundervisningen i de flesta skolor jag besökt kan beskrivas som sporadisk. Det förekommer till exempel samtal i olika former, och dessa integreras i helheten. Det förberedda talandet lyfts fram vid några enstaka tillfällen. Från en skola, B, rapporteras i alla fall goda erfarenheter av systematisk talundervisning. Där har läraren i en C-kurs i svenska, en fördjupningskurs i skriftlig och muntlig kommunikation, bedrivit en systematisk talundervisning med goda resultat.

I fråga om övergripande modell för talundervisning skiljer sig skola D tydligt från mängden. Talträningen där verkar vara helt underordnad helheten. Kanske finns det likheter mellan läraren Disas undervisning och det temabaserade och projektorganiserade svenskämne som förespråkades på en del håll, främst under 1970-talet (Malmgren 1991). Svenskämnet i den formen sätter ett tema i centrum, kanske ett problem eller en eleverfarenhet. Litteratur väljer man och läser för den kunskap den ger. Färdigheter tränas inte systematiskt utan man väljer den kommunikationsform som är mest funktionell i sammanhanget.

Två av lärarna uttrycker en vilja att öka talets plats i undervisningen i framtiden. Läraren på skola B vill arbeta mer systematiskt med förberett tal och ge plats för det nationella provets muntliga del i kursen. Läraren på skola E talar om en ökad satsning på talet i undervisningen som ett medel att stärka och motivera elever som är svaga skriftligt.

Språkutvecklande tal?

De exempel på talträning som ges i intervjuerna kan grovt delas in i kategorierna "samtal med eventuell kunskapsredovisning" och "förberett tal". Samtalen och det förberedda talet kan organiseras i helklass eller smågrupper. I de två skolor som representerar Samhällsvetenskapsprogrammet betonas helklasssamtalet, som verkar vara ett forum för redovisning av elevers kunskaper. I de tre övriga undersökta skolorna, med Bygg-, El-, Industri- och Omsorgsprogrammen, förekommer inte helklassamtalet lika ofta. Samtal i smågrupper förekommer i alla skolor. I vissa fall sker träning i förberett tal också i smågrupper. I någon skola förekommer till och med muntliga prov i mindre grupper.

Talandet i helklass har alltså en starkare ställning på Samhällsvetenskapsprogrammet än på övriga program i undersökningen. Det här gäller både samtal och förberett tal. Läraren Carin, på skola C, säger att hon är mer benägen att organisera talövningar i smågrupper i klasser på Elprogrammet än i en naturvetarklass.

En intressant fråga är om intervjuresultatet speglar ett mönster: låter vi elever i klasser med en tydlig inriktning mot högskolestudier oftare tala i helklass än elever på övriga program? Om så är fallet – varför det? Är det traditionerna eller kanske den praktiska undervisningssituationen som styr vårt val av metod?

Intervjuerna ger ingen djupare information om hur samtalen i helklass eller mindre grupper går till. Enligt flera forskare (t.ex. Einarsson 1989 och Garme 1992) kan helklassamtalet vara mindre språkutvecklande om läraren styr i för hög grad. Det finns också exempel på hur man i ett helklassamtal kan maximera elevers talutrymme (Dysthe 1996). Det vore intressant att ta reda på hur helklassamtalen i skolor som A och B organiseras; de är ju många och viktiga enligt både lärare och elever. Ges många elever chansen att tala? Finns goda möjligheter för eleverna att utveckla sina tankar?

Att samtal och andra talaktiviteter i mindre grupper är vanliga på samtliga skolor kan tyda på att lärarnas erfarenhet överensstämmer med forskningens: i mindre grupper finns goda möjligheter till symmetriska, jämlika samtal, där fler elever kommer till tals. Flera elever nämner att det är lättare att uttrycka sig i mindre grupper, att fler elever kommer till tals här. I vilken mån de samtal som förs i mindre grupper verkligen är språkutvecklande, så kallade kunskapsinriktade samtal (Barnes & Todd 1977), visar inte intervjuerna. Eleven Anna talar om muntliga prov, vilka rimligen borde betecknas som asymmetriska, där läraren styr, men hon menar att just möjligheterna till resonemang gör denna provform stimulerande.

Flickors och pojkars möjligheter

Vilken information har undersökningen givit om flickors och pojkars olika upplevelser och verkligheter? Enligt tidigare forskning om flickors och pojkars olika

möjligheter att komma till sin rätt muntligt i skolan, talar pojkar generellt mer och friare, de tar lättare ordet och de är säkrare talare i formella debatter (Einarsson & Hultman 1984). Ohlsson (1998) visar att pojkar också tenderar att dominera i tvåkönade, mindre samtalsgrupper. Men betygsstatistik från nationella prov visar att flickor klarar sig bättre än pojkar på den muntliga provdelen, som provar förberett tal (Gymnasiets kursprov vårterminen 1999).

I intervjuerna berörs inte könsaspekten direkt. Men tecken finns på att pojkarnas uppskattning av sina egna förmågor stämmer med forskningen: av de fyra intervjuade pojkarna menar tre att de är starkare muntligt än skriftligt. Eleven Christian, som själv ser sig som relativt svag muntligt, skattar ändå den muntliga förmågan som mycket viktig. Eleven Berit berör skillnader mellan könen och tror att fler muntliga prov framför allt skulle hjälpa pojkar att visa sina kunskaper.

De intervjuade flickorna är alla elever som kan göra sig gällande muntligt. Men två av flickorna, Agneta på Samhällsvetenskapsprogrammet och Diana på Omsorgsprogrammet, verkar vara något mindre säkra talare. Agneta berättar att hon faktiskt har lyckats övervinna sin tystlåtenhet och numera klarar att tala i helklass. I förberett tal är hon dock mindre säker. Även Diana klarar ett muntligt framträdande men tycker att det är obehagligt.

De elever som intervjuas går alla i klasser där könsfördelningen är ojämn. På Samhällsvetenskapsprogrammet är andelen flickor normalt större än andelen pojkar, men det finns skäl att förmoda att andelen pojkar är tillräckligt stor för att flickornas talutrymme något ska begränsas – för att de är flickor. På Omsorgsprogrammet, där andelen kvinnliga elever är klart dominerande, borde det finnas goda möjligheter för flickor att göra sig gällande.

Vad vet vi egentligen om flickors och pojkars möjligheter att komma till sin språkliga rätt beroende på vilket program de går på? Vilken betydelse har könsfördelningen i klassen för elevernas utveckling? I en eventuell fördjupad studie av flickors och pojkars möjlighet att utveckla muntlig färdighet i gymnasieskolan borde programmet och könssammansättningen där räknas med som en faktor i analysen av elevens förutsättningar.

Samtliga flickor i undersökningen är överens om att de har fått riklig språklig träning i utbildningen som helhet; de har fått tala och skriva i många ämnen. Annerlunda är det för de intervjuade pojkarna, som alla går praktiskt inriktade utbildningar med nästan bara manliga elever: på deras utbildning talas och skrivs det som helhet mindre än på flickornas. Medan flickorna på Samhällsvetenskaps- och Omsorgsprogrammen har fått rikligt med träning i att redovisa arbeten muntligt – i olika ämnen – berättar pojkarna från El-, Bygg- och Industriprogrammen att de aldrig har tränat förberett tal i andra ämnen än svenska och engelska.

Pojkarna i min undersökning tillhör inte heller de elever som skulle dominera i en offentlig debatt. I synnerhet Emil och Einar, på skola E, är praktiskt inriktade och relativt svaga språkligt. Skolan bör naturligtvis ge dem all möjlig hjälp

för att de ska kunna utveckla sitt språk. Som osäkra skribenter menar de här eleverna själva att talet ger dem bättre möjlighet att komma till sin språkliga rätt.

Elevernas lärare Erika tror att en större satsning på muntlig framställning skulle kunna stärka och utveckla de här eleverna. Kanske finns här en modell för en givande svenskundervisning för elever i den här kategorin? Idealet vore naturligtvis en intensifierad satsning på språkutvecklande aktiviteter i samtliga ämnen, en satsning som har ett uttalat stöd i läroplanens övergripande mål (Lpf 94).

Kunskap om tal

Enligt Strömquist (1996) och Cederberg (1996) är det viktigt att utveckla elevers metakunskap, deras teoretiska kunskap om talet. Den bild intervjuerna ger är att metakunskapens roll i talundervisningen är relativt liten. Ingen av lärarna uppger till exempel att hon medvetet satsar på att ge eleverna kunskap om talets tekniker och strategier.

För att se hur metakunskap kommer in i undervisningen har jag kategoriserat de svar som har givits i delarna "teori i förväg", "respons av kamrater och lärare" och "respons av enbart lärare".

Den vanligaste formen för arbete med metakunskap på de intervjuade skolorna verkar vara att kamrater och lärare gemensamt diskuterar ett elevframträdande, att eleven får råd och kritik på det hon gjort. Skiöld (1989) lyfter fram en risk med kamratresponsen direkt efter framträdandet – han menar att en väntad kritik av publiken kan göra en osäker talare så nervös att han hämmas alltför mycket vid framträdandet.

Några av de elever jag intervjuar beskriver erfarenheter av kamratrespons efter framträdanden. Deras uttalanden tyder dels på medvetenhet om kamratresponsens möjlighet att stärka en osäker individ, dels på risken att kamraternas kritik blir alltför allmän. Det är alltså viktigt att framhålla att lärarens agerande är avgörande i sammanhanget; kamratresponsen måste anpassas till eleverna och uppgiften. En modell för effektiv kamratrespons efter muntliga anföranden ges av Hertzberg (1999), som föreslår att responsen ska baseras på i förväg utarbetade kriterier, som eleverna själva fått formulera.

Bara på en skola, B, ges exempel på försök till systematiskt genomförd lärarrespons till eleven, då läraren spelade in elevers framträdanden på video för att senare kommentera dem. På direkta frågor svarar eleverna att de är intresserade av respons från läraren, men lärarna själva påpekar att individuell lärarrespons är mycket tidskrävande. Ingen lärare nämner möjligheten att träna eleverna själva i analys av prestationen (Strömquist 1996) – en metod som i kombination med respons från lärare och kamrater kan vara mycket fruktbar.

Inte minst så kallade talängsliga elever skulle tjäna på att utveckla sina teoretiska kunskaper om talet, menar Strömquist (1996) och Cederberg (1996). Intervjuerna visar en viss medvetenhet hos lärarna om strategier för att motverka tal-

ängslan. Tre av lärarna låter till exempel eleverna genomföra lekfullare övningar eller dramaövningar i början av kursen eller undervisningsblocket. Tecken på resignation finns också hos de intervjuade lärarna – vissa elever vågar inte tala inför andra och lösningen blir att föredraget får framföras inför enbart läraren. En elev berättar om en kamrat som fått stöd av kurator.

Åtgärder som inte nämns av vare sig lärare eller elever är just den systematiskt uppbyggda träningen i skonsam takt, utnyttjande av skrift i kombination med tal för att tysta elever ska få tid att tänka efter och formulera sig innan de ska ta till orda i diskussioner (Dysthe 1996) och arbete med dynamiken i undervisningsgruppen (Skiöld 1989).

Hur används det nationella provet?

Det nationella provets muntliga del har använts på de tre skolorna med Bygg-, El-, Industri- och Omsorgsprogram. Inte någon av skolorna har genomfört provet helt enligt instruktionerna utan lärarna tycks ha känt sig fria att anpassa provet till rådande omständigheter. På skola D har det muntliga provet gjorts till ett grupparbete medan lärarna med ”pojkklasser” har ändrat något på kraven på skriftlig redovisning av elevens tal. Provdelen verkar ha fungerat i samtliga fall. På skolorna med Samhällsvetenskapsprogrammet har den muntliga provdelen valts bort, i ett fall på grund av en planeringsmiss, i ett annat fall på grund av ointresse.

Enligt statistiska undersökningar (Gymnasiets kursprov vårterminen 1999) är denna bild av provets muntliga del i stort sett representativ. Den muntliga delen av provet har ännu inte en helt självklar plats i undervisningen, men i de fall den används fungerar den.

Tal och skrift i svenskbetyget

På tre av de skolor jag besökt verkar talets relativa betydelse i betygssättning vara stor. Lärarna Amanda och Barbro, liksom läraren Carin, menar att muntlig förmåga är lika viktig som skriftlig när betyget sätts. Läraren på skola E, med Bygg- och Industriprogrammen, har länge givit den skriftliga kompetensen större plats och högre status, men i framtiden vill hon öka betydelsen av talet. En avvikande uppfattning har läraren D, från Omsorgsprogrammet, som menar att muntlig förmåga är något annat än språklig kompetens, varför det främst är elevernas skriftliga prestationer som bör ligga till grund för betyget.

Vet då eleverna vad läraren värderar när betygen sätts? På två skolor, A och C, är eleverna mer eller mindre ovetande om lärares principer vid betygssättning. Eleverna tror att det främst är skrivförmågan som värderas, medan läraren anser att tal och skrift är lika viktiga. På övriga skolor är samsynen mellan elever och lärare större.

I den här frågan är alltså åsikterna delade. Lärarna värderar förhållandet mellan tal och skrift olika, och eleverna vet bara i vissa fall hur lärarna resonerar. Elevernas åsikter om hur det borde vara varierar också.

Avslutning

Analysen av intervjuerna har alltså givit intressant information och väckt en rad frågor inför fortsatt forskning.

Hur ska jag då gå vidare? Ett sätt kan vara studier av egen undervisning. I en C-kurs jag undervisat i på komvux har jag prövat en metod för att öka elevers metakunskap – såväl kunskapen om talets tekniker och strategier som kunskapen om det egna lärandet. Eleverna har fått arbeta systematiskt med sitt eget tal och dessutom fått reflektera skriftligt över sitt förberedda talande. Genom att läsa elevernas reflektioner, de så kallade lärologgarna, har jag fått en hel del intressant kunskap, bland annat om deras arbete med stoffsamling, om hur de skriver och använder manus, om hur de bearbetar ett misslyckande samt hur de uppfattar kamraternas reaktioner och den respons kamrater ger.

Manushanteringens har visat sig vara mycket komplex, en stötesten för eleverna, som funderar mycket över olika sätt att utforma det stöd för minnet ett manus ska vara. Ska man skriva ut manus ord för ord, helt eller delvis, eller är det bara med stolpmanus man kan åstadkomma ett naturligt framförande? Hur mycket ska man skriva ned och hur mycket ska finnas i minnet? Svaret på frågorna verkar vara högst individuellt; olika sorters manus fungerar olika beroende på situation och person. För eleven verkar det dock vara betydelsefullt att få pröva sig fram.

Elevernas resonemang efter mindre lyckade framföranden visar på vikten av att bearbeta ett misslyckande på ett konstruktivt sätt. Loggarna innehåller bland annat klarsynt analys, där en elev finner ett mönster och förstår orsaken till tidigare upprepade misslyckanden, och förnuftig tolerans inför egna tillkortakommanden, när en elev konstaterar att hon överlevt och kan gå vidare – trots en otillfredsställande prestation.

Analysen av elevernas lärologgar tyder på att det reflekterande skrivandet medverkar till en större medvetenhet om både talandet i sig och om det egna lärandet. Den största vinsten i metoden är troligen den tydliga kopplingen mellan teori, praktik och elevens egen person. I de här lärologgarna har eleverna fått konstruera sin egen kunskap (Palmér 1999a).

Jag har också påbörjat en studie av elevers verksamhet i klassrummet hos en av de lärare som intervjuades. Hon försöker förverkliga sina idéer om en tydlig satsning på systematisk talundervisning i en grupp med pojkar på El-programmet. Min roll i det projektet är att studera elevernas arbete med det talade språket. Jag har börjat observera eleverna i klassrummet och jag planerar att spela in deras tal och även intervjua eleverna själva enligt en så kallad stimula-

ted recall-teknik, då eleverna och jag tillsammans lyssnar på en inspelning av deras tal och pratar om den.

När jag nu omarbetar mitt manus till artikel, i mars 2000, har jag i intervjuer resonerat med eleverna om radioprogram som de själva har producerat. Jag tycker mig ha kommit en bit på väg mot mitt mål, att finna kunskap om undervisning, om elevers tankar och deras språkutveckling, kunskap som kan bidra till en effektiv och givande undervisning i muntlig svenska.

Litteratur

- Barnes, D. & Todd, F., 1977: Communication and learning in small groups. London.
- Bratt, Bengt, 1985: Språkutveckling – vägen till kunskap. Lund.
- Cederberg, Ann, 1996: Tysta elever kommer till tals. I: Svenskans beskrivning 22 Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning. Lund. S. 111–122.
- Dysthe, Olga, 1996: Det flerstämmiga klassrummet. Lund
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G., 1984: Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan. Malmö.
- Einarsson, Jan, 1989: Skolsamtalets historia. I: Sandqvist, Carin och Teleman, Ulf (red.): Språkutveckling under skoltiden. Lund. S. 79–94.
- Garme, Birgitta, 1992: Låt oss tala om saken! I: Strömquist, Siv (red.): Tal och samtal. Lund. S. 107–126.
- Garme, Birgitta & Palmér, Anne 1996: Samspel och kommunikation – om utvecklandet av nationella kursprov i svenska för gymnasieskolan. Svenska i utveckling 4. FUMS rapport nr 182. Uppsala universitet. Uppsala.
- Gymnasiets kursprov vårterminen 1999. En resultatredovisning. Skolverket. Stockholm. (best.nr. 99:493)
- Hertzberg, Frøydis, 1999: Vurdering av muntlig – det går an. I: Hertzberg, Frøydis. & Roe, Astrid (red.): Muntlig norsk. Oslo.
- Kvale, Steinar, 1997: Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund.
- Lpf 94, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Ohlsson, Maria, 1998: "Om vi tar motorsåg så ska dom ha förbandslåda" – Skolelevers diskussion i enkönad och blandad grupp. I: Nydanske studier, 1998:24. S. 73–95.
- Malmgren, Gun, 1991: Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I: Malmgren, Gun & Thavenius, Jan (red.): Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar. Lund. S. 108–136.
- Palmér, Anne, 1999b: Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning. Svenska i utveckling 10. FUMS rapport nr 193. Uppsala universitet. Uppsala.
- Palmér, Anne, 1999a: Tal och tanke. Metareflekton som metod i talundervisning. I: Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov. Svenska i utveckling 13. FUMS rapport nr 196. Uppsala universitet. Uppsala. S. 113–120.
- Skiöld, Bo-Arne, 1989: Tiga eller tala. I: Larsson-Krieg, Susanne (red.): Tilltalande tal. Svenskläraryrkeföreningens årsskrift, 1989. S.79–92.
- Strömquist, Siv, 1996: Talarskolan. Malmö.