

Nr 34

En utvecklande tolkningsgemenskap?

**Matrisanvändning, interaktion och kontext i
bedömningssamtal om ett nationellt prov i muntlig
framställning**

Malin Mark & Anne Palmér

2017

Abstract

Malin Mark och Anne Palmér: *En utvecklande tolkningsgemenskap? Matris-användning, interaktion och kontext i bedömningsamtal om ett nationellt prov i muntlig framställning*. Svenska i utveckling nr. 34. Uppsala universitet, Uppsala.

An enriching community of interpretation? presents two studies on the assessment of students' oral performance in Sweden's national test in Swedish and Swedish as a second language. One concerns the use of rubrics in assessing while the other considers interaction and context in dialogues between three raters comparing their assessments. Both studies are based on a sociocultural understanding of assessment dialogues as a means of strengthening the interpretative community to which the raters belong. The material in both studies consists of audio recorded assessment dialogues between three raters – two test developers and one Swedish teacher whose class has just completed the national oral test. In study 1, the raters' explanatory statements are identified, categorized and quantified in order to investigate how the rubrics are used as an assessment resource. The explanatory statements range along a continuum, from those close to the descriptors to those demonstrating a more independent and flexible use of the rubrics. This latter is interpreted as so-called professional use of rubrics whereby the raters' observations are compared to the descriptors in the rubrics in view of their teaching experience and rhetorical knowledge.

Study 2 analyses context and interaction in the assessment dialogues based on Linell's (2011) theory of communicative activity types. The analysis shows that these assessment dialogues have a great deal in common, in some but not in all respects, with assessment dialogues in general. The test developers are primarily interested in validating the rubrics and thus, in what way the teachers use them. The teachers, in turn, aim to reach agreement in their assessment. One effect of this is that both the agenda and the participants' roles as experts and laypeople shift during the dialogues. Often, the test developers refrain from changing the teacher's agenda, and all three of them start to use different strategies to reach consensus. Thus, agreement is a more common feature in the dialogues than disagreement, which is also reflected in the more detailed analysis of the interaction.

Innehåll

1 Inledning.....	7
1.1 Syfte och frågeställningar.....	8
1.2 Material för båda studierna.....	10
1.2.1 Transkription.....	11
1.3 Inledande metodbeskrivning.....	12
2 Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning.....	13
2.1 Sociokulturellt perspektiv på bedömning.....	14
2.2 Hur bedömningsanvisningar används i bedömningsamtal mellan bedömare.....	15
2.3 Enighet och oenighet i bedömningsamtal.....	16
2.4 Verksamhetsanalys enligt Linell 2011.....	18
2.4.1 Institutionalitet.....	20
2.4.2 Kommunikativa projekt.....	21
2.4.3 Fasstruktur och agenda.....	21
2.4.4 Deltagarroller.....	22
2.4.5 Diskurstyper.....	23
2.5 Sammanfattning av forskningsgenomgången.....	23
3 Givna normer och egna. Lärares matrisanvändning i bedömning av ett nationellt prov.....	25
3.1 Bedömningsmatris till ett nationellt prov i muntlig framställning.....	25
3.2 Metodbeskrivning delstudie 1.....	28
3.3 Resultat – bedömarnas normbruk.....	29
3.3.1 Innehåll.....	30
3.3.2 Disposition och sammanhang.....	33
3.3.3 Språk och stil.....	34
3.3.4 Framförande.....	37
3.3.5 Bedömarnas sätt att motivera delprovsbetyget.....	41
3.3.6 Sammanfattande analys.....	47
3.4 Diskussion.....	48
3.4.1 Metoddiskussion.....	48
3.4.2 Ett flexibelt matrisbruk.....	49
3.4.3 Provspecifika matrisproblem.....	49
3.4.4 Generella slutsatser.....	50
4 Interaktion, kontext och samtalskultur – bedömningsamtal som verksamhet.....	52
4.1 Metod.....	52
4.1.1 Fasanalys.....	53
4.1.2 Kategorisering och urval av problemdiskussioner.....	53
4.2 Samtalens avgränsning och övergripande struktur.....	54
4.2.1 Bedömningsamtalen – en typ av institutionella samtal.....	54
4.2.2 Fasstruktur och problemdiskussioner.....	55

4.2.3	Diskurstyper i problemdiskussionerna	56
4.2.4	Samtal med utforskande och kumulativa problemdiskussioner – fasstruktur och diskursiva deltagarroller	59
4.2.5	Sammanfattning – struktur och diskurstyper i bedömningssamtalen.....	60
4.3	Fyra problemdiskussioner.....	60
4.3.1	En utforskande problemdiskussion om bedömning av källanvändning.....	60
4.3.2	En utforskande problemdiskussion om tidsanpassning.....	67
4.3.3	En kumulativ problemdiskussion om aspekten Framförande	71
4.3.4	En kumulativ problemdiskussion – en fråga om temaanpassning får svar.....	76
4.4	Sammanfattande analys – validerande bedömningssamtal som verksamhetstyp.....	79
5	Sammanfattning och diskussion av båda studierna.....	82
5.1	Sammanfattning.....	82
5.2	Validering av bedömningsanvisningar genom deltagande.....	83
5.3	Den komplexa och svårfångade bedömningspraktiken.....	84
5.4	Enighet och oenighet i skolans bedömningspraktik	85
5.5	Performansbedömning av muntlighet – en särskild bedömningspraktik?	86
	Litteratur.....	87
	Bilaga 1.....	90
	Bilaga 2.....	91

Förord

Rapportserien Svenska i utveckling ges ut vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. I serien redovisas främst studier som utförs med de nationella proven i svenska som underlag men även andra arbeten med anknytning till skola och utbildning.

I föreliggande rapport, *En utvecklande tolkningsgemenskap? Matrisanvändning, interaktion och kontext i bedömningssamtal om ett nationellt prov i muntlig framställning*, studeras bedömares arbete i samband med prov i gymnasieskolan. I fokus sätts bedömarens utmanande uppgift att kvalitetsbestämma muntliga anföranden som hålls med klasskamrater som publik. Bedömaren ska anpassa sin bedömning till provets bedömningsanvisningar, och en av studierna undersöker hur den bedömningsmatris som ingår i dessa anvisningar används. Rapportförfattarna frågar sig i vilken utsträckning matrisens struktur och innehåll följs och vilka krav som ställs på bedömarnas professionalitet när de tolkar matrisen i förhållande till ett anförande. Något som rekommenderas i proven är samarbete mellan kolleger om bedömningen. I den andra studien studeras sådant samarbete i form av bedömningssamtal mellan bedömare. Vad betyder samtalets kontext för dess utveckling och hur förhåller sig gruppens deltagare till den enighet och oenighet som framkommer i samtalen?

Rapporten utgör ett led i provgruppens valideringsarbete, och flera personer har bidragit. Ett stort antal lärare och elever vid gymnasieskolor i Sverige har tagit emot provgruppen, låtit oss filma anföranden vid autentiska prov och spela in bedömningssamtal. Lena Edander och Harriet Uddhammar har genomfört materialinsamlingen. Analysen har utförts av Malin Mark och Anne Palmér. Maggie Andersson har granskat manus och tagit hand om redaktionella frågor. Rapporten antas vara relevant för forskare med intresse för bedömning, såväl som för lärare och andra som på ett eller annat sätt arbetar med bedömningsfrågor.

Uppsala i november 2017

Anne Palmér
universitetslektor,
projektledare för Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

1 Inledning

I gymnasieskolans båda kurser Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1 ges ett nationellt prov som prövar elevens språkförmåga i muntlig framställning, läsning och skriftlig framställning. Provet i muntlig framställning är ett exempel på ”performance assessment”, på svenska performansbedömning, dvs. bedömning som innebär att testtagarens beteende i den verkliga världen alternativt en simulering av den verkliga världen observeras och bedöms (Kane m.fl. 1999; Weigle 2002:46). Eleven ska hålla ett anförande inför klasskamrater om ett ämne som valts utifrån provets aktuella tema.

Bedömningen utförs av den undervisande svenskläraren. Dennas uppgift är naturligtvis grannlaga, eftersom ett muntligt anförande utgör en så komplex helhet. Vilka krav kan ställas på ett muntligt anförande när talaren är en 16-åring? Och vad ska väga tyngst i bedömningen – ett säkert framförande, en tydlig struktur eller ett intressant och engagerande innehåll? Hur viktig är den ena aspekten jämfört med den andra?

De hjälpmedel som läraren har till sitt förfogande vid bedömningen är först och främst en bedömningsmatris, där kravnivåer specificeras för delprovsbetygen E, C och A. I provets lärmaterial finns dessutom kommentarer till bedömningsmatrisen och filmade, bedömda elevanföranden. Dessa fungerar som konkreta exempel på hur bedömningsanvisningarna ska tolkas. Provutvecklarnas antagande är att bedömningsmatrisen med tillhörande kommentarer och bedömda elevprestationer ska bidra till en tolkningsgemenskap (Berge 2005:103 ff.) bland Sveriges lärare om vad som utgör kvalitet i elevprestationer.

Ett nationellt prov har stor betydelse för de elever som deltar i proven. Därför är det rimligt att förvänta sig att ett sådant prov kvalitetssäkras genom en så kallad validering av de tolkningar som görs utifrån proven, dvs. en form av kontroll av provets olika komponenter och hur de används. Kane (2015) beskriver hur validering kan ske genom en kritisk granskning – ett tolkningsargument – av de tolkningar som ingår i provet om förhållandet mellan resultatet på en genomförd uppgift och elevens förmåga i mer generell bemärkelse (jfr Kane m.fl. 1999). Ett steg i en sådan validering är att undersöka hur ett instrument som en bedömningsmatris uppfattas och används av provets bedömare för att ta reda på om bedömningsmatrisen används som avsett.

I denna rapport presenteras två undersökningar av samma material, ett antal samtal mellan tre bedömare (en aktiv lärare och två provkonstruktörer som också är svensklärare) som diskuterar bedömning av muntliga anföranden i gymnasieskolans svenskämne. Samtalen är insamlade av provkonstruktörer som besöker olika skolor i syfte att validera den bedömning som görs i det nationella provet. Genom att samtala med olika lärare om hur de enskilt har bedömt ett antal muntliga anföranden vill provkonstruktörerna få reda på hur bedömningsmatriserna används. Samtalen utgör alltså en form av bedömningssamtal där bedömare jämför sina bedömningar med varandra. Men de skiljer sig i ett

avseende från många av de bedömningssamtal som studerats i forskning. Medan det främsta syftet i bedömningssamtal ofta är att bedömarna ska nå konsensus om bedömningen (t.ex. Haraldson & Larsson 2016; Matre & Solheim 2014, 2015; Jølle 2014, 2015) har dessa bedömningssamtal ett annat uttalat syfte: att få fram kunskap om hur bedömningsmatriserna används.

Delstudie 1 sätter fokus på lärarnas användning av bedömningsmatrisen, den del av bedömningsanvisningarna som enligt provutvecklarnas lärarenkäter är det viktigaste bedömningsunderlaget i det aktuella provet (Provgruppen vid Uppsala universitet 2015). Undersökningen visar vilken roll bedömningsmatrisen har som normgivare i bedömarnas motiveringar och hur självständigt de förhåller sig till matrisen. Delstudie 2 behandlar i stället interaktionen mellan bedömarna under samtalen. I studien beskrivs bedömningssamtalen som en verksamhet med en specifik samtalskultur (Linell 2011) som påverkas av bl.a. deltagarnas uttalade och outtalade agendor och av de verksamhetsroller som deltagarna intar, som expert och lekman. Delstudierna har tidigare redovisats i koncentrerad form, delstudie 1 i ASLA 2016 (Mark & Palmér 2017a) och delstudie 2 i SMDI 12 (Mark & Palmér 2017b). I denna rapport är redovisningen av delstudierna komplett, och dessutom dras slutsatser av de båda undersökningarna som en helhet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan bedömningssamtal ses som en reflekterande praktik, där tolkningar och iakttagelser jämförs och förhandlas. Den professionella tolkningen, utförd av erfarna lärare, lyfts genom detta perspektiv fram (jfr Moss 1994). Samtalet mellan bedömare kan fylla funktionen att fördjupa bedömningspraktiken, genom att olika tolkningar ställs mot varandra och bidrar till att bedömarna utvecklar en ökad förståelse av det som bedöms (Colombini & McBride 2012). I vår studie anläggs ett sådant perspektiv på de inspelade samtalen, som kan ses som interprofessionella möten mellan svensklärare såväl som intraprofessionella möten mellan provkonstruktörer och svensklärare. Studiens syfte är att studera denna reflekterande praktik närmare och dels försöka teckna en nyanserad bild av hur bedömningsmatrisen används i en rad olika bedömningssituationer, dels skapa djupare förståelse för den interaktion mellan deltagare som kan utvecklas i ett bedömningssamtal och för vad kontexten kan betyda för detta samspel.

I studie 1 undersöks alltså inte samtalen som sådana utan bedömarnas motiveringar samt hur dessa förhåller sig till de givna normer om bedömning som reflekteras i bedömningsmatrisen. Med utgångspunkten att bedömningsanvisningarna förväntas fylla funktionen att bidra till och stärka en tolkningsgemenskap (Berge 2005:103 ff.) mellan de lärare som bedömer elevers muntliga anföranden på olika skolor i Sverige, är det befogat att undersöka i vilken mån

denna funktion fylls av anvisningarna och på vilket sätt. Undersökningen kan därmed bidra till en validering av det aktuella provets användning (Kane 2015; Kane m.fl. 1999).

Studier av lärares samtal vid bedömning av skrivna elevtexter i Norge har visat att lärare som utbildas i bedömning rör sig från en instrumentell användning till ett mer självständigt och flexibelt bruk av bedömningsanvisningarna, där kunskaper om funktionell textförståelse också ingår (Matre & Solheim 2014, 2015). Det har även visat sig att lärares bruk av bedömningsanvisningar kombineras med resurser som lärarerfarenhet, när lärare diskuterar skrivbedömning i par (Jølle 2015). Normer som finns uttryckta i bedömningsanvisningar måste alltså tolkas av lärarna och det är en öppen fråga hur denna tolkning går till. Vem som utför tolkningen borde också ha betydelse. Sammansättningen av deltagare i de bedömningsamtal vi studerar – två provkonstruktörer och en aktiv svensklärare – innebär att det finns förutsättningar att se deras matrisanvändning som förebildlig. Våra forskningsfrågor till studie 1 lyder:

- Vilka kvaliteter i elevernas anföranden hänvisar bedömarna till när de motiverar sina bedömningar?
- I vilken mån hänvisar bedömarna till bedömningsmatrisens givna normer och i vilken mån sträcker de sig utanför matrisens normer? I vilken mån följer bedömarna matrisens struktur när de gör sina motiveringar?
- Är det rimligt att påstå att matrisen används på ett självständigt och kritiskt sätt?

En undersökning av bedömningsamtal måste också intressera sig för interaktionen i samtalen. Genom en verksamhetsanalys enligt Linell 2011 kan sambandet mellan interaktion och kontext belysas, vilket sker i delstudie 2. Samtalen ses som verksamheter där specifika samtalskulturer råder, och dessa samtal formas av institutionella ramar, med både fasta och mer dynamiska inslag som varierar mellan samtalen och inom samtalen. Här utgår vi från tidigare forskning om potentialen i bedömningsamtal att tydliggöra olika tolkningar som kan ställas mot varandra (Colombini & McBride 2012) och från forskning om hur explicitgjord oenighet i utforskande samtal kan leda till att djupare förståelse av bedömningen nås (Matre & Solheim 2014, 2015; Jølle 2014). En analys av faser i samtalen Linell (2011:192) ger tillträde till delar av samtalen där oenighet diskuteras – problemdiskussioner – och genom analyser av deltagarnas agenda (ibid s. 197) och roller (ibid s. 180 f.) kan samband mellan interaktion och kontext urskiljas.

Delstudie 2 är lösare kopplad till det bakomliggande syftet att validera bedömningen i det nationella provet. Studien bidrar med en beskrivning av mekanismerna bakom enighet och oenighet i bedömningsamtal och kan därmed komplettera tidigare forskning om interaktionen i bedömningsamtal.

Följande forskningsfrågor undersöks i delstudie 2:

- Hur ser samtalens övergripande struktur ut?
- Vilken verksamhetstyp utgör bedömningssamtalen, och hur kan samtalskulturen i denna beskrivas, särskilt med avseende på faser, agenda och roller?
- I vilken mån och på vilket sätt fördjupas samtalen i problemdiskussioner, och hur förhåller sig deltagarna till enighet och oenighet i bedömningen?

1.2 Material för båda studierna

Studiens material liknar i många fall det som användes vid Palmérs (2010a) undersökning av bedömningen vid motsvarande muntliga prov enligt läroplanen Lpf94. Det består av ljudinspelade samtal som har förts mellan tre bedömare. Inför samtalen har bedömarna tillsammans lyssnat på elevers muntliga anföranden och betygssatt dessa med hjälp av bedömningsmatrisen. Under samtalen jämförs och diskuteras de individuella bedömningarna.

Samtalen spelades in på ljudfiler av två provkonstruktörer, som också är svensklärare, i samband med att de besökte ett antal skolor där ordinarie nationella prov i muntlig framställning genomfördes. Provkonstruktörerna deltog vid en lektion som extra bedömare som, tillsammans med elevernas svensklärare, lyssnade på elevanföranden och enskilt bedömde dessa utifrån bedömningsmatrisen. Efter lektionens slut samlades de tre bedömarna för ett samtal där bedömningarna motiverades och jämfördes. Det fanns inte något uttalat syfte att bedömarna vid dessa samtal skulle nå konsensus om betygen, utan det var motiveringen av bedömningen och jämförelsen mellan olika bedömningar som provkonstruktörerna främst var intresserade av.

Sammanlagt deltar åtta lärare från sex olika skolor i samtalen, förutom de två provkonstruktörerna. Deltagarnas namn är anonymiserade. Undervisande lärare till de elever vars anföranden diskuteras benämns alltid med ett namn som har begynnelsebokstaven A: Annika, Agnes, Alice, Alma, Anders, Agneta, Astrid, Anna. Provkonstruktörerna kallas i analyserna för Bea och Carin. I transkriptionerna används endast begynnelsebokstaven. Det är 57 elevanföranden som diskuteras. Samtalens längd varierar mellan 9 och 33 minuter. Variationen i tid kan förklaras av praktiska omständigheter vid materialinsamlingen. Samtalen fick genomföras när och där det var möjligt beroende på situationen på den aktuella skolan. Se tabell 1.1.

Tabell 1.1. Skolor, lärare och samtalstid.

Skola	Lärare	Samtalstid	Antal bedömda anföranden
Skola A	Annika, Bea, Carin	33 min	5
Skola B (två klasser)	Agnes, Bea, Carin	25 min 20 min	11
Skola C	Alice, Bea, Carin	26 min	8
Skola D	Alma, Bea, Carin	14 min	5
	Anders, Bea, Carin	17 min	5
	Agneta, Bea, Carin	9 min	5
Skola E	Astrid, Bea, Carin	22 min	10
Skola F	Anna, Bea, Carin	17 min	8
Totalt	10	183 min	57

Materialets sammansättning av deltagare skiljer sig något från Palmérs undersökning (2010a), då bara fem skolor besöktes men endast en deltagare var provkonstruktör från provgruppen och två av deltagarna i varje samtal var aktiv svensklärare från den skola som besöktes.

Med två provkonstruktörer och en aktiv svensklärare som deltagare i varje samtal finns vissa förutsättningar för att deltagarnas matrisanvändning skulle kunna ses som förebildlig. Å andra sidan genomförde provkonstruktörerna skolbesöken med utgångspunkten att undersöka hur lärare använde matrisen, snarare än för att spela in samtal som skulle kunna utgöra mönster för andra lärare. Vid inspelningen hade också provkonstruktörerna relativt begränsad erfarenhet av att i praktiken använda matriserna. I informationen till de lärare som deltog i undersökningen var provkonstruktörerna noga med att framhålla att de inte ville styra lärarnas bedömning utan snarare få insikt i hur olika lärare bedömer och använder det nationella provets bedömningsanvisningar.

1.2.1 Transkription

Inför analysen har samtalen avlyssnats upprepade gånger av oss båda. De har transkriberats med ortografisk transkription med vissa anpassningar till talspråket enligt Linells ”standardtranskription” (2011:155). Transkriptionerna är relativt detaljerade men når inte den höga detaljnivå som utmärker transkriptioner i CA-analyser. Transkriptionsnyckeln nedan utgår från Nord (2015:18) med vissa modifieringar, markerade med asterisk.

Transkriptionsnyckel

[överlapp startar
(.)	paus (upp till ca 0,75 sekunder)
(1)	paus (avrundat till hela sekunder)
<i>förslag</i>	emfas (markeras med kursiv stil)*

...	skrattande röst
£...£	leende röst
°...°	lägre röst
+...+	högre röst*
SKRATT	metakommentar
(...)	ohörbart
(näe)	svårhörbart ord
.ha	tal på inandning
?	kraftigt stigande slutton eller frågeintonation
=...=	fortsättning på yttrande*

1.3 Inledande metodbeskrivning

Samma material används alltså i båda delundersökningarna, men metodiskt skiljer de sig åt. I delstudie 1 om hur bedömningsmatrisen används urskiljer vi värderande beskrivningar i lärarnas motiveringar och jämför dessa med matrisens deskriptorer. Vi tillämpar en induktiv metod där ord och fraser sammanförs i kategorier. Kvantifieringar har en relativt framskjuten plats. Läs mer om metoden i avsnitt 3.2.

Delundersökning 2 om interaktionen och dess kontext är en verksamhetsanalys utifrån Linell (2011). I verksamhetsanalysen urskiljs samtalens faser, varav problemdiskussionerna (Nord 2015:29) är de i sammanhanget mest intressanta. I en analys som därefter är rekursiv snarare än linjär analyseras problemdiskussionerna med avseende på diskurstyp enligt Wegerif & Mercer (1997) och Mercer (2000). I fyra problemdiskussioner undersöks också hur interaktion och kontext samspelar. Betydelsefulla inslag blir exempelvis deltagarnas oftast uttalade agenda för samtalen och de roller deltagarna intar. De begrepp metoden bygger på presenteras närmare i avsnitt 4.1.

2 Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

I bedömningsforskningen finns det rikligt med studier om bedömning av skrivna elev- och studenttexter. Bedömningsstudier med fokus på muntlig språkförmåga publiceras framför allt inom L2-fältet¹, och här behandlas ofta bedömning av mer eller mindre spontant tal (se t.ex. Luomas handbok *Assessing speaking*, 2004, och forskningsöversikten Sandlund, Sundqvist & Nyroos 2016). Bedömning av muntliga anföranden diskuteras däremot sällan inom detta fält. Därför vilar denna studie till stor del på bedömningsforskning om skrivna elevtexter. Sådan bedömning liknar den som studeras i vår studie genom att det i båda fallen är fråga om performansbedömning, dvs. bedömning som grundas på att testtagaren utför den aktivitet som ska bedömas (Kane m.fl. 1999; Weigle 2002:46). En annan likhet mellan bedömning av skrivna texter och muntliga anföranden är att den uppgift testtagaren utför leder till monologisk och sammanhängande språkproduktion av relativt stort omfång. Det är fullt möjligt att se ett muntligt anförande som en form av text, se t.ex. Penne & Hertzberg 2015.

Vidare riktas intresset mot bedömningssamtal som en reflekterande praktik snarare än mot mätningar av samtalens effekter för reliabiliteten i bedömningen. Det är alltså sociokulturella perspektiv som anläggs på de undersökta samtalen. Därmed vill vi nå fram till resultat som bygger vidare på tidigare sociokulturellt inriktade bedömningsstudier som Matre & Solheim 2014, 2015 och Jølle 2014, 2015. I den andra studien leder denna inriktning till en verksamhetsanalys enligt Linell (2011), där också samtalens diskurstyper beskrivs utifrån Wegerif & Mercer 1997 och Mercer 2000.

Bedömningsamtal innebär att bedömare på ett eller annat sätt arbetar med sambedömning, dvs. enligt Jönsson & Thornberg (2014:386) ”att lärare tillsammans genomför eller diskuterar bedömning och/eller betygssättning”. En systematisk litteraturstudie av internationell forskning (Thornberg 2014) visar att lärare ofta upplever att samstämmigheten ökar genom sambedömning, medan det ändå inte är bevisat att sambedömningen har denna effekt. Däremot finns det i forskningen tydliga belägg för att sambedömning leder till ökad samsyn, dvs. att lärarna blir mer överens om vad som ska bedömas och hur elevprestationer ska värderas (Jönsson & Thornberg 2014:388).

Kapitel 2 inleds med en kort diskussion om psykometriska kontra sociokulturella perspektiv på bedömning och om begreppet tolkningsgemenskap. Därefter presenteras några skandinaviska studier av bedömningssamtal, dels om användning av bedömningsanvisningar, dels om interaktionen. Sist följer ett avsnitt om verksamhetsanalys och de begrepp som ingår i den analys som genomförs i studie 2.

¹ I forskningslitteraturen står L1 för *first language* och L2 för *second language*.

2.1 Sociokulturellt perspektiv på bedömning

Inom sociokulturellt inriktad bedömningsforskning ses bedömning som en reflekterande praktik. Här utmanas idealet från psykometrisk bedömningsforskning (t.ex. Bachman & Palmer 2010; Luoma 2004; Weigle 2002) om hög interbedömarreliabilitet, dvs. att olika bedömare i så stor utsträckning som möjligt gör samma bedömning av texten. Mot det psykometriska perspektivet ställs en hermeneutisk syn på bedömning där den professionella tolkningen och bedömningskontexten lyfts fram (Moss 1994). Samtalet mellan bedömare kan ur detta perspektiv fylla funktionen att fördjupa bedömningspraktiken, genom att olika tolkningar ställs mot varandra och bidrar till att bedömarna utvecklar en fördjupad förståelse inför det som bedöms (Colombini & McBride 2012). Därmed kan samtalet bidra till att utveckla tolkningsgemenskapen mellan lärarna (Matre & Solheim 2014, 2015).

Begreppet tolkningsgemenskap förknippas ofta med Berge som bl.a. har undersökt tolkningsgemenskapen, eller doxan, bland de censorer som bedömde examensprovet i norsk motsvarighet till gymnasieskola (Berge 1996). Han har också använt begreppet i redovisningen av den stora norska undersökningen av skrivbedömning i examensprovet från norsk grundskola, KAL-undersökningen (Berge 2005:131 ff.). En svensk studie som utgår från begreppet tolkningsgemenskap är Borgström & Ledins artikel från 2014. Genom en kombination av metastudie och empiri kommer de fram till att lärare i samma ämne, särskilt svensklärare, utgör en sådan tolkningsgemenskap som bäst klarar den svåra uppgiften att bedöma kvalitet i nationella prov i skriftlig framställning. Lärarna i svenska utgör en tolkningsgemenskap, som innebär att man ”mer än andra grupper uppvisar en samsyn kring vilka egenskaper i elevtexter som kännetecknar starkare och svagare prestationer” (s. 160).

Reliabiliteten mellan bedömare är eftersträfvansvärd, eftersom den leder till bedömning som kan anses rättssäker; elevens provresultat ska inte främst avgöras av vem som bedömer det. Å andra sidan innebär det faktum att provet bedöms av människor som har att tolka ett muntligt anförande i en specifik kontext att bedömningen aldrig kan bli i strikt mening objektiv. Bedömningsverktygen, som det nationella provets bedömningsmatris, syftar till att styra bedömarna så att deras iakttagelser av egenskaper i anförandena och gränsdragningar mellan olika nivåer närmar sig varandra. Verktygen ska stärka tolkningsgemenskapen. Men i begreppet tolkningsgemenskap ingår just övertygelsen att verktygen alltid måste tolkas i förhållande till elevprestation, uppgift och övrig kontext. Bedömarens ämneskunskaper och kunskaper om kontext och elevgrupp är här nödvändiga – de utgör den fond mot vilken bedömningsverktygen används. Detta synsätt innebär att ett bedömningsverktyg som en matris (se kapitel 3) bör användas på ett kritiskt och självständigt sätt.

2.2 Hur bedömningsanvisningar används i bedömningsamtal mellan bedömare

Några norska undersökningar har studerat lärares bruk av bedömningsanvisningar, såsom det framträder i samtal mellan bedömare. Matre & Solheim (2014, 2015) har lett ett större interventionsprojekt, Normprojektet, med syfte att utveckla lärares bedömningskompetens och förmåga till funktionell analys av skrivna elevtexter. Deras artikel från 2014 redovisas relativt utförligt, eftersom den på många sätt anknyter till vår studie.² I artikeln undersöks hur de givna bedömningsresurserna inom projektet – däribland så kallade förväntningsnormer på elevers texter – används, när lärarna successivt lär sig att tillämpa en funktionell syn på elevers texter. Tre olika sätt att bedöma urskiljs. Dessa kan ses som punkter på ett kontinuum där den ena ytterligheten är ett instrumentellt bruk av bedömningsresurserna medan den andra beskriver ett flexibelt bruk, vilket inkluderar en funktionell textsyn. Mellan dessa ytterligheter hamnar samtal som visar att lärande pågår.

Den instrumentella förståelsen (ibid. s. 228 ff.) innebär t.ex. att lärarna använder förväntningsnormerna som en lista som de kontrollerar texten mot. Vidare leder denna förståelse till fokus på textens brister medan desto mindre uppmärksamhet riktas åt vilka drag som faktiskt är relevanta att studera i ett visst fall. Metaspråk om text används ibland för att hitta vad som finns i en text (t.ex. sammanhangssignaler) men de lärare som arbetar instrumentellt relaterar inte textens särdrag till funktion. Den flexibla och funktionella förståelsen av bedömningsresurserna (ibid. s. 231 ff.) kännetecknas av mer djupgående diskussioner bland bedömarna med inslag av frågor och invändningar mellan kollegerna. Förväntningsnormerna tolkas i ljuset av den överordnade, funktionella förståelsen av text. De används därför inte som en checklista utan normerna tolkas utifrån uppgift, mottagare och skrivhandling. Det flexibla bruket av normerna innebär också att lärarna kan frigöra sig från bedömningsformatet och använda sin kunskap i textanalys för att på ett självständigt sätt använda bedömningsresurserna. I mellangruppen, lärande pågår (ibid. s. 233 ff.), finns en rörelse från en instrumentell till en funktionell förståelse av texten. Lärarna läser texterna på ett relativt flexibelt sätt, men i vissa fall har de inte helt och fullt internaliserat metaspråket om text utan använder det delvis felaktigt.

Ytterligare ett par norska studier (Jølle 2014, 2015) belyser bedömares bruk av bedömningsanvisningar. Jølles undersökningar utgår från material vid bedömning inom det norska nationella provet i skrivande. Precis som Matre & Solheim är han intresserad av hur bedömarna utvecklar sin bedömarkompetens. I sin undersökning från 2014 studerar han ”pair assessment dialogues” hos

² I en artikel av Matre & Solheim från 2015 används samma empiri men diskussionen utvidgas till att också omfatta lärares formativa respons till elever i relation till de iakttagelser de gjort om texterna och L1-ämnetts ansvar för skrivinläring och skrivbedömning kontra andra ämneslärares ansvar.

bedömarpar i den norska ”panel” som har till uppgift att utföra bedömningen av provet. Han visar att bedömare, som följs under ett års tid, i ökande grad hänvisar till Guiden (dvs. skriftliga bedömningsanvisningar) när de bedömer. I sin studie från 2015 lyfter han fram hur användning av Guiden kombineras med andra strategier, som att tänka formativt eller att använda lärarerfarenheter om vad elever i en viss ålder brukar kunna.

I en mindre studie från Sverige (Haraldson & Larsson 2016) tillämpas samma metod som i Jølle 2015 för att studera vilka kommunikativa strategier som lärare använder sig av när de sambedömer elevtexter från det nationella provet i kursen Svenska 3 på gymnasiet. Det visar sig att de norska och svenska lärarna inte skiljer sig avsevärt från varandra; båda grupperna använder sig av strategier ”som definieras som tillhörande skrivlärargenren och de som tillhör skrivbedömargenren” (ibid. s. 38).

Ovanstående norska studier anknyter till delstudie 1 genom att de studerar bedömares bruk av bedömningsanvisningar, och genom att de undersöker hur detta bruk framträder i bedömningssamtal. Till skillnad från vår studie handlar dock de norska studierna om bedömning av skrivna elevtexter och de inriktas på bedömarnas lärande över tid.

Om bedömningssamtal i samband med muntliga anföranden finns färre studier. En mindre studie av matrisanvändning vid bedömning av muntlig framställning utfördes av Palmér (2010a), som studerade bedömning av det nationella muntliga provet utifrån läroplanen Lpf94. Den relativt översiktliga analysen är innehållsinriktad och behandlar de frågor som diskuteras i bedömningen, men inte i detalj hur dessa förhåller sig till bedömningsmatrisens givna normer. Det visar sig att alla bedömningsaspekter inte kommenteras för varje anförande, men aspekten Framförande nämns nästan i samtliga motiveringar (ibid. s. 38), medan aspekten Språk i stället förbigås relativt ofta (ibid. s. 39). Analysen kommer fram till att de kommentarer som ges under samtalet ”i stort sett” följer provets bedömningsanvisningar, ”dvs. bedömarna kommenterar sådana aspekter som behandlas där” (ibid. 41). Utifrån den slutsatsen blir det intressant att undersöka om motiveringar utifrån en annan bedömningsmatris följer samma mönster.

2.3 Enighet och oenighet i bedömningssamtal

En annan aspekt av bedömningssamtal är hur bedömarna hanterar den spänning som sådana samtal kan förväntas innehålla mellan sekvenser när bedömarna är eniga om en bedömning och sekvenser när de i stället är oeniga.

Att strävan efter enighet kan ses som grundläggande för mänsklig kommunikation visar CA-forskning³, bl.a. genom begreppet preferensstruktur. Begreppet refererar till främst strukturella mönster i samtal som styr hur vi väljer att konstruera våra kommunikativa handlingar. En samtalssekvens kan utgöras av

³ CA står för forskningsfältet Conversation Analysis.

ett så kallat närhetspar bestående av två kommunikativa handlingar/turer som innehåller två tydliga delar, exempelvis en fråga och ett svar. I ett sådant närhetspar har det visat sig att uttryck för medhåll med en annan talare – enighet – är så kallade prefererade responser. Det innebär exempelvis att en fråga ofta är formulerad så att den strukturellt projicerar ett jakande svar (prefererad respons). Ett jakande svar konstrueras därmed ofta kort och enkelt, utan tvekljud och garderingar. Nekande svar blir däremot disprefererade responser och konstrueras därmed betydligt mer mångordigt och med fler garderingar och tvekljud än de prefererade responserna (jfr Norrby 2014:41, 148 ff.). Fenomenet har också studerats via begreppen *alignment* och *affiliation*, se t.ex. Nyroos 2012.⁴

I de ovan redovisade studierna om bedömningssamtal diskuteras enighet i förhållande till oenighet. Matre & Solheim (2014:241) diskuterar vad som karakteriserar ett bedömningssamtal som bidrar till att lärarnas förståelse för text nyanseras och fördjupas. De menar att sådana samtal ofta kännetecknas av att deltagarna visar motstånd på något sätt, genom att ställa en fråga eller explicit tala om att de inte håller med om tidigare påståenden i samtalet. Denna oenighet, eller ”opposisjon /.../ resulterar ofte i utforskande samtalesekvensar og till utvikling av ny innsikt” (s. 241), menar författarna. De ser alltså den explicita oenigheten som ett viktigt bidrag för att samtalen ska fungera stärkande för tolkningsgemenskapen mellan lärarna. I Matre & Solheim 2015 utvecklas dessa slutsatser ytterligare, och även det kumulativa samtalet (Wegerif & Mercer 1997; Mercer 2000) lyfts fram som ett effektivt sätt att utveckla ett ämne.

I Jølles (2014) undersökning av bedömarpanelen för det norska nationella provet analyseras interaktionen mellan bedömarna med kvantitativ metod. Deltagarnas responser på initiativ i samtalen kategoriseras, och det visar sig att merparten av responserna utgörs av accepteranden, medan frågor, svar som inleds med ”ja men” och avslag (”rejections”) står för en betydligt mindre andel. Enighet är alltså betydligt vanligare i detta samtal än oenighet. Över tid märks inga större förändringar av dialogernas kvalitet (ibid. s. 44). Även Jølle argumenterar för utforskande samtal (Wegerif & Mercer 1997; Mercer 2000) som ett sätt att öka bedömningens kvalitet (ibid. s. 49). I Jølle (2015:467 ff.) diskuteras hur det i panelen utvecklas asymmetrier mellan bedömarna, genom den status som enskilda bedömare i panelen successivt erövrar.

Även Haraldson & Larsson (2016) ställer frågan hur bedömarsamtal där bedömarna är eniga skiljer sig från samtal med tydlig oenighet. Deras analys av skrivbedömning i Sverige visar att bedömarna när de är eniga använder sig av en ”mindre variation av kommunikativa strategier” (ibid. s. 38) medan ”diskussioner kring meningsskiljaktigheter innebär att en större variation av strategier

⁴ Nyroos förklarar skillnaden mellan begreppen som följer: ”If *preference* focuses on the relationship between utterances, *dis/alignment* and *dis/affiliation* pinpoint the dynamic aspect of this relationship by explaining how *dis/aligning* and *dis/affiliative actions* are designed and accomplished” (2012:25).

används och fler kopplingar mellan utsagor om textens egenskaper och dess relation till bedömningsanvisningarna och matrisen görs” (ibid. 38). De drar därmed slutsatsen att oenigheten leder till djupare diskussioner där lärarna lär sig av varandra.

Oenighet mellan bedömarna ses alltså främst som ett kvalitetsdrag i studierna ovan, eftersom denna kan leda till fördjupad förståelse av bedömningen. I Palmérs undersökning (2010a) av bedömningen av muntliga nationella prov enligt Lpf94 anläggs inte detta perspektiv, utan oenighet bland bedömarna ses där snarare som ett tecken på bedömningsproblem, som borde förebyggas i provkonstruktionen. Ett liknande provutvecklingsperspektiv ligger som en strimma i studie 1, utan att det lyfts fram i forskningsfrågorna. I avsnitt 3.4.3 uppmärksammas vilka bedömningsfrågor som skapade oenighet i samtalen och bör leda till utveckling av bedömningsmatrisen. (Se också avsnitt 5.2.) De bedömningsfrågor som skapar oenighet i Palmér 2010a är främst vilka krav som ska ställas på elevernas källanvändning samt på tidsanpassning. Även bedömning av elevernas framförande skapar viss oenighet, vilket förklaras med att bedömningen av denna aspekt blir relativt subjektiv.

2.4 Verksamhetsanalys enligt Linell 2011

Detta avsnitt inleds med en övergripande beskrivning av verksamhetsanalys, och därefter fokuseras några viktiga begrepp inom analysmodellen. Vi utgår huvudsakligen från Per Linells tvärvetenskapliga översiktsverk *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället* (2011), men inslag från Nord 2015 och Norrby 2014 kompletterar beskrivningen. Begreppet diskurstyper, som behandlas i 2.4.5, ingår i Linells modell, men de tre diskurstyper som diskuteras i studie 2 bygger på Wegerifs & Mercers 1997 och Mercers 2000 indelning. Som titeln till översiktsverket antyder kännetecknas verksamhetstyper av en form av *samtalskulturer* och dessa befinner sig i institutionella snarare än vardagliga kontexter (Linell 2011:88 f.). Linell gör i sin analys en distinktion mellan *verksamhet* och *verksamhetstyp*, där verksamheter ska ses som instantiationer av det mer abstrakta begreppet *verksamhetstyp* (ibid. s. 84 f.). Termen *samtalskultur* används i Linell (ibid. s. 79) ”om de olika sätt att samtala och lösa kommunikativa uppgifter som konstituerar olika sociala och kommunikativa verksamhetstyper”. Det antagande som ligger till grund för verksamhetsanalysen är att

[s]amtal, eller faser av samtal, måste analyseras som (delar av mer omfattande) sociala praktiker. Praktiker är kulturellt bestämda, mer eller mindre rutiniserade mönster för hur vi organiserar vårt umgänge och löser olika specifika uppgiftstyper. (ibid. s. 75).

Tyngdpunkten i verksamhetsanalys ligger alltså på samtal och samtalsanalys. Men *samtalsanalys* ska här inte förstås som en exakt motsvarighet till *Conversation Analysis* (CA), då CA är en mer teknisk och detaljnära metod där

korta sekvenser analyseras (ibid. s. 3) med sikte på ”hur [interaktionen görs] snarare än varför” (ibid. s. 123). Ändå menar Linell att CA erbjuder en rik begreppsapparat för att analysera samtal, och beskriver verksamhetsanalysen ”som en utvidgad CA” (ibid. s. 7). När Linell sammanfattar sin syn på samtal finns det också flera beröringspunkter med CA, såsom att samtal ska analyseras med fokus på ett där-och-då (’in situ’) och att samtalet växer fram i interaktionen och ”inte [är] en överföring av redan fixerade betydelser” (ibid. s. 108). En viktig skillnad är dock att man inom verksamhetsanalysen också ser ”samtalet som tillhörigt situationsöverskridande kommunikativa praktiker och verksamheter med återkommande språkliga och andra rutiner” (ibid.). Det betyder att det är möjligt att göra vissa generaliseringar utifrån kontexten, och till skillnad från CA, som vanligen fokuserar på mikronivån, befinner sig verksamhetsanalysen på mesonivån (jfr ibid. s. 342 ff.).

Linell föreslår en tredelad struktur för verksamhetsanalys: *avgränsning*, *iscensättande* och *omgivning*. Avgränsningen beskriver verksamhetens ram, vilket innebär att

[e]n given verksamhetstyp hålls isär från andra verksamhet(styp)er, framför allt genom sina syften och verksamhetsroller. Till ramen kan man också föra de mer eller mindre förutbestämda fysiska villkoren, som (prefererade typer av) platser och tider (ibid. s. 159).

Iscensättandet ”betecknas som verksamhetens *inre*, dess struktur, interaktion och faktiska innehåll” (ibid. s. 160). I högre grad än när det gäller avgränsning och även omgivning betonas här den konkreta utformningen av samtalen – verksamheten snarare än verksamhetstypen. Här ingår bl.a. kommunikativa projekt, fasstruktur och deltagarstruktur. Den tredje komponenten, omgivningen, beskriver ”verksamhetens ’utsida’, dvs. dess relationer till andra, i olika avseenden (historiskt, organisatoriskt, strukturellt och funktionellt) näraliggande, men annorlunda, verksamhet(styp)er” (ibid. 159 ff.).

Att vi i denna studie valt att genomföra en verksamhetsanalys beror dels på att vi delar Linells syn på samtal som sociala och kulturellt bestämda praktiker, dels på att verksamhetsanalysen täcker in ett brett spektrum av aspekter som är relevanta i en analys av bedömningssamtal – en typ av institutionella samtal. Avgränsning av bedömningssamtalen beskrivs främst i avsnitt 4.2, medan vi i samtalsanalyserna (avsnitt 4.3) inriktar oss på iscensättandet. Analysen av bedömningssamtalens förhållande till omgivningen utförs i avsnitt 4.4.

Nedan utvecklas några centrala begrepp inom verksamhetsanalysen, där *institutionalitet* kan hänföras till avgränsning och omgivning, medan begreppen *kommunikativa projekt*, *fasstruktur*, *deltagarroller* och *diskurstyper* fokuserar iscensättandet.

2.4.1 Institutionalitet

En beskrivning av institutionella samtal kan göras utifrån vad som på ett övergripande plan ses som kännetecknande för samtalstypen, dvs. på vilket sätt de är formade av förutsättningar i den omgivande kontexten. Institutionalitet kan också ses som något som skapas och omförhandlas i situationen, dvs. som kontextförnyande och inte som en inneboende kvalitet i samtalen. I Linells analys ingår båda perspektiven. Nedan görs först en övergripande genomgång av begreppet institutionella samtal utgående från Linell (2011) och Nord (2015). Därefter beskrivs institutionalitet utifrån ett CA-perspektiv, och här tar vi utgångspunkt i Lina Nyroos studie (2012). Detta synsätt står alltså inte i motsättning till Linell, men får illustrera en beskrivning av institutionalitet som formad i interaktionen 'in situ'.

Institutionella samtal kan å ena sidan beskrivas som specifikt kopplat till "en viss verksamhetstyp och dess omgivande institution" (Linell 2011:102), till exempel läkar-patient-samtal, polisförhör och bedömningsamtal. "Generell institutionalitet", å andra sidan, "är sådant som mer eller mindre generellt skiljer ut institutionella samtal från andra ('vardagliga') samtal" (ibid.). En sammanfattning av drag som generellt är kännetecknande för institutionella samtal görs nedan (Nord 2015:24 f. punkt 1–5, Linell 2011:109 punkt 6–9). Institutionella samtal kan kontrasteras mot vardagliga samtal, som exempelvis har en social funktion och improviserad turtagning (Linell ibid.).

- att det finns ett syfte med samtalet, t.ex. att fatta ett beslut eller komma med ett förslag
- att det finns rutinerade sätt att nå syftet
- att det finns klara roller för deltagarna (ofta expert respektive lekman) med skilda rättigheter och skyldigheter
- att åtminstone en av deltagarna (experten) har sin roll i samtalet som en del av sin yrkesutövning [...]
- att verksamhetstypen är socialt erkänd och ofta har någon slags benämning eller beskrivning (t.ex. 'att gå till doktorn')
- [att de är] i förväg avtalade
- [att de] har reglerad turtagning
- [att] samtalandet [sker] kontinuerligt

Institutionalitet kan också behandlas som varken inneboende i samtalen eller i rollfördelningen. Nyroos (2012:12) beskriver detta som att "institutionality is not treated as fixed traits of interaction, but rather as something the participants can accomplish and manage, as well as negotiate the meaning of, during the course of interaction". Detta betyder inte att samtalsdeltagarna är omedvetna om de normer som finns i en viss situation, men det som studeras är de normer (eller normbrott) som deltagarna relevanter gör i det aktuella samtalet, eller för den delen, i den samtalssekvens som studeras (ibid.).

I föreliggande studie analyseras verksamhetstypen bedömningsamtal dels som definierat utifrån sin institutionella kontext, dels som kontextförnyande,

dvs. vad som sker i interaktionen i de specifika samtalen. Båda perspektiven finns med i analysen som helhet, men med ett större fokus på den omgivande kontexten i avsnitt 4.2, och med tyngdpunkten på kontextförnyande aspekter i avsnitt 4.3.

2.4.2 Kommunikativa projekt

Centralt inom verksamhetsanalysen är begreppet *kommunikativa projekt*. Linell (2011:98) definierar det som ett "[p]rojekt som går ut på att lösa ett övergripande kommunikativt problem. Parterna försöker lösa en kommunikativ uppgift [...] under ett moment eller ett skede av interaktion". Ett överordnat globalt kommunikativt projekt är ofta liktydigt med den kommunikativa verksamhetstypen men det kan också finnas flera mindre lokala projekt (ibid.). Kommunikativa projekt utmärks av att vara *dynamiska*, att olika projekt kan vara *inbäddade i varandra*, att de *varierar i omfattning* och *i medvetenhet* (ibid. 99 f.). Kommunikativa projekt ska inte förväxlas med faser och fasstruktur, som beskrivs nedan. Flera kommunikativa projekt kan ingå i en fas, och projekten kan också löpa över fasgränserna. Som vi förstår det är fasindelningen av mer strukturell karaktär, medan de kommunikativa projekten tar fasta på vad som innehållsligt sker i interaktionen.

I denna studie kan verksamhetstypen bedömningssamtal ses som ett globalt kommunikativt projekt, som sedan kan delas in i allt mindre kommunikativa projekt, från enskilda bedömningssamtal till den lokala nivån inom ett bedömningssamtal där flera olika kommunikativa projekt kan ingå och löpa parallellt.

2.4.3 Fasstruktur och agenda

Den definition av en fas som Linell (2011:192) ger är att

de[n] ska vara avgränsa[d] i tiden och från omgivande faser och kunna beskrivas som en *egen verksamhet* i termer av syfte, kärnverksamhet och nyckelprojekt [...], ämnen, verksamhetsroller etc., och realisationerna av dessa i termer av deltagarstruktur, diskurstyper etc.

Fasanalysen kan göras på flera nivåer, från att behandla den kommunikativa verksamheten i sin helhet (t.ex. ett möte mellan bedömare där syftet är att bedöma ett antal muntliga anföranden) till att fokusera på mindre beståndsdelar i verksamheten (t.ex. ett bedömningssamtal om ett enskilt anförande och de faser som ingår i detta). Linell beskriver det som att "[s]ådana möten kan [...] uppvisa fasstruktur på åtminstone två nivåer; dels finns en överordnad fasstruktur för hela mötet, dels består kärnaktiviteten av de olika likartade ärendena som vart och ett kan ha en fasstruktur" (ibid. s. 236).

Dagordningen eller agendan, och därmed fasstrukturen, är ofta bestämd på förhand av den professionella parten i ett samtal, och även om den inte alltid följs utgör den "en viktig orienteringshorisont" (ibid. s. 197). Den kan vara mer

eller mindre uppenbar för deltagarna, och Linell skiljer mellan en explicit och implicit agenda (ibid.). Exempelvis kan deltagarna gå in i samtalen med delvis skilda agendor. Men det är viktigt att påpeka att "[p]arternas eventuellt skilda dagordningar är [...] beroende av varandra; de interagerar i själva genomförandet, som oftast är kollaborativt" (ibid. s. 198). Det innebär att det även i institutionella samtal kan finnas ett visst mått av flexibilitet (ibid. s. 200).

I föreliggande studie är det intressant att koppla fas- och deltagarstruktur till den på förhand bestämda agendan och de implicita agendor som kan konkurrera med provkonstruktörernas ursprungliga plan. Vi använder Linells syn på fas- och deltagarstruktur för att beskriva samtalens övergripande struktur.

2.4.4 Deltagarroller

Som framgick av punktlistan i föregående avsnitt intar deltagare i institutionella samtal olika typer av roller. Linell (2011:180) gör en distinktion mellan *verksamhetsanknutna* och *diskursiva roller*; nedan behandlas dessa deltagarroller i tur och ordning.

Verksamhetsanknutna roller kan gälla dels yrkesbeteckningen i fråga (läkare–patient), dels förhållandet mellan deltagarna (expert–lekman). I interprofessionella och intraprofessionella samtal (dvs. samtal mellan deltagare med samma yrke resp. samtal mellan deltagare med olika yrken) är det dock inte alltid så att en hierarkisk uppdelning kan göras. Exempelvis är det inte självklart att bara en av parterna intar expertrollen: "[En] individ [kan] vara 'expert' på en specifik aspekt av de olika fallen, en annan individ vara 'expert' genom att vara den som är högst i hierarkin" (ibid. s. 182). Detta förhållande är också centralt i Nords fallstudie (2015) om en språkgranskningsprocess med två inblandade parter – en språkgranskare och en författare. Båda har på olika sätt "expertstatus i relation till objektet för arbetet, alltså texten", vilket Nord (ibid. s. 16) menar "innebär en potentiell spänning inom själva verksamheten".

Expertrollen kan också skifta från en del av samtalet till en annan. Deltagarna kan alltså inneha skilda verksamhetsanknutna roller i samtalen. Men deltagarnas samtalsaktivitet kan också skifta från en del av samtalet till en annan; med andra ord kan de inta olika diskursiva roller under samtalets gång. Nedan följs den sammanfattning av diskursiva roller som Norrby (2014:172 f., fr. Bublitz 1988:153) ger utifrån Bublitz typologi.

De roller som urskiljs är *primärtalare*, *sekundärtalare* och *lyssnarroll*. Primärtalaren beskriver Norrby som "den som lämnar ett signifikant talarbidrag till det ämne som för tillfället avhandlas i diskursen, t.ex. genom att återge, berätta, rapportera eller argumentera samtidigt som han eller hon uttrycker sin ståndpunkt eller attityd" (ibid.). Sekundärtalarens roll är ofta att reagera på det som primärtalaren har uttryckt, men sekundärtalaren har ändå en ganska aktiv roll genom att hen t.ex. "visar sin uppskattning, begär förtydliganden, bedömer, värderar, ställer sig tveksam inför eller ifrågasätter primärtalarens bidrag"

(ibid.). Lyssnaren skiljer sig från sekundärtalaren då hen inte uttrycker några egna åsikter eller attityder utan endast ger ”begränsade lyssnarsignaler vars enda uppgift är att förmedla att man hört på eller lagt märke till vad någon sagt och menat” (ibid.). Det ska betonas att samma deltagare kan inta olika roller under olika delar av samtalet, och det kan också vara så att flera deltagare intar samma roller, samt att det kan saknas sekundärtalare alternativt lyssnare i ett samtal.

I denna undersökning behandlas främst verksamhetsanknutna roller, och precis som i Nords studie problematiseras expertrollen. De diskursiva rollerna och hur de kan förändras efter hand är särskilt relevanta för att få syn på hur samtalen i vårt material är strukturerade, inte minst i problemdiskussionerna. Dessa roller kopplas här, liksom hos Linell (2011:191 ff.) också samman med samtalens fasstruktur, och utgör en del av analysen av samtalens övergripande struktur.

2.4.5 Diskurstyper

I en verksamhetsanalys kan samtalet också beskrivas utifrån *diskurstyper* (Linell 2011:389). Medan en diskurstyp kan ”dominera en hel verksamhetstyp” (ibid. s. 392) kan också flera diskurstyper förekomma i en och samma verksamhet. I forskning om smågruppssamtal bland barn skiljer Wegerif & Mercer (1997) och Mercer (2000) på samtalssekvenser som är *disputerande*, *kumulativa* och *utforskande*. Dessa ses i vår studie som diskurstyper. Vi får därmed möjlighet att visa på kvalitativa skillnader mellan olika problemdiskussioner. Begreppen ger oss även möjlighet att jämföra våra analyser med Matre & Solheim (2014) och Jølle (2014), som använder begreppen i analyser av bedömningssamtal, även om de inte genomför verksamhetsanalyser.

I ett disputerande samtal håller deltagarna fast vid sin ståndpunkt, visar sig ovilliga att ta till sig andra synsätt och konkurrerar snarare än samarbetar (Mercer 2000:197 ff.). Ett kumulativt samtal är mer samarbetsinriktat; deltagarna bygger på varandras bidrag och konstruerar delad kunskap på ett ömsesidigt stödjande men även okritiskt sätt (ibid. s. 173 ff.). Idealet för ett lärande samtal är det utforskande samtalet. Detta är både kritiskt och konstruktivt. Synliga resonemang skapas genom att information ges för gemensamt övervägande, förslag utmanas och försvaras, och samtycke sökes (ibid. s. 153 ff.).

2.5 Sammanfattning av forskningsgenomgången

I kapitel 2 har vi redovisat den tidigare forskning som ligger till grund för undersökningen: teoretiska utgångspunkter, tidigare forskning som inspirerat och teoretiskt-metodiska ramverk. Det sociokulturella perspektivet på bedömning är teoretisk utgångspunkt. Detta innebär att bedömningssamtal ses som reflekterande praktiker där oenighet mellan bedömare inte självklart ses som problem utan snarare som naturliga och nödvändiga inslag för att ta till vara bedömarnas kunskaper och erfarenheter och utveckla samsyn i bedömningen. Vi har också

presenterat ett par norska studier som inspirerat genom att studera dels hur bedömare använder bedömningsanvisningar och i samtal refererar till dessa, dels vilken betydelse oenighet och utforskande samtal kan ha i bedömning. Slutligen har vi relativt utförligt redogjort för verksamhetsanalys utifrån Linell 2011. Verksamhetsanalys är ett teoretiskt och metodiskt ramverk för att studera institutionella samtal, som exempelvis bedömningsamtal. I en verksamhetsanalys studeras interaktionen på detaljnivå, men även kontextuella faktorer som anknyter till den omgivande sociala praktiken ges utrymme i analysen.

3 Givna normer och egna. Lärares matrisanvändning i bedömning av ett nationellt prov

I kapitel 3 presenteras delstudie 1. Syfte, forskningsfrågor, material, teoretisk bakgrund och tidigare forskning för studien har redovisats i kapitel 1 och 2. Här fortsätter vi med en presentation av den bedömningsmatris, som används i det nationella provet i gymnasieskolans kurser Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1. Därefter presenteras undersökningens metod och dess resultat.

3.1 Bedömningsmatris till ett nationellt prov i muntlig framställning

Matrisen utgör den mest framträdande delen av provets bedömningsanvisningar. Dessa anvisningar innehåller dessutom kommentarer till matrisen och filmade, bedömda elevanföranden. Vid själva bedömningsögonblicket kan den lärare som vill använda ett noteringsunderlag som ingår i provets läromaterial.

Bedömningsmatrisen (se figur 3.1) kan beskrivas som ett huvudsakligen analytiskt bedömningsverktyg. I enlighet med Bachman & Palmers (2010:341 ff.) modell för analytiska bedömningsverktyg antas den färdighet som provet prövar – muntlig framställning inför en grupp – vara uppbyggd av ett antal komponenter som tillsammans utgör den aktuella färdigheten. De olika komponenterna är fyra till antalet och kallas i provet för aspekter: aspekten *Innehåll* – att finna ett intressant och för kommunikationssituationen relevant innehåll, aspekten *Disposition* – att disponera anförandet på ett ändamålsenligt sätt, aspekten *Språk och stil/Språk* – att använda ett övertygande och ledigt språk och slutligen aspekten *Framförande* – att vid framträdandet visa säkerhet och skapa god kontakt med åhörarna. I matrisen finns dessutom beskrivningar av anförandets kvalitet som helhet, relaterad till dess funktion i kommunikationssituationen.

Varje aspekt är beskriven i tre nivåer, nivå E, C och A, vilka motsvarar läroplanens nivåer för kunskapskrav för motsvarande betyg i ämnena svenska och svenska som andraspråk.⁵ I syfte att det nationella provet ska stämma överens med kunskapskraven är de deskriptorer som beskriver respektive nivå utformade så att de nära ansluter till dessa. Principen är att det resultat som eleven visar vid det nationella provet lätt ska kunna överföras som underlag för betygssättning enligt kunskapskraven. Aspektbedömningen leder fram till en helhetsbedömning av anförandet, vilken främst baseras på en summering av aspektbetygen.

⁵ Bachman & Palmer (2010:341) föreslår i stället att varje kriterium får en skala där elevens prestation graderas som punkter på denna skala. Denna del av modellen har valts bort i syfte att närma det nationella provet till läroplanens kunskapskrav.

Enligt testteori (t.ex. Bachman & Palmer 2010:338 ff.; Harsch & Martin 2013) kan en bedömningsmatris ses som en realisering av ett provs inneboende värderingar om vad som kännetecknar den färdighet som provet prövar, och de här värderingarna är det som i undersökningen benämns som *provets givna normer*. En sådan given norm kan vara att ett gott anförande kännetecknas av tydlig struktur med god balans mellan innehållets olika delar. Normerna operationaliseras i beskrivningar av enskilda kvaliteter i muntliga anföranden, så kallade *deskriptorer* (jfr Harsch & Martin 2013). Deskriptorerna beskriver anförandets kvalitet utifrån de fyra aspekterna. Dessutom finns deskriptorer för anförandet som en helhet och här är det anförandets funktion i kommunikationssituationen som betonas. De konkreta uttrycken i matrisen för provets givna normer är alltså deskriptorerna.

Matrisen har utvecklats under ett par års arbete, 2010–2012, av Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. I utvecklingsarbetet har ingått analyser av läroplanens specifika delar för de aktuella ämnena, liksom analyser av litteratur om retorik och muntlig framställning, t.ex. Jers 2012, Palmér 2010b och Sigrell 2008. Arbetet har skett i nära samarbete med en referensgrupp där ämnesexperter och aktiva lärare ingått. I denna grupp har förslag på utformning av bedömningsmatrisen diskuterats, förfinats och tillämpats på filmade anföranden från utprovningar. Provkonstruktörernas utgångspunkt är att bedömningsunderlaget ska bidra till att stärka den tolkningsgemenskap (Berge 2005:103ff.) som lärare i ämnena svenska och svenska som andraspråk utgör.

När denna undersökning genomförs har provet använts i skolorna i ett antal år, sedan år 2011. Det är därmed angeläget att på ett systematiskt sätt studera lärares användning av bedömningsanvisningarna. Vilka kvaliteter i elevernas anföranden hänvisar bedömare till när de motiverar sina bedömningar? I vilken mån hänvisar de till bedömningsmatrisens givna normer och i vilken mån sträcker de sig utanför matrisens normer? I vilken mån följer de matrisens struktur när de gör sina motiveringar? Är det rimligt att påstå att matrisen används på ett självständigt och kritiskt sätt? Se utförligare redovisning av syfte och forskningsfrågor i kapitel 1.

Aspekter	F	E	C	A		
Innehåll		Eleven presenterar en aspekt av temat <i>I andras ögon</i> . Eleven uttrycker någon egen tanke om sitt ämne, t.ex. en värdering, en egen åsikt eller en egen erfarenhet.	Innehållet är tydligt anpassat till temat. Innehållet är väl utvecklat.	Innehållet ger nya, relevanta perspektiv på det valda ämnet, t.ex. i förhållande till temat eller den eventuella källa eleven använt.		
Disposition och sammanhang		Anförandet är sammanhängande och begripligt. Anförandet är någorlunda anpassat till det givna tidsomfånget om 4 minuter (dvs. ca 3 min. eller mer).	Anförandet har en tydlig struktur med utbyggd samt passande inledning och avslutning. Anförandet är anpassat till det givna tidsomfånget om 4 minuter (dvs. ca 3–6 min.).	Anförandet är väldisponerat genom väl fungerande inledning och avslutning samt balans mellan olika innehållsdelar. Anförandet är anpassat till det givna tidsomfånget om 4 minuter (dvs. ca 3–6 min.).*		
Språk och stil		Språket är begripligt, dvs. sådant att åhörarna kan förstå anförandets innehåll utan alltför stor ansträngning.	Språket är ledigt, dvs. eleven talar snarare än läser. Stilen är anpassad till situationen, dvs. tillräckligt formell för ett anförande men också sådan att den passar publiken.	Språket är ledigt, dvs. eleven talar snarare än läser.* Stilen är anpassad till situationen, dvs. tillräckligt formell för ett anförande men också sådan att den passar publiken.*		
Framförande		Framförandet sker med viss säkerhet. Det presentationstekniska hjälpmedlet hanteras så att informationen i stort sett når fram.	Eleven etablerar viss kontakt med åhörarna, t.ex. med hjälp av blicken och övrigt kroppsspråk. Det hjälpmedel som eleven använder stöder och tydliggör anförandet.	Framförandet är säkert och eleven har god kontakt med åhörarna. Det presentationstekniska hjälpmedlet är väl integrerat i anförandet.		
Helhetsbedömning		Eleven följer instruktionen. Anförandet är till viss del anpassat till kommunikationssituationens syfte och mottagare, dvs. innehåll, form och framförande är sådana att anförandet utgör ett acceptabelt bidrag till klassens temabearbetning.	Anförandet är anpassat till kommunikationssituationens syfte och mottagare, dvs. innehåll, form och framförande är sådana att anförandet utgör ett gott bidrag till klassens temabearbetning.	Anförandets innehåll, form och framförande är sådana att anförandet utgör ett utmärkt bidrag till klassens temabearbetning.		
Delprovsbetyg	F	E	D	C	B	A

Figur 3.1 Bedömningsmatris för nationellt prov i Svenska 1, delprov A

3.2 Metodbeskrivning delstudie 1

Även om materialet utgörs av bedömningsamtal som transkriberats (se kapitel 1) är det inte någon samtalsanalys som utförs i denna studie, till skillnad från delstudie 2. I stället utgörs metoden av en innehållslig kategorisering och kvantifiering av bedömnarnas motiveringar. Utgångspunkt i analysen har hela tiden varit bedömningsmatrisens deskriptorer. Bedömare kan tänkas hänvisa till dessa explicit, genom att använda ord och uttryck från bedömningsmatrisen, eller implicit, genom att använda synonymer eller omskrivningar till deskriptorerna. Hänvisningar till en deskriptor kan göras av en bedömare för att påstå att anförandet har den egenskap som beskrivs såväl som att anförandet saknar denna egenskap.

I analysens steg 1 har motiveringarna delats in efter bedömningsaspekt (se figur 3.1). I steg 2 har motiveringarna kategoriserats i tre normgrupper efter ordval: ordagrann hänvisning till matrisens normer, hänvisning till matrisens normer med synonymer eller omskrivningar och, som tredje kategori, hänvisning till egna normer/normer som ligger utanför bedömningsmatrisen. Hänvisningarna till respektive aspekt och normgrupp har förts in i korstabeller, för att sedan sammanfattas i en översiktstabell (tabell 3.1). Antalet hänvisningar till dessa kategorier kvantifieras, för att kunna ge en bild av motiveringarnas omfattning i materialet.

Denna typ av kategorisering är förstas inte en självklart reliabel metod, eftersom den innebär ett visst mått av tolkning. Men då alla samtal har transkriberats finns det möjlighet att gå tillbaka och på ett systematiskt sätt kontrollera de tolkningar som gjorts. Även de tabeller som redovisar fördelningen av motiveringar till varje aspekt (se avsnitt 3.3.1–3.3.4) ger läsaren möjlighet att kontrollera tolkningen. Exempel på de tolkningar vi gjort är att en lärares användning av uttrycket ”nya perspektiv” tolkas som en hänvisning till deskriptorn om ”nya, relevanta perspektiv”. Vidare tolkas en motivering om att ”eleven är manusbunden” och en annan om att ”elevens språk är ledigt, dvs. eleven talar snarare än läser”, som exempel ur samma kategori.

Vi anlägger ett deskriptivt perspektiv på vårt material på så sätt att vi undviker tolkningar om varför lärare väljer vissa motiveringar och undviker andra. Heath & Street (2008) framhåller i sin metodbok att frågor som etnografer undersöker ofta handlar om ”who, when, what, where, and how” (ibid. s. 35 ff.) medan resonemang om varför saker sker eller hur det som sker ska värderas undviks. Denna undersökning är inte etnografisk men vi finner det ändå rimligt att göra analysen deskriptiv; vi beskriver det vi hör sägas. Orsakssamband är svåra att få fram säker kunskap om, oavsett metod (jfr Palmér 2015:104).

Analysen kan ses som kvalitativ genom att den utgör en form av fallstudie och inte gör anspråk på att representera mer än de samtal som faktiskt analyseras. Den har dock även kvantitativa drag genom att belägg för olika motiveringar redovisas i antal. Vi har arbetat induktivt och materialstyrt och

stegvis utvecklat analysmodellen och därvid funnit det intressant att kvantifiera motiveringar som hänförs till olika aspekter. Det ger oss möjlighet att visa vilka aspekter som diskuteras mest, och att ställa vanligt förekommande motiveringar mot motiveringar som förekommer i begränsad omfattning mot varandra. Eftersom materialet som helhet är begränsat kan dock inte resultatet analyseras utifrån statistiskt hållbara principer.

3.3 Resultat – bedömarnas normbruk

I detta resultatavsnitt ges först en översiktlig bild av resultatet, och därefter redovisas bedömning enligt var och en av de fyra aspekterna från bedömningsmatrisen – Innehåll, Disposition och sammanhang, Språk och stil/Språk samt Framförande (jfr figur 3.1). Sist behandlas motiveringar av det delprovsbetyg anförandet ska få. Urvalet av exempel bygger i första hand på vad som är typiskt för materialet, men vi lyfter också fram exempel som är något mindre vanligt förekommande, när dessa belyser hur egna normer används.

En översikt av hur bedömarna i sina motiveringar förhåller sig till matrisen, aspekt för aspekt, ges i tabell 3.1. Vid varje tillfälle som bedömarna nämner en deskriptor räknas det som ett belägg. Indelningen är gjord utifrån de tre kategorierna 1) matrisens formuleringar, 2) synonymer och omskrivningar till matrisens formuleringar och 3) egna normer. Först redovisas antal förekomster och därefter fördelningen i procent. Till kategorin synonymer och omskrivningar räknas också konkretiseringar av matrisens formuleringar. Exempelvis konkretiseras deskriptorn ”Stilen är anpassad till situationen” i formuleringarna ”vitilltal” och ”retoriska frågor”.

I materialet ingår samtal om 52 bedömda anföranden i svenska och 5 anföranden bedömda i ämnet svenska som andraspråk. Bedömningsmatriserna för de båda svenskämnen är till stora delar likadana om än inte identiska. I tabell 3.1 sammanförs bedömning av anföranden från båda svenskämnen, för att ge en översiktlig helhetsbild. Den mer detaljerade redovisningen i avsnitt 3.3.1–3.3.5 inkluderar dock endast bedömning av anföranden i svenska, som utgör merparten av materialet.

Tabell 3.1 Bedömarnas bruk av matrisen enligt de fyra bedömningsaspekterna

	Innehåll		Disposition och sammanhang		Språk och stil/Språk		Framförande	
	<i>Antal</i>	<i>Procent</i>	<i>Antal</i>	<i>Procent</i>	<i>Antal</i>	<i>Procent</i>	<i>Antal</i>	<i>Procent</i>
Matrisens formuleringar	93	56,4	88	80,7	50	71,4	85	69,1
Synonymer, omskrivningar	50	30,3	21	19,3	2	2,9	2	1,6
Egna normer	22	13,3	0	0	18	25,7	36	29,3
Totalt	165	100	109	100	70	100	123	100

Av tabell 3.1 framgår att det inom alla aspekter är vanligast att bedömarna använder matrisens deskriptorer i sina motiveringar. Inom aspekterna Innehåll och Disposition och sammanhang är också synonymer och omskrivningar vanligt förekommande, medan egna normer förekommer relativt ofta inom aspekterna Språk och stil/Språk och Framförande. Vidare framgår av tabellen att motiveringarna sammantaget är färre inom aspekten Språk och stil/Språk, medan de flesta motiveringar förekommer inom aspekten Innehåll.

3.3.1 Innehåll

Analysen av bedömarnas motiveringar av bedömning inom aspekten Innehåll inleds med en kvantitativ redovisning av antal motiveringar av olika slag. Därefter exemplifieras och diskuteras motiveringarna. I tabell 3.2 redovisas för aspekten Innehåll fördelningen mellan bedömarnas användning av matrisens formuleringar, synonymer och omskrivningar till matrisens formuleringar och användning av egna normer.⁶ I analysen behandlas dessa kategorier i tur och ordning.

När det gäller matrisens givna normer hänvisar bedömarna i stor utsträckning (ca 20 fall) till de deskriptorer som nämns i matrisen för kravnivå C (Innehållet är välutvecklat; Innehållet är tydligt anpassat till temat) och A (Innehållet ger nya, relevanta perspektiv på det valda ämnet). I mindre utsträckning hänvisas till de deskriptorer som anger E-nivå (Eleven uttrycker någon egen tanke om sitt ämne; Eleven presenterar en aspekt av ämnet) i matrisen.

Referenser till matrisens deskriptorer på de högre nivåerna beskriver dels att anförandet har den angivna egenskapen, dels att anförandet saknar denna egenskap och därför inte kan anses nå den aktuella nivån. I exempel 1 (s. 32) hänvisas till deskriptorn ”nya, relevanta perspektiv” (A-nivå) både för att motivera att anförandet har denna egenskap, och för att motivera att anförandet

⁶ I vissa fall använder bedömarna endast delar av en deskriptor, vilket förklarar att det även i kategorin ”matrisens formuleringar” kan finnas vissa avvikelser från matrisens formuleringar.

saknar egenskapen. Utdragen är hämtade från samma samtal och redovisas i en följd, men i samtalet följer inte bidragen direkt på varandra.

Tabell 3.2 Fördelning av motiveringar till bedömning av aspekten Innehåll

Matrisens formuleringar	Antal förekomster
Innehållet ger nya, relevanta perspektiv på det valda ämnet.	23
Innehållet är väl utvecklat.	21
Innehållet är tydligt anpassat till temat.	19
Eleven uttrycker någon egen tanke om sitt ämne.	10
Eleven presenterar en aspekt av temat.	2
Synonymer, omskrivningar	
Intressant, välfunnet	14
Nyanserat innehåll	6
Självklarheter	5
Tankeväckande, reflekterande	3
Ej fördjupat, tunt	3
Bra jämförelser	3
Belysande/konkreta exempel	2
Diffust	2
Insiktsfullt	2
Viktigt	2
Självständigt	1
Ifrågasätter, ställer sig utanför	1
Personligt	1
Ovanligt	1
Egna normer	
Kunnig i ämnet	7
Genomtänkt innehåll	2
Avancerat	2
Tydliga/bra källor	1
Budskap	1
Ambitiöst	1
Modigt	1
Lite för faktsäckat	1

Exempel 1: Innehållet ger nya, relevanta perspektiv/.../.

- Anders var det landade egentligen vi funderade på om det verkligen var nya och relevanta perspektiv (.) ehm eh och det var vi tyckte också det var lite otydlig avslutning /.../
- Bea det blev eh jag var inne på B jag satte B som sammanfattande betyg jag tyckte att när eh först var jag osäker medias påverkan men när eleven vände på perspektiven på nåt sätt där då tyckte jag att det blev nya perspektiv /.../
- Carin och jag har också fått ett B men då jag har också varit ganska osäker på innehållsaspekten där landade jag till slut till ett på ett på ett C på innehållet för jag tyckte väl inte riktigt att det kom fram tillräckligt många nya perspektiv

Alternativa formuleringar används också i bedömningen av aspekten Innehåll. Positivt laddade varianter som förekommer relativt ofta är ”intressant”, ”välfunnet” (14 fall), att eleven är ”kunnig” (7 fall) och ”nyanserat” (6 fall). Att eleven är kunnig ses i analysen som en egen norm utan direkt motsvarighet i matrisen. Argumentet att anförandet är nyanserat eller inte används för att skilja nivå C från A, och att vara nyanserad blir här ett A-kriterium.⁷ De mer allmänt positivt laddade ”intressant” och ”välfunnet” används för att beskriva både C- och A-nivå. ”Kunnig” används ofta om A-nivå men inte alltid. Vissa negativa, alternativa formuleringar används också för att motivera att innehållet i ett anförande inte motsvarar C- eller A-nivå, såsom att innehållet kännetecknas av ”självklarheter” (5 fall).

I exempel 2 menar bedömaren Carin att eleven tog upp ”lite självklara saker”, och då hon säger att hon instämmer tycks hon syfta på en tidigare kommentar av bedömaren Bea om att innehållet var ”väl utvecklat dock inte nyanserat”.

Exempel 2: Självsklarheter

mm (.) och jag håller helt med [Bea] faktiskt jag har också jag har varit lite tveksam att ge honom A på innehållet för jag tycker det var lite självklara saker han sa

Analysen av de motiveringar som ges till bedömningen av aspekten Innehåll visar att matrisens deskriptorer används i hög grad men att de ofta kompletteras med hjälp av positivt och negativt laddade beskrivningar som mer eller mindre tydligt kopplas till specifika nivåer. Att deskriptorerna från nivå C och A

⁷ Att innehållet är nyanserat ses här som en synonym till ”nya, relevanta perspektiv”. Kommentaren skulle också kunna klassas som en ny kvalitet, en egen norm.

används i högre grad än de som beskriver E-nivå kan förstås utifrån att de högre betygsnivåerna används oftare än de lägre.

3.3.2 Disposition och sammanhang

För aspekten Disposition och sammanhang redovisas fördelningen mellan bedömarens användning av matrisens formuleringar samt användning av synonymer och omskrivningar till matrisens formuleringar i tabell 3.3. I materialet förekommer inga motiveringar som hänvisar till bedömarnas egna normer.

Tabell 3.3 Fördelning av motiveringar till bedömning av aspekten Disposition och sammanhang

Matrisens formuleringar	Antal förekomster
Utbyggd samt passande inledning och avslutning	32
Väl fungerande inledning och avslutning, samt balans mellan olika innehållsdelar	20
Någorlunda anpassat/anpassat till det givna tidsomfånget	10
(Tydlig) struktur	9
Väl disponerat	5
Sammanhängande och begripligt	1
Synonymer, omskrivningar	
Röd tråd saknas, disparata punkter	7
Upprepande, långrandig	6
Effektfull inledning och avslutning	2
Uppräknande	1
Många vinklingar, ej smidiga övergångar	1

I motiveringarna till bedömningen av aspekten Disposition och sammanhang hänvisas ofta till anförandets ”inledning” och ”avslutning”. I matrisen nämns dessa i följande deskriptorer:

För C:

Anförandet har en tydlig struktur med utbyggd samt passande inledning och avslutning.

För A:

Anförandet är väldisponerat genom väl fungerande inledning och avslutning samt balans mellan olika innehållsdelar.

I matrisens deskriptorer utgör alltså inledning och avslutning delar av mer övergripande beskrivningar av struktur och sammanhang i ett anförande. I bedömningssamtalen är det emellertid ofta just dessa delar som kommenteras medan kommentarerna inte lika ofta gäller om anförandet har en ”tydlig struktur” eller är ”väl-disponerat”. Utdraget i exempel 3 utgör bedömaren Carins samlade motivering till betyget på aspekten och behandlar brister i anförandets avslutning.

Exempel 3: Fokus på avslutning

däremot har jag gett C på disposition och sammanhang jag tyckte inte att hon tog tag i det här med avslutningen man var lite o- det blev lite bara så att det bara rann ut i sanden där

Detta fokus på inledning och avslutning överensstämmer med resultaten i Palmérs studie om bedömning av det muntliga provet i Svenska B, där inledning och avslutning är exempel på ”strukturfrågor som ofta omnämns” (2010a:37).

Kommentarerna om inledning och avslutning handlar i bedömningssamtalen minst lika ofta om egenskaper som saknas som om egenskaper som anses finnas i ett anförande, vilket illustreras i exempel 3. En annan egenskap som kommenteras, men inte i lika hög grad som inledning och avslutning, är anförandets omfång (10 fall). När det sker handlar det främst om att anförandet kan riskera att få F för att det inte når upp till den nedre gränsen för accepterat omfång.

Alternativa formuleringar till matrisens deskriptorer om dispositionen används i lägre utsträckning i bedömningssamtalen. I de fall det sker handlar det om synonymer och omskrivningar till matrisens formuleringar, och inte om egna normer. Exempelvis beskrivs brister i ett anförandes struktur, som att ”röd tråd saknas” eller att innehållet består av ”disparata punkter” (tillsammans 7 fall), vilket kan motivera att eleven inte anses ha ”en tydlig struktur” eller ett ”väl-disponerat” anförande, dvs. C- eller A-nivå.

3.3.3 Språk och stil

I tabell 3.4 redovisas för aspekten Språk och stil fördelningen mellan bedömarernas användning av kategorierna matrisens formuleringar, synonymer och omskrivningar till matrisens formuleringar och användning av egna normer. I analysen behandlas dessa kategorier i tur och ordning.

Kommentarer om ett anförandes språk och stil rör till övervägande del (34 fall) följande deskriptor som beskriver C–A-nivå, vilket också illustreras av bedömaren Beas kommentar i exempel 4:

Språket är ledigt, dvs. eleven talar snarare än läser.

Tabell 3.4 Fördelning av motiveringar till bedömning av aspekten Språk och stil

Matrisens formuleringar	Antal förekomster
Språket är ledigt,	14
dvs. eleven talar snarare än läser.	20
Stilen är anpassad till situationen.	6
Språket är begripligt.	1
Synonymer, omskrivningar	
Vi-tilltal	1
Retoriska frågor	1
Egna normer	
Språk som bär	4
Avancerat ordval, välformulerad	3
Poetiskt	2

Exempel 4: Ledigt språk

han talade ledigt i stort sett ehm (.) han använde inte manus direkt ehm han var inte helt avspänd hela tiden men det kan man ju inte kräva

Det är emellertid vanligare att bedömarna kommenterar det andra, mer konkreta ledet i meningen, ”eleven talar snarare än läser” (20 fall), än att meningens första led, ”Språket är ledigt” (14 fall), nämns. Dock ska sägas att bedömarna ofta tar upp i vilken utsträckning anförandet är ”manusbundet”, och detta skulle kunna ses som syftande på deskriptorn i sin helhet.

Stilanpassningen i språket kommenteras relativt sällan (6 fall). Matrisens E-krav att ”språket är begripligt” kommenteras endast vid ett tillfälle. I bara ett fåtal samtal används beskrivningar av språkets kvalitet som inte har motsvarigheter i bedömningsmatrisen, men några av dessa är ändå intressanta att lyfta fram då de visar hur matrisen kan användas som avstamp för självständiga motiveringar.

I bedömningsamtalen med läraren Alice kommenterar hon vid flera tillfällen (3 fall) sin bedömning genom kommentarer om i vilken mån ”elevens språk bär” i ett anförande. Även provkonstruktörerna använder formuleringen. Det deltagarna tycks syfta på ligger nära C-kravet från matrisen ovan om ett ledigt, inte uppläst språk. Men motiveringen verkar ha en vidare betydelse än matrisens C-krav. I exempel 5 motiverar Alice sin bedömning av ett anförande som hon sammantaget vill ge betyget B:

Exempel 5: Ett avancerat ordval som faktiskt bär

eh eh ja [elevens namn] det har jag varit lite (.) där är jag lite högre jag har tycker att han är ett B (.) eh och om jag ska motivera det lite snabbt så tycker jag han har ett bra språk ett avancerat ordval som faktiskt bär eh

Här gäller beskrivningen ordvalets svårighetsgrad, ”ett avancerat ordval”, och tolkningen av citatet är att läraren uttrycker sin uppskattning över att eleven kan göra bruk av detta avancerade ordval och dessutom göra det till sitt, ”som faktiskt bär”. I exempel 6 motiveras av samma lärare ett lågt betyg med att språket ”inte bär”.

Exempel 6: Ett språk som inte bär

Alice ja jag har satt ett E på honom och (.) ett av skälen är väl egentligen kanske just att det här språket inte riktigt bär (.) ehm han skjuter lite över målet på nåt vis han försöker ja anlägga en ett språk för att det ska passa med framförandet som kanske inte riktigt bär

Bea (mm)

Alice eh sen tycker jag att ibland låter det som att det inte riktigt är hans egen text det känns lite som att han har plockat det nånstans ifrån (.) ehm och på så sätt låter det [då=

Bea [mm

Alice =som en bok men framförandet då är okej han kan ju utantill även om han tvekar då ibland

Läraren påpekar först att elevens språk är så avancerat att eleven ”skjuter över målet på nåt vis”. Därefter menar hon att språket verkar taget så att det låter ”som en bok”. Den första motiveringen tolkas som att elevens språk är avancerat, men eleven behärskar det inte. Den senare motiveringen kan tolkas som att läraren syftar på bedömningsmatrisens deskriptor för C om att elevens språk är ledigt. Lärarens motiveringar är intressanta eftersom de utvidgar betydelsen av den norm som ligger bakom deskriptorn för aspekten Språk och stil på C-nivå. Den utvidgade normen skulle kunna formuleras enligt följande (den del som är utvidgande är markerad med kursiv):

Språket ska vara ledigt, dvs. eleven ska tala snarare än läsa *och ligga på en svårighetsnivå som talaren faktiskt behärskar.*

Matrisens E-krav att ”språket är begripligt” kommenteras ytterst sällan. Inte heller stilanpassningen av språket kommenteras mer än i vissa samtal.⁸

Vid en jämförelse med övriga aspekter är Språk och stil den aspekt som kommenteras mest kortfattat och i lägst grad. Detta är i linje med Palmér’s undersökning av bedömning i det muntliga provet enligt Lpf94, där resultaten visade att ”språkliga kvaliteter [inte] diskuteras specifikt för varje anförande” (2010a:39). Den relativt sparsamma behandlingen av aspekten förstärks ytterligare av att det ibland är svårt att dra en tydlig gräns mellan Språk och stil å ena sidan och Framförande å den andra.

Svårigheten att dra gränser mellan olika aspekter är också något som problematiseras av bedömarna i metakommentarer. I exempel 7 görs det av bedömaren Carin. Kommentaren har föregåtts av att bedömaren Annika sagt att eleven hade ”svagt uttal och sen talade hon lite svagt och jag hade *lite* svårt ibland att uppfatta exakt”, medan Carin menar att det inte finns något ”att anmärka på” vad gäller ordval och grammatik, utan att bristerna snarare ligger i framförandet. Dock ser Carin denna indelning som långt ifrån självklar, vilket alltså framgår av exempel 7.

Exempel 7: Gränsdragning mellan två aspekter

Carin det gick ju inte fram

Annika nä

Carin det gick ju inte så jag tyckte att (.) och jag tycker att det är svårt att avgöra vad som är språket och vad som är framförandet

3.3.4 Framförande

För aspekten Framförande anges i tabell 3.5 fördelningen mellan bedömarnas användning av kategorierna matrisens formuleringar, synonymer och omskrivningar till matrisens formuleringar och användning av egna normer. Kategorierna behandlas därefter i tur och ordning.

Utifrån bedömningsmatrisens beskrivningar av kravnivåer i aspekten Framförande är elevens publikkontakt (40 fall, fördelade på flera kravnivåer) det som oftast kommenteras. Kommentarererna hänvisar till följande deskriptorer:

⁸ I aspekten Språk och stil fanns vid undersökningens genomförande ingen beskrivning av en högre nivå än C.

För C:

Eleven etablerar viss kontakt med åhörarna, t.ex. med hjälp av blicken och övrigt kroppsspråk.

För A:

”/.../ eleven har god kontakt med åhörarna.

Tabell 3.5 Fördelning av motiveringar till bedömning av aspekten Framförande

Matrisens formuleringar	Antal förekomster
Eleven har god kontakt med åhörarna.	21
Det presentationstekniska hjälpmedlet hanteras så att informationen i stort sett når fram/eleven använder stöder och tydliggör anförandet/ är väl integrerat i anförandet.	21
Framförandet sker med viss säkerhet/är säkert.	16
Eleven etablerar viss kontakt med åhörarna.	6
Åhörarkontakt sker med hjälp av blicken och övrigt kroppsspråk.	13
Synonymer, omskrivningar	
Flaxigt	1
Mycket tvekljud	1
Egna normer	
Patos	13
Monotont, mekaniskt	6
Lagom taltempo	6
Välartikulerad, talar tydligt	3
Bra röststyrka	3
Spelar nästan teater	1

För deskriptorn på C-nivå hänvisas oftare till meningens andra led, ”med hjälp av blicken och övrigt kroppsspråk” (13 fall), än till det första (6 fall). I exempel 8 motiveras en elevs höga betyg på Framförande av god kontakt med åhörarna:

Exempel 8: God kontakt med åhörarna

- Carin och framförandet jag tycker att hon hade k- hon tittade ganska mycket just på dej och mej Bea men hon hade ändå god kontakt och hon var väldigt ledig hon hade lite gester
- Bea mm
- Carin så jag tycker det fick får lov att räcka och och bra interaktion med sitt sitt eh presentationstekniska hjälpmedel så att jag landar på B

Till de andra A-kriterierna, ”Framförandet är säkert” (14 fall) och ”Det presentationstekniska hjälpmedlet är väl integrerat i anförandet” (16 fall),⁹ hänvisas också relativt ofta. En sådan hänvisning görs i exempel 9, då bedömaren Carin menar att det presentationstekniska hjälpmedlet *inte* är väl integrerat i anförandet.

Exempel 9: Presentationstekniskt hjälpmedel

- Carin C till A då på språk men absolut inte mer än C på framförande bland annat därför att hans presentationstekniska hjälpmedel eh ah passade bara till hälften av av själva anförandet för han hade en bild på skolan med dom här med dom här fördomarna men sen ville han ju bemöta fördomarna och ge andra exempel på vad skolan verkligen stod för
- Anna mm
- Carin men han lät fortfarande fördomarna vara det som omgärdade bilden på skolan och det tänkte jag det här blir ju väldigt motsägelsefullt så jag kan inte tycka att han har ett presentationstekniskt hjälpmedel som är väl integrerat i anförandet utan han gjorde en *liten* men avgörande tabbe där det är ju synd att det ska få såna konsekvenser /.../

Hänvisningar till deskriptorn om elevens hantering av presentationstekniskt hjälpmedel på E- och C-nivå är relativt sällsynta. Bara en (1) gång hänvisas till E-nivån för detta och 4 gånger till C-nivån.¹⁰ I stället används alltså deskriptorn på A-nivå både för att motivera att anförandet har eller saknar kvaliteten. Även om inte användningen av det presentationstekniska hjälpmedlet kommenteras i

⁹ A-kriterierna är inte redovisade separat i tabellen.

¹⁰ Inte heller B- eller C-kriterierna redovisas separat i tabellen.

känslomässiga förhållande till talets innehåll och tydligt förmedla detta engagemang genom röst och kroppsspråk.

Ytterligare beskrivningar av elevens framförande, som inte har någon direkt motsvarighet i matrisen, handlar om elevens taltempo (6 fall), röststyrka (3 fall) och artikulation (3 fall). I exempel 11 kommenterar bedömaren Bea elevens taltempo.

Exempel 11: Taltempo

tyvärr satte jag E på språk och stil för jag tyckte hon pratade så väldigt fort det var så högt tempo så det var svårt liksom att ja jag tyckte det var lite väl för fort

Sammanfattningsvis är aspekten Framförande en aspekt där bedömarna i viss utsträckning utvidgar och/eller kompletterar matrisens normer med egna normer.

3.3.5 Bedömarnas sätt att motivera delprovsbetyget

I detta avsnitt behandlas motiveringar till delprovsbetyget. Medan föregående analysavsnitt huvudsakligen visar i vilken mån olika deskriptorer används i motiveringarna, läggs i detta avsnitt större fokus på hur motiveringarna är uppbyggda. Här beskrivs inte i första hand bedömarnas motiveringar utifrån matrisens deskriptorer för helhetsbedömning, detta då bedömarna i stället – helt enligt bedömningsanvisningarna – tillämpar den princip som innebär att delprovsbetyget ska avgöras först och främst genom en *summering av aspektbetygen* (se vidare avsnitt 3.1).

I analysen av motiveringarnas uppbyggnad går det att urskilja fyra kategorier av motiveringar (se tabell 3.6).¹¹ En majoritet av bedömningarna görs utifrån en summering av bedömningarna av respektive aspekt, där varje aspektbedömning i sin tur motiveras utifrån kvalitet. Relativt likartade är de motiveringar där delprovsbetyget motiveras utifrån en summering av aspektbedömningarna, men där inte alla aspekters kvaliteter motiveras; en fjärdedel av motiveringarna följer detta mönster. En femtedel av helhetsbedömningarna görs endast utifrån en summering av aspektbetygen, och här saknas motiveringar utifrån aspekternas kvaliteter. I några få fall används deskriptorer från helhetsbedömningen för att motivera bedömningen av anförandet.

¹¹ Kategoriseringen inkluderar samtliga motiveringar i materialet.

Tabell 3.6 Motiveringar till helhetsbetyget

Motivering utifrån kvalitet på samtliga aspekter	Motivering utifrån kvalitet på någon el. några aspekt(er)	Motivering betygssummering	Motivering utifrån helhetsbedömningens deskriptorer
95 (55 %)	41 (24 %)	32 (19 %)	4 (2 %)

Nedan beskrivs dessa fyra kategorier i tur och ordning. Analysen visar på motiveringar som ligger nära matrisen och dess struktur såväl som mer självständiga motiveringar.

3.3.5.1 Motivering utifrån kvalitet på samtliga aspekter

Motiveringen i exempel 12 följer matrisens struktur och innehåll och kan därmed klassas som ”matrisnära”.

Exempel 12: Matrisnära motivering utifrån samtliga aspekter

- Anders eh och när det gäller innehållet så tycker jag även (.) där att det är tydligt anpassat till temat eh eh och att innehållet är relativt väl utvecklat så jag hamnar på C
- Carin mm
- Anders även på (.) när det gäller disposition och sammanhang så tycker jag att det är en (.) eh en ganska så tydlig struktur eh rakt igen- i stort sett rakt igenom eh lite *annorlunda* inledning skulle jag vilja säga på den eleven
- Carin mm
- Anders eh så jag har satt även den ehh på disposition och sammanhang på C (.) ehh sen vad det gäller språk och stil så har jag (.) har jag satt det faktiskt på ett A tycker jag att det är att det är väldigt eh ledigt och väl insatt i själva ämnet som underlättar det (.) ehh ska vi se framförandet då (.) så har jag även där satt det på högsta eh betyg eh tycker att han gör det säkert men sammantaget då på alla dom här fyra delarna så blir det sammantagna ett B

Utöver återanvändning av matrisens deskriptorer görs bara två tillägg; inledningen beskrivs som ”lite annorlunda” och läraren menar att det ”underlättar” att eleven är ”väl insatt i själva ämnet”. Vidare görs några justeringar: deskriptorn ”tydlig struktur” (C-nivå) modifieras med ett ”ganska”, medan

deskriptorn ”ledigt språk” (C–A-nivå) förstärks med ett ”väldigt”. Summeringen överensstämmer med principerna från matrisen, men bedömningen hade också kunnat landa på ett C vid en strängare bedömning. Denna valmöjlighet kommenteras inte av bedömaren.

I andra motiveringar kan beskrivningarna bygga på deskriptorerna men vara mer språkligt självständiga.

Ännu större självständighet i förhållande till matrisen märks i motiveringar som bygger på matrisen men där lärarens egna normer – inte direkt spårbara i matrisen – framträder. Sådana motiveringar kan också ha en struktur som frångår matrisens uppbyggnad. I exempel 13 inleds motiveringen med att helhetsbedömningen – betyget B – ges, och därefter går läraren Alice igenom anförandets kvaliteter.

Exempel 13: Egna normer integreras i motiveringen/helheten

mm [elevens namn](.) där har jag landat i ett B i helhetsbedömningen eh jag har ganska många B och jag tycker att hans framförande är väl nästan det enda A jag har satt (.) men det är väl mer att jag tycker här att han är fri från manus han har bra språk han har struktur han har bra publikkontakt och det här med lugnet och tempot som så många elever påpekade det tycker jag de flesta har haft ehm (.) jag tycker att han ju också har bra struktur han pratar om vad som är positivt och negativt med det här kroppsidealet och tar ganska många exempel (.) eh och han har det här vi-tilltalet vid ett tillfälle som jag uppskattade eh och sen så drar han ihop det till en bra summering att man ska vad vi ska tänka på så han har liksom ett budskap till oss ehm så att jag är ganska nöjd med hans framförande och innehåll så jag landar på ett B som helhetsbedömning

Enskilda aspektbetyg uttrycks inte explicit i exempel 13, även om summeringen indikerar A-nivå på Framförande och Innehåll. Det är något oklart vilken aspekt som ges ett lägre betyg än A, då ingen kritik mot anförandet uttrycks. Fokus i motiveringen ligger på kvaliteter i aspekten Framförande där också språkliga kvaliteter integreras, utan att någon tydlig uppdelning görs. Beskrivningarna ”fri från manus” och ”publikkontakt” ligger nära matrisens deskriptorer under Språk och stil och Framförande. Det gäller även formuleringen ”bra struktur” (Disposition och sammanhang).

Men utöver detta finns formuleringar som inte direkt kan spåras till matrisen, såsom ”vi-tilltal” och ”budskap”. Omdömet ”bra summering” skulle kunna ses som synonymt till ”passande avslutning”, men liksom i beskrivningen av

framförandet är det också möjligt att tolka detta som en kombination av innehållsliga och strukturmässiga kvaliteter. Dessutom ingår i motiveringen ett konkret exempel från anförandet. Motiveringen är inte frikopplad från matrisen och dess aspekter, men den är ändå mer holistisk än föregående helhetsmotiveringar. Den holistiska tendensen synliggörs också av att läraren inleder med att ge ett helhetsbetyg. (Se också avsnitt 3.3.3, exempel 5 och 6.)

3.3.5.2 Motivering utifrån kvalitet på någon/några aspekt(er)

En fjärdedel av helhetsbedömningarna (24 %) motiveras utifrån en summering av betygen på respektive aspekt, men till skillnad från exemplen ovan motiveras inte alla fyra aspekter. Det är i denna kategori vanligast att motivera en eller två aspekter. Ungefär hälften så ofta motiveras tre aspekter. Vanligt i denna kategori är att en aspekt som har motiverats av en lärare inte motiveras när en annan lärare instämmer. Ett exempel är när en lärare syftar tillbaka till den föregående och säger ”jag har faktiskt precis som du” (Carin) och ”ja jag håller faktiskt helt med” (Carin).

I andra fall byggs resonemanget ut om en viss aspekt, exempelvis en svårbedömd aspekt, och övriga aspekter hamnar då i bakgrunden. I ett samtal på skola B behandlas t.ex. aspekten Disposition och sammanhang. Det finns i bedömningen av aspekten ett problem – anförandet håller sig inte inom den givna tidsramen. Lärarna har delvis olika åsikter om hur allvarligt man ska se på denna brist, vilket får konsekvenser för deras bedömning av anförandet. Utöver motiveringen av aspekten Disposition och sammanhang beskrivs även kvaliteten på aspekten Innehåll, dock utan att aspektbetyget nämns. För en utförligare beskrivning av detta samtal, se avsnitt 4.3.2 i studie 2.

Även i exempel 14 motiveras endast den aspekt som bedöms ha flest brister och som drar ner helhetsbedömningen. Här är samtalssituationen sådan att lärarna ger mycket kortfattade kommentarer, och utdraget nedan är samtals enda betygsmotivering vilken ges av bedömaren Bea.

Exempel 14: Endast en aspekt motiveras

mm (.) jag har satt A på dom tre första aspekterna
men jag har satt C på framförande jag tyckte hon hade
en viss kontakt med åhörarna och hon tittade upp en
del med blicken men hon hade inget kroppsspråk (.)
jag tyckte inte riktigt att hon hade nån bra kontakt
men det blev ett B då i helhetsbedömning

3.3.5.3 Motivering betygssummering

En summering av aspekterna, utan att dessa motiveras, sker (vanligen) utifrån följande modell: ”Jag har satt A på Innehåll, C på Disposition, A på Språk och C

på Framförande, och det landar på ett B” (läraren Anna). I vissa fall gör lärare konsekvent sådana summeringar, men i övrigt kan denna typ av helhetsbedömningar relateras till dels nivån på anförandet – exempelvis om alla aspekter bedöms ligga på en stabil A-nivå – dels själva samtalsituationen, exempelvis om en lärare instämmer i en tidigare lärares motivering. Mönstret är således liknande det som analyserats ovan, när bara en eller ett par aspekter motiveras. Exempel 15 visar hur anförandets nivå och samtalsituationen samspelar när endast en summering görs.

Exempel 15: Motivering utifrån betygssummering

Bea så att det jag tyckte det blev A
Carin ja jag behöver inte tillägga nånting jag tyckte det var tvär-A
Bea mm
Alice (...)
Carin rätt igenom

3.3.5.4 Motivering utifrån helhetsbedömningens deskriptorer

I bara vissa fall (se tabell 3.6) motiveras helhetsbedömningen just utifrån deskriptorer från helhetsbedömningen. Bedömarna hänvisar alltså sällan till deskriptorer från helhetsbedömningen, ett agerande som följer bedömningsanvisningarna. De deskriptorer som beskriver helhetsbedömningens olika nivåer förväntas enligt anvisningarna motsvara resultatet av summeringen. Om aspektbedömningen exempelvis gett resultatet A–A–CA–A bör anförandets kvalitet motsvara deskriptorn för delprovsbetyget A:

Anförandets innehåll, form och framförande är sådana att anförandet utgör ett utmärkt bidrag till klassens temabearbetning.

Enligt anvisningarna ska deskriptorerna för helhetsbedömning också fylla funktionen att avgöra helhetsbetyget om aspektbedömningen ger ett svårtolkat resultat. Om aspektbedömningen t.ex. är E–E–C–C, kan helhetsbetyget bli E eller mellanbetyget D. I sådana fall är det helhetsbedömningen som avgör om anförandet ska anses motsvara helhetsbetyget E eller snarare till övervägande del men inte helt motsvara ett C, vilket då resulterar i helhetsbetyget D.

I alla de fall där helhetsbedömningens deskriptorer används anser bedömarna att anförandet som helhet har gjort ett något bättre intryck än vad en instrumentell aspektbedömning eller summering av aspekterna pekar mot. När tydliga hänvisningar till helhetsbedömningen görs används formuleringar som kan kopplas till deskriptorerna *anpassning till kommunikationssituation, mottagare och klassens temabearbetning*.

I exempel 16 redovisar bedömaren Alice vissa tveksamheter kring innehållet i elevens anförande, men återkommer till att det är ”anpassat till åhörarna”. Hon ger även ett konkret exempel på hur denna åhöraranpassning tar sig uttryck. Hon hänvisar till ett textavsnitt, ”det står ju ändå nånstans”, men nämner inte explicit helhetsbedömningen.

Exempel 16: Motivering utifrån helhetsbedömningens deskriptorer, ”anpassat till åhörarna”

ja det som var väl hans styrka tycker jag var det här med att han tog det där egnas exemplet eh som var ganska roligt och jag menar det står ju ändå nånstans att det ska vara anpassat till eh åhörarna och jag förstår att dom uppskattade det här med när han kom in genom dörren och var nån annan eller nån dom inte kände så att jag tyckte det var (.) kreativt eh sen i övrigt så är det väl kanske inte så väldigt mycket nya vinklingar och aspekter på ämnet det (kan jag) hålla med men jag tror att det var väl anpassat till åhörarna i alla fall

Senare i detta samtal hänvisar även Carin till helhetsbedömningen för att motivera summeringen C–C–CA–A=B. Läraren går igenom aspektbetygen i tur och ordning, men det är först vid helhetsbedömningen hon kommer in på kvaliteter i elevens anförande, och hon betonar då att anförandet ”fungerade väldigt bra i klassrumssituationen”. Denna formulering ligger nära deskriptorn ”anpassat till kommunikationssituationen” från helhetsbedömningen. Bedömningen följer anvisningarna om att helhetsbedömningen ska avgöra när aspektbedömningen ligger mitt emellan två betyg.

Man kan tycka att den sparsamma användningen av deskriptorerna i helhetsbedömningen – bara fyra exempel – tyder på att anförandet som helhet inte beaktas i bedömningen. Men en alltför definitiv tolkning bortser från det faktum att kategoriseringen av elevens motiveringar i förhållande till aspekter och helhetsbedömning inte är helt problemfri. När lärarna talar om att en elev ”når ut” med sitt tal eller säger att eleven verkligen ”är en talare” har detta klassats som en hänvisning till aspekten Framförande. Med en annan tolkning skulle sådana motiveringar också kunna klassas som synonymer till helhetsbedömningens beskrivningar av situationsanpassning. Det finns alltså en tendens till att motiveringar av aspekten Framförande kan flyta ihop med beskrivningar av anförandets funktion i talsituationen från Helhetsbedömningen.

3.3.6 Sammanfattande analys

Sist i denna analys vill vi gå djupare in i materialet och belysa i vilken mån bedömarna använder matrisen på ett självständigt och kritiskt sätt. Vi anlägger alltså inte, som i Matre & Solheims undersökning (2014, 2015), något utvecklingsperspektiv på lärarnas användning av bedömningsmatrisen. Med inspiration från dessa forskare har vi ändå valt att placera de olika motiveringarna längs med ett kontinuum, där motiveringarna sträcker sig från ett matrisnära bruk av provets givna normer till ett kritiskt bruk av matrisen, där lärarens egna normer får fylla ut och i viss mån komplettera de givna normerna.

Matrisnära bruk	Situationsanpassat bruk	Kritiskt bruk
Givna normer		Egna normer

Figur 3.2 Från ett matrisnära till ett kritiskt bruk av bedömningsmatrisens normer.

De *matrisnära motiveringarna* karakteriseras av att deskriptorer från matrisen återges ordagrant eller näst intill ordagrant. Om motiveringen rör anförandet som helhet är dessa dessutom strukturerade enligt matrisen: Innehåll – Disposition och sammanhang – Språk och stil/Språk – Framförande. Aspektbetygen redovisas då i anslutning till aspektmotiveringarna och summeringen till ett helhetsbetyg fungerar som en avrundning.

På den andra sidan av skalan återfinns motiveringar där läraren integrerar egna normer i sitt bruk av de givna normerna. Detta *kritiska matrisbruk* kan innebära att läraren utvidgar eller kompletterar matrisens normer med egna tolkningar. Ett bra språk ska inte bara vara ”ledigt” utan ”ett språk som bär”, vilket implicerar en vidare betydelse än matrisens deskriptor. Ett bra framförande ska inte bara kännetecknas av ”ögonkontakt” mellan talare och publik och lediga gester från talarens sida (jfr publikkontakt i matrisen), utan eleven/talaren ska också uttrycka ”engagemang” och ”patos”. På den högra delen av skalan placeras också bedömningar av delprovsbetyg där läraren tillämpar ett holistiskt sätt att motivera bedömningen. I en sådan bedömning kan bedömaren redan inledningsvis presentera en helhetsbild av anförandet, exempelvis genom att börja med att resonera kring den aspekt som är av störst betydelse för helhetsbedömningen.

Mellan dessa poler återfinns ett relativt stort antal motiveringar. Matrisen fungerar som en tydlig utgångspunkt, men deskriptorer från matrisen återges inte exakt. Beroende på behov och situation kan vissa aspekter tillåtas ta mer utrymme än andra. Motiveringarnas längd varierar efter situation.

Kvantifieringen i tabell 3.1 visar hur de matrisnära motiveringarna dominerar till antalet. Men kvantifieringen är gjord på detaljnivå och visar därmed inte motiveringarna i dess helhet. Därmed framgår inte att matrisnära motiveringar ofta utgör delar av helheter där dessa förekommer tillsammans med situations-

anpassade eller kritiska inslag. Vi menar att bedömningsmatrisen övergripande används på ett flexibelt sätt. Bedömarna rör sig efter behov längs med det kontinuum som går från ett matrisnära till ett självständigt och kritiskt bruk av matrisens givna normer.

Matre & Solheim (2014) beskriver hur de lärare som använder bedömningsresurserna på ett flexibelt sätt också visar kunskaper i textanalys. Vid bedömning av muntliga anföranden aktualiseras i stället lärarnas kunskaper i retorik, något som är en förutsättning för det kritiska bruket av matrisen. Det är viktigt att understryka att vad som i analysen betecknas som egna normer inte är lärarens helt privata åsikter, utan en förståelse av kvalitet i muntliga anföranden som grundas i retoriken. En annan resurs för det flexibla och kritiska bruket av de givna normerna är förstås lärarerfarenheten (jfr Jølle 2015), som utvecklar lärarnas förmåga att praktiskt tillämpa retorikkunskaperna.

3.4 Diskussion

I den diskussion som följer behandlas först metodfrågor. Därefter diskuterar vi resultatet ur provutvecklingssynpunkt, dvs. vad undersökningen visar om det specifika provet. Sist resonerar vi om vad undersökningen kan säga om matrisbruk vid bedömning i allmänhet.

3.4.1 Metoddiskussion

Även om inspelade och transkriberade samtal används som material och visas upp i utdrag, har ingen samtalsanalys utförts. Den metod som använts lägger fokus vid ordvalet i lärarnas motiveringar och även på uppbyggnaden av mer komplexa bedömningar. Bedömningarna, motivering för motivering, har kategoriserats och resulterat i räknebara belägg för att bedömarna använder givna normer, använder synonymer till/omskrivningar av de egna normerna eller utvidgar givna normer och i viss mån gör bruk av egna normer. Metoden har varit fruktbar för att visa på den stora variationen mellan olika användningar av matrisen som finns i materialet, och även för att visa hur vanliga olika användningar är i materialet som helhet.

Att varje motivering delats upp i mindre delar och räknats var för sig innebär att matrisbruket i förhållande till enskilda bedömare kommit i bakgrunden. Vi har inte heller undersökt om provkonstruktörerna betar sig annorlunda än de aktiva lärare som besöktes i samband med undersökningen. En möjlighet att gå vidare i denna studie är alltså att analysera bedömningarna kopplade till personer. En sådan analys skulle kunna visa på skillnader mellan bedömare och om en och samma bedömare hanterar matrisen likartat oavsett vilket anförande som bedöms, eller om olika anföranden leder till olika matrisbruk.

Kategorisering av språkliga uttryck är förstås inte en självklart reliabel metod, eftersom den innebär ett visst mått av tolkning. Det är möjligt att en annan

forskare skulle ha kommit fram till ett något annorlunda resultat. Även indelningen av olika yttranden i matrisens fyra aspekter samt helhetsbedömning grundas på tolkning. Bedömarna uttrycker ibland osäkerhet om en iakttagelse ska räknas som ett uttryck för t.ex. aspekten Språk och stil eller Framförande. Då är det inte anmärkningsvärt att även en forskare ibland tvekar om hur en kategorisering ska göras. Kategoriseringen är emellertid noggrant redovisad och möjlig att kontrollera systematiskt genom att alla samtal har transkriberats.

3.4.2 Ett flexibelt matrisbruk

De kunniga och erfarna bedömarna som deltog i undersökningen använder i stor utsträckning matrisens givna normer, reflekterade i deskriptorerna, för att motivera sina bedömningar. De följer också bedömningsanvisningarna, t.ex. i fråga om delprovsbetyg. Dessa iakttagelser visar att matrisen i stort sett fungerar, men denna slutsats vill vi inte betrakta som central. Sammansättningen av bedömare i undersökningen, med två provkonstruktörer i varje samtal och dessutom erfarna, aktiva svensklärare, innebär att det hade varit anmärkningsvärt om matrisen *inte* hade använts enligt anvisningarna.

En viktigare slutsats är att bedömarna inte använder matrisen på ett mekaniskt eller starkt styrt sätt. Detta framgår av att så många motiveringar representerar antingen ett situationsanpassat eller kritiskt matrisbruk. På ett flexibelt sätt relaterar bedömarna de givna normerna till det anförande som bedöms. Vid behov utvidgar eller kompletterar de matrisens givna normer med egna normer, hämtade från retorik och tidigare lärarefarenhet.

Matrisens struktur verkar ge stadga åt samtalen genom att bedömarna vanligen går igenom aspekt för aspekt och avslutar med bedömning som mynnar ut i ett delprovsbetyg. Men strukturen följs inte slaviskt; det är t.ex. inte ovanligt att en bedömare lägger tyngdpunkten på en svårbedömd aspekt och behandlar övriga mer summariskt. I flera fall frångås matrisens struktur i större utsträckning, t.ex. genom att delprovsbetyget presenteras först, varefter enskilda egenskaper i anförandet kommenteras.

Ett sådant kritiskt och självständigt matrisbruk tror vi är fruktbart vid bedömning av prov i muntlig framställning, såväl som vid bedömning av skrivna elevtexter. Det är inte möjligt att i en matris lägga in deskriptorer som tillsammans blir tillräckliga för att analysera så komplexa helheter som ett muntligt anförande eller en skriven text. Matrisens deskriptorer måste alltid tolkas utifrån kunskaper i retorik och textlingvistik och utifrån lärarefarenheter, exempelvis om aktuell åldersgrupp.

3.4.3 Provspecifika matrisproblem

Några mer specifika slutsatser om bruket av den aktuella matrisen går också att dra, även om detta inte ingår i studiens forskningsfrågor. En är att indelningen

av bedömningen i enskilda aspekter ibland är problematisk. Detta kan innebära ett hot mot validitet och reliabilitet i bedömningen, då risken finns att bedömaren tillämpar olika principer vad gäller kategorisering av kvaliteter i anföranden. För att motverka denna risk bör stora ansträngningar göras av provkonstruktörerna vid utformningen av övriga delar i provets bedömningsanvisningar. Kommentarer till bedömningsmatrisen och de filmade och bedömda elevexempel som publiceras på Skolverkets bedömningsportal blir viktiga komplement till själva matrisen.

En viss tendens märks också mot att deskriptorerna ibland läses så att vissa delar kommer i förgrunden medan andra på ett icke avsett sätt kommer i bakgrunden. Tydligt urskiljbara företeelser verkar ses som förgrund, som ”utbyggd samt passande inledning och avslutning”, medan mer övergripande egenskaper i samma deskriptor, som ”tydlig struktur” ses som bakgrund i lärarnas bedömning. Detta kan bero på att bedömarna underförstår den mer övergripande delen av deskriptorn och låter de mer konkreta aspekterna av deskriptorn fungera som belägg för bedömningen. Risken finns här att validiteten i provet hotas av att den mer övergripande egenskapen förminskas, t.ex. så att ”tydlig struktur” behandlas som om det vore samma sak som ”utbyggd samt passande inledning och avslutning”. I stället innefattar ”tydlig struktur” mycket mer.

Slutligen finns det skäl för provkonstruktörerna att utreda om matrisen saknar en deskriptor – om grad av patos eller engagemang – som enligt bedömarna i undersökningen är en kvalitet som bör ingå i bedömningen av ett anförande. Stöd för en sådan tolkning finns i retoriken (Quintilianus 2002; Jers 2012). Vissa belägg finns också för att deskriptorer som beskriver grundläggande egenskaper i ett framförande saknas i matrisen, som lagom taltempo, röststyrka och tydlig artikulation. Om de kvaliteter som faktiskt påverkar ett anförande får en plats i bedömningsmatrisen torde detta leda till en ökad validitet och likvärdighet i bedömningen.

3.4.4 Generella slutsatser

Utifrån en sociokulturellt grundad förståelse av bedömningssamtal som en reflekterande praktikgemenskap är undersökningens resultat förväntat. Resultatet bekräftar undersökningar (Colombini & McBride 2012; Jølle 2014, 2015; Matre & Solheim 2014, 2015) som visar på komplexiteten i kvalitativ bedömning och på att bedömningssamtal ger uttryck för alla de överväganden och tolkningar som ingår i kvalitativ bedömning.

Resultatet tyder också på att bedömningssamtal om muntliga anföranden inte nämnvärt skiljer sig från bedömningssamtal där skrivna elevtexter diskuteras. Det är i båda fallen fråga om bedömning av komplexa, sammanhängande helheter, och samtalen kommer att handla om hur bedömaren tolkar olika särdrag i förhållande till en norm.

I ett reflekterande bedömningssamtal utifrån en matris menar vi att det också är förväntat att samtalet sträcker sig längre än till att mekaniskt bocka av deskriptorer på en matris – även om matrisen hela tiden används som ett hjälpmedel. Bedömningen kräver tolkning av deskriptorerna, och sådana tolkningar leder i vissa fall till att bedömaren finner synonymer eller omskrivningar till matriserna; i andra fall kan tolkningen innebära att bedömaren utvidgar eller kompletterar matrisens deskriptorer utifrån sin fackkunskap och lärarerfarenhet. Ett sådant kritiskt och självständigt matrisbruk tror vi är fruktbart vid bedömning av prov i muntlig framställning, såväl som vid bedömning av skrivna elevtexter.

Kan det kritiska matrisbruk som förekommer i flera fall i bedömningssamtalen innebära ett hot mot tolkningsgemenskapen (Berge 2005:103 ff.)? Vår uppfattning är att bedömningsmatriser, utformade för bedömning av så komplexa företeelser som ett muntligt anförande eller en sammanhängande text, alltid kräver tolkning utifrån vetenskapligt grundad kunskap, som t.ex. retorik eller textlingvistik. Även den praktiska bedömningserfarenheten och kunskapen om elevgruppen utgör grund för de tolkningar bedömaren behöver göra. Därmed vore det orimligt att se ett kritiskt matrisbruk som ett hot mot tolkningsgemenskapen. Snarare menar vi att en tolkningsgemenskap kan stärkas genom att matrisens deskriptorer tolkas utifrån både vetenskapligt grundad kunskap och lärarerfarenhet. Samsynen om vad som ska bedömas ökar, vilket också visas av Jönsson & Thornberg (2014). Om ett kritiskt matrisbruk blev så självständigt att det konsekvent gick emot matrisen skulle tolkningsgemenskapen hotas, men det är inte fallet i det kritiska matrisbruk som beskrivs i vår undersökning.

4 Interaktion, kontext och samtalskultur – bedömningssamtal som verksamhet

Kapitel 4 presenterar delstudie 2, där vi undersöker interaktion och kontext i bedömningssamtal om muntliga anföranden i kursprov 1 i gymnasieskolan. Syfte, forskningsfrågor, material, teoretisk bakgrund och tidigare forskning finns beskrivna i kapitel 1 och 2. Här presenteras metod och resultat i delstudie 2.

Som framgår av kapitel 1 utgår vi från antagandet att oenighet och fördjupad dialog kan synliggöra bedömningsgrunder, och i förlängningen till att tolkningsgemenskapen (Berge 2005:103 ff.) kan stärkas bland lärare om hur ett muntligt anförande bör bedömas. Därför läggs fokus på de delar av samtal där oenighet skulle kunna relevantgöras i särskilt hög grad – en oenighet som kan utmynna i enighet, efter att deltagarnas ställningstaganden prövats mot varandra. Vi utgår också från antagandet att en verksamhetsanalys kan vara fruktbar för att beskriva dels hur enighet och oenighet behandlas i interaktionen, dels hur denna delvis är formad av kontextuella förutsättningar som avgör vilken verksamhetstyp som utvecklas.

Vi beskriver först samtalens övergripande struktur. Det är startpunkten i analysen som siktar på att beskriva den verksamhetstyp som samtalen utgör och hur samtalskulturen som ingår i denna kan beskrivas, särskilt med avseende på faser, diskurstyper, agenda och roller. Tyngdpunkten i analysen berör hur samtalen fördjupas i problemdiskussioner och hur deltagarna i dessa förhåller sig till enighet och oenighet.

4.1 Metod

Den metod vi arbetar enligt är verksamhetsanalys enligt Linell 2011. I kapitel 2 beskrivs verksamhetsanalysen och de begrepp som används. I verksamhetsanalysen ingår beskrivning av samtalens avgränsning, iscensättande och omgivning.

I avgränsningen fastställs först syften, verksamhetsroller och fysiska förutsättningar (se avsnitt 4.2.1–4.2.3). Analysen av iscensättandet är den mest omfattande och den innefattar detaljerad analys av interaktionen. För samtalen som helhet analyseras först deras faser och de diskursiva roller som växlar mellan faserna. Vi urskiljer de faser där explicit oenighet relevantgörs – problemdiskussionerna – och analyserar dessa närmare. De viktigaste verktygen i denna analys är begreppen agenda, kommunikativa projekt, verksamhetsroll och diskurstyp. Genom att skilja mellan diskurstyperna utforskande och kumulativa diskussioner får vi en första bild av de samtalskulturer som utvecklas i problemdiskussionerna. Analysen av agenda och verksamhetsroll bidrar till att visa hur samtalen glider mellan närliggande men inte identiska verksamhetstyper. Glidningen innebär betoning på olika diskurstyper, kommunikativa projekt med skiftande grad av oenighet,

dialogicitet och symmetri mellan deltagarna. Analysen av iscensättandet innebär att den ursprungliga avgränsningen delvis måste omprövas och verksamhetstypens förhållande till omgivningen – andra bedömningssamtal – problematiseras.

Nedan beskrivs närmare hur några av begreppen från verksamhetsanalysen operationaliseras i analysen, samt vilka avväganden som då har gjorts.

4.1.1 Fasanalys

För att strukturera samtalen på ett övergripande plan har en fasanalys genomförts. Det är dock inte möjligt att fullt ut tillämpa den mer generella modell för faser i institutionella samtal som Linell beskriver (2011:200). I Linells modell ingår öppning, orientering, utforskning, besked, sammanfattning och avslutning, men i vår studie är de enskilda bedömningssamtalen del av ett möte där flera bedömningssamtal ingår. Särskilt öppnings- och avslutningsfasen utgår ofta eller är mycket kortfattade i samtalen om de enskilda anförandena; dessa samtal utgör i sin tur faser i mötet som helhet.

I materialet har det utifrån en fasanalys gått att urskilja att vissa samtal innehåller en problemdiskussion (jfr Nord 2015:29). Det är dessa samtal som analyseras närmare (se avsnitt 4.3), då det är här hantering av enighet och oenighet ofta fördjupas. I avsnitt 4.2 kopplas vår fasindelning samman med Linells generella modell för fasanalys, och vi visar vad som skiljer samtal med problemdiskussioner från samtal utan sådana faser. De diskursiva rollerna (primärtalare, sekundärtalare, lyssnare) kan förändras från en fas till en annan, beroende på vilken deltagare som motiverar sin bedömning.

Ett annat sätt att strukturera samtalen i föreliggande studie hade varit att göra en analys av topikala episoder, vilket inledningsvis prövats. En sådan modell fångar dock inte upp samtalens övergripande struktur på samma sätt som en fasanalys gör. Linell (2011:311) påpekar också att begreppen topik och episod är mer analytiskt användbara för vardagliga, improviserade samtal än för institutionella. Det sammanhänger med att valet av ämnen och topiker ofta är betydligt friare i de förra. Huvuddelen av de (faktiskt topikaliserade) innehållen i institutionella samtal är däremot delvis givna. Den inledande indelningen i topikala episoder har ändå varit till hjälp för att få syn på vilka frågor som behandlas i samtalen.

4.1.2 Kategorisering och urval av problemdiskussioner

Efter att problemdiskussionerna i materialet som helhet har identifierats har dessa faser i ett första steg kategoriserats utifrån diskurstyp samt innehåll. De diskurstyper som urskiljs är kumulativa och utforskande, och i några fall innehåller de utforskande också disputerande drag (jfr Wegerif & Mercer 1997; Mercer 2000). Dessutom ingår i vår analys en ytterligare kategori, som vi benämner konstaterande. Utifrån denna indelning har fyra problemdiskussioner

valts ut för närmare analys. Detta urval har gjorts utifrån tre kriterier. I första hand har vi varit intresserade av problemdiskussioner där oenighet relevantgjorts. För det andra har vi velat ha en spridning där olika diskurstyper finns representerade. Vi har ändå inte valt ut några konstaterande problemdiskussioner för närmare analys, eftersom dessa inte innehåller några mer utvecklade exempel på hur enighet och oenighet behandlas. För det tredje har urvalet av problemdiskussioner gjorts så att det finns en spridning mellan skolor, vilket betyder att olika aktiva svensklärare deltar tillsammans med provkonstruktörerna i de fyra samtalsanalyserna.

4.2 Samtalens avgränsning och övergripande struktur

I detta avsnitt görs en inledande avgränsning av verksamhetstypen och vår första forskningsfråga besvaras: Hur ser samtalens övergripande struktur ut? Först ges en kortfattad beskrivning av bedömningssamtalen som en form av institutionella samtal, och i samband med det diskuteras vilka verksamhetsanknutna roller som går att urskilja i dessa samtal. Detta avsnitt innebär att en inledande avgränsning görs av verksamhetstyp för samtalen. Därefter beskrivs fasstrukturen i samtalen och hur de diskursiva deltagarrollerna, talarrollerna, fördelar sig mellan faserna. Här behandlas också problemdiskussionerna, den fjärde fasen, och vilka diskurstyper som är kännetecknande för dessa. Slutligen beskrivs den övergripande fasstrukturen i de samtal som närmare kommer att analyseras i avsnitt 4.3.

4.2.1 Bedömningssamtalen – en typ av institutionella samtal

Hur kan bedömningssamtalen i denna studie avgränsas som verksamhetstyp? En inledande analys visar att bedömningssamtalen på många sätt stämmer väl in på Linells (2011) och Nords (2015) generella beskrivning av institutionella samtal (se avsnitt 2.4.1), exempelvis då de har ett uttalat syfte, är på förhand avtalade, samtalandet är kontinuerligt och deltagarna håller sig till ämnet. Det uttalade syftet är att provkonstruktörerna ska kunna validera bedömningsmatrisen genom att i autentiska bedömningsituationer jämföra sin egen användning av matrisen med aktiva svensklärares matrisbruk. Provkonstruktörerna vill inte kontrollera svensklärarna som är de ansvariga för den bedömning som faktiskt utförs i de ordinarie nationella prov som pågår. Samtalen är på förhand avtalade enligt tidpunkter då det nationella provet pågår på olika skolor och de förläggs tidsmässigt i förhållande till dessa. Vidare sker samtalandet kontinuerligt och det är hela tiden bedömning av muntliga anföranden som diskuteras.

Det finns också i viss mån rutinerade sätt att nå syftet på så sätt att samtalen kan delas in i faser och att deltagarna turas om att agera primärtalare i fas 1–3 (se nedan avsnitt 4.2.2). Turtagningen är vanligen reglerad på det sätt som beskrivs i 4.2.2; dock kan detta utmanas, och då särskilt i samtalens fjärde fas,

problemdiskussionerna. Deltagarna intar också sina (verksamhets)roller som en del av sin yrkesutövning, även om rollfördelningen inte okomplicerat låter sig beskrivas i termer av lekman–expert, vilket annars är vanligt i institutionella samtal. Då alla tre deltagarna i grunden är lärare rör det sig om ett *intraprofessionellt* möte, där deltagare med samma profession förhandlar. Men då deltagarnas dagliga verksamhet skiljer sig åt kan mötet också ses som *interprofessionellt* mellan provkonstruktörer och svensklärare – ett förhållande som skulle kunna leda till asymmetri i samtalen.

Bedömningsamtalen kan alltså ses som institutionella samtal och sannolikt även som en del av den bedömningspraktik i svenskämnet som finns på skolor. I bedömningspraktiken ingår arbete med kvalitativ bedömning av såväl nationella prov som andra muntliga och skriftliga uppgifter inom svenskämnet. Syftet med ett bedömningsamtal är oftast att uppnå konsensus om bedömning, men frågor om vad som ska bedömas och hur bedömningen ska gå till ingår också (jfr Jönsson & Thornberg 2014). Den vidare analysen får ytterligare beskriva hur den verksamhetstyp som utvecklas förhåller sig till andra samtal i denna bedömningspraktik, som i analysen ses som verksamhetstypens omgivning. Utgör de en egen verksamhetstyp och hur skiljer den sig i så fall från andra bedömningsamtal?

4.2.2 Fasstruktur och problemdiskussioner

I alla samtal i materialet urskiljs åtminstone tre faser, där deltagarna i tur och ordning motiverar sin bedömning av det anförande som diskuteras. Det är genomgående så att det är den som för tillfället ger sin motivering som är primärtalare, och de andra deltagarna är antingen sekundärtalare eller lyssnare. Det förekommer alltså olika grad av dialogicitet inom dessa tre faser, som också är av varierande längd. På ena sidan av skalan finns motiveringar som endast består av en monologisk redovisning av aspektbetyg och på andra sidan finns de motiveringar där en deltagare inbjuder till diskussion i samband med aspektmotiveringarna, exempelvis om tolkningen av enskilda deskriptorer (jfr Harsch & Martin 2013, se avsnitt 3.2) inom en aspekt där bedömningen är osäker.

Av de 57 samtal som ingår i materialet urskiljs i 18 fall dessutom en fjärde fas, problemdiskussionen (jfr Nord 2015:29). Den följer på att alla deltagarna redovisat sina bedömningar (i vissa fall inleds diskussionen redan under det att deltagare 3 ger sin motivering). I problemdiskussionen reinitieras något ämne som behandlats i de tidigare faserna. Det kan t.ex. röra sig om att deltagarna gjort skilda bedömningar av någon betygsaspekt, och att samtalet om denna aspekt i problemdiskussionen då fördjupas. I återstoden av detta avsnitt analyseras de samtal där det förekommer problemdiskussioner. Tyngdpunkten i analysen ligger på problemdiskussionerna. Figur 1 nedan åskådliggör fasstrukturen i dessa samtal.

Fas 1	Deltagare A motiverar sin bedömning.
Fas 2	Deltagare B motiverar sin bedömning.
Fas 3	Deltagare C motiverar sin bedömning.
Fas 4	Problemdiskussion.

Figur 4.1. Fasstruktur i bedömningssamtal med problemdiskussioner.

4.2.3 Diskurstyper i problemdiskussionerna

Precis som samtalen som helhet skiljer sig problemdiskussionerna åt i längd och även vad gäller diskurstyp. Merparten av problemdiskussionerna (15 st.) är antingen kumulativa eller utforskande, och i ett par (2 st.) av de utforskande diskussionerna återfinns också disputerande drag. I materialet finns också vad vi benämner som konstaterande problemdiskussioner, och de utmärks av att någon av deltagarna relevantgör skillnader i betygssättning. Dessa är mycket kortfattade och det är en gränsdragningsfråga om de överhuvudtaget ska ses som diskussioner. Att vi ändå har valt att ha med dem beror på att de följer på att den tredje deltagaren (fas 3) avslutat sin motivering.

De kumulativa problemdiskussionerna (jfr Mercer 2000:173 ff.) kännetecknas av att deltagarna jämför sina inledande bedömningar, men utan att explicit ifrågasätta de andras bedömningar. I stället byggs ställningstaganden på varandra; samtalen präglas av att deltagarna förstärker varandras ställningstaganden. Dock inleds även dessa diskussioner med en problembeskrivning, alltså någon bedömning som behöver utredas ytterligare, som det eventuellt kan råda oenighet om. De utforskande problemdiskussionerna (jfr Mercer 2000:153 ff.) å sin sida innehåller fler inslag av att deltagarna försöker övertyga varandra om att exempelvis ändra en bedömning, för att i förlängningen nå konsensus om ett visst betyg. Här kan deltagarna ge konstruktiv kritik, men gör då detta genom att lyssna in de andras ställningstaganden. Utforskande samtal präglas av större dialogicitet än disputerande samtal (jfr Mercer 2000:197 ff.), där deltagarna kommer med oförenliga ställningstaganden och inte tar intryck av varandra – disputerande samtal är mer monologiskt uppbyggda. Ett fåtal (2 st.) utforskande samtal i materialet innehåller disputerande drag, men inga problemdiskussioner kan som helhet beskrivas som disputerande.

I tabell 4.1 och 4.2 ges en översikt över problemdiskussionerna i materialet. Indelningen är gjord efter dels diskurstyper (se ovan), dels innehåll, dvs. vilket ämne som behandlas. De problemdiskussioner som kommer att analyseras närmare i avsnitt 4.3 är fetstilta.

Tabell 4.1. Översikt över problemdiskussioner (fas 4) i materialet. Analyserade samtal fetstilta. Siffrorna 1–4 anger beteckningar i avsnitt 4.3.

Kod	Diskurstyp	Innehåll
A1A1	utforskande	sammanvägning
A1A2	utforskande (fas 3/4)	framförande, innehåll och gränsdragning aspekter
A1A3	utforskande (fas 3/4)	temaanpassning
A1A5 (1)	utforskande	källhantering
B1B1	kumulativt	presentationstekniskt hjälpmedel
B1B3 (2)	utforskande	tidsomfång
B1B6	utforskande (disputerande drag)	sammanvägning
B1B9	utforskande	framförande
B1B10	utforskande	gränsdragning aspekter
C1C1	kumulativt	framförande
D1D2	utforskande/kumulativt	innehåll
D1D4 (3)	kumulativt	presentationstekniskt hjälpmedel
D1D5	utforskande (disputerande drag)	presentationstekniskt hjälpmedel
E1E3 (4)	kumulativt	temaanpassning
E1E9	kumulativt	framförande

Tabell 4.2. Översikt av konstaterande problemdiskussioner (fas 4).

Kod	Diskurstyp	Innehåll
A1A4	konstaterande (3/4)	betygsskillnader
C1C5	konstaterande (3/4)	betygsskillnader
C1C8	konstaterande (3/4)	betygsskillnader

Som framgår i tabell 4.2 rör sig problemdiskussionerna på flera nivåer: i vissa samtal behandlas en bedömningsaspekt som helhet (t.ex. Innehåll, Framförande), i andra samtal en enskild delaspekt (t.ex. tidsomfång, presentationstekniskt hjälpmedel) och i ytterligare andra ligger fokus på bedömningen som sådan (sammanvägning, betygsskillnader).

Då problemdiskussionerna är relativt få är det svårt att dra några långtgående slutsatser om samband mellan diskurstyper och innehåll. Översikten kan i stället visa vilka inslag i bedömningsmatrisen som leder till problemdiskussioner: Det framgår att fyra utforskande problemdiskussioner behandlar övergripande bedömningsfrågor som sammanvägning och gränsdragning mellan aspekter. Vidare diskuteras frågor som har att göra med aspekten Framförande i 7 fall, och i 5 fall diskuteras frågor från aspekten Innehåll. Bedömning utifrån aspekterna

Disposition och sammanhang samt Språk och stil leder däremot inte till problemdiskussioner mer än i något fall, bortsett från diskussionerna om gränsdragning mellan aspekten Språk och stil och aspekten Framförande. Vidare utreds i tre (3) problemdiskussioner delaspekten presentationstekniskt hjälpmedel och i två (2) temaanpassning. Resultatet tyder alltså på att bedömningsmodellen som helhet orsakar problem som leder till diskussion i fyra (4) fall, samt att aspekterna Innehåll och Framförande innehåller störst utmaningar för bedömarna.

I samtliga konstaterande (3 st.) problemdiskussioner relevantgörs betygsskillnader. Ett par exempel på konstaterande problemdiskussioner ges här, då dessa inte kommer att analyseras närmare i avsnitt 4.3.

Problemdiskussion C1C5

- 52.B** mm (.) där var vi [lite=
53.A [ja
54.C [mm
55.B =generösare
56.C mm
57.A mm
58.B men det var ju spännande
59.C men jag håller med Bea om att det här var en kille
60. som hade hittat nånting som fungerade väldigt bra i
61. [klassrumssituationen=
62.B [mm
63.C =och det tycker jag att man ska premiera
64.A mm

Problemdiskussion C1C8

- 55.B** [ja
56.B så att det var därför kanske att dom här två C:n och
57. två A:n för mej
58. [då=
59.A [mm
60.B =kanske ändå gled upp på B va för att (.) ja (.) men
61. det är väl ett [gränsfall=
62.A [mm
63.B =tror jag
64.C ja
65.A mm

I problemdiskussion C1C5 nämns betygen inte explicit, men en av provkonstruktörerna (Bea) relevantgör ändå en skillnad i bedömning. Den andra provkonstruktören (Carin) instämmer med den bedömning hennes kollega har gjort, och motiverar också detta ställningstagande.

I problemdiskussion C1C8 har den ena provkonstruktören (Bea) ändrat sin betygssättning; hon har efter att ha hört de andras bedömningar omvärderat sin inledande bedömning.

4.2.4 Samtal med utforskande och kumulativa problemdiskussioner – fasstruktur och diskursiva deltagarroller

Fyra problemdiskussioner kommer att analyseras närmare i avsnitt 4.3. Två av dessa kännetecknas av diskurstypen utforskande samtal och två av diskurstypen kumulativt samtal. Här ges en sammanfattande beskrivning av strukturen på de samtal där problemdiskussionerna ingår som en avslutande del. Vi visar hur fasstruktur och deltagaraktivitet, dvs. diskursiva roller, samspelar – och hur det utifrån en fasanalys går att se att problemdiskussionerna avviker från de övriga faserna. Se vidare bilaga 1 för schematiska beskrivningar av dessa samtal.

I samtal A1A5 ingår en utforskande problemdiskussion som innehållsligt behandlar oklarheter i källhantering. I detta samtal är svenskläraren primärtalare i två av faserna – fas 1 då hon ger sin motivering och i problemdiskussionen, som hon tar initiativet till. I de övriga faserna är hon sekundärtalare, och är således den som dominerar samtalet som helhet. Den provkonstruktör som ger sin bedömning i fas 3 är fram till dess endast lyssnare, och håller därmed längst fast vid en reglerad turtagning. Även i samtal B1B3, där tidsomfång för anförandet behandlas i en utforskande problemdiskussion, är det svenskläraren som har den mest aktiva talarrollen; hon är primärtalare i fas 1 och sekundärtalare i de två följande faserna. Provkonstruktörerna är mindre aktiva i de faser där de inte själva ger sin motivering. I problemdiskussionen blir turtagningen mer improviserad och det går inte att tydligt urskilja en primärtalare i fasen som helhet. Gemensamt för dessa utforskande samtal är att de har argumenterande inslag och att svensklärarna är mycket aktiva.

Samtal D1D4 och E1E3 innehåller kortfattat kumulativa problemdiskussioner – den första om presentationstekniskt hjälpmedel och den andra om anförandets temaanpassning. I samtal D1D4 är det under de tre första faserna den som motiverar som är primärtalare, medan de andra deltagarna ger lyssnarresponser. I den avslutande problemdiskussionen blir turtagningen mindre reglerad och det går inte att urskilja någon tydlig uppdelning i talarroller. Även i samtal E1E3 dominerar tydligt den som för tillfället motiverar, och dessa faser är korta och sammanhållna. I problemdiskussionen, som visserligen inleds av svenskläraren, är det sedan provkonstruktörerna som har störst talarutrymme. Turtagningen är då något mindre reglerad än i de föregående faserna, men deltagarna yttrar sig ändå i tur och ordning.

Förutom vad gäller diskurstyp skiljer sig de utforskande och kumulativa problemdiskussionerna åt på så sätt att de utforskande är mer omfattande, vilket också avspeglar sig i samtalen som helhet. Det längsta utforskande samtalet, A1A5, uppgår till 9 minuter varav problemdiskussionen upptar en tredjedel av tiden. Det kortaste samtalet, E1E3, är drygt 2 minuter långt med en problemdiskussion på knappt en minut (se bilaga 2).

4.2.5 Sammanfattning – struktur och diskurstyper i bedömningssamtalen

I avsnitt 4.2 har samtalen inledande avgränsats och dess övergripande struktur beskrivits. Vi har sett att samtalen i materialet överlag uppvisar drag som är kännetecknande för institutionella samtal, exempelvis då de ingår som en del av deltagarnas yrkesutövning och det finns rutinerade sätt att nå fram till syftet. Det senare innebär att deltagarna i tur och ordning motiverar sina bedömningar – först svenskläraren och sedan de två provkonstruktörerna. Samtalen innehåller alltså alltid tre faser, även om dessa kan skilja sig betydligt i längd. Knappt en tredjedel av samtalen innehåller dessutom en fjärde fas, problemdiskussionen. Här utmanas i viss mån det institutionella samtalets ramar, då dessa inte ingår i den på förhand bestämda agendan. Turtagningen blir också mer improviserad och av det följer dessutom en förändring i deltagarstruktur, från att det i de tre första faserna genomgående har gått att urskilja en primärtalare (den som för tillfället motiverar) till det att en uppdelning mellan primärtalare, sekundärtalare och lyssnare inte självklart låter sig göras; samtliga deltagare lämnar här signifikanta bidrag i dessa mer dialogiska faser. Men det finns också skillnader mellan de olika problemdiskussionerna, och vi har här urskilt tre diskurstyper: konstaterande, kumulativa och utforskande, där de utforskande vanligen är de mest omfattande och de konstaterande de mest kortfattade. Oenigheten är som mest explicit i de utforskande problemdiskussionerna.

Vi kan konstatera att samtalen är institutionella och att de ingår i bedömningspraktiken inom svenskämnet. Ytterligare analys behövs dock för att visa hur verksamhetstypen ser ut i detalj och hur den kan avgränsas mot andra bedömningssamtal.

4.3 Fyra problemdiskussioner

I avsnitt 4.3 analyserar vi fyra problemdiskussioner, varav två karaktäriseras av diskurstypen utforskande samtal medan två utgör exempel på kumulativ diskurstyp.

4.3.1 En utforskande problemdiskussion om bedömning av källanvändning

I denna problemdiskussion har Annika en avvikande åsikt angående bedömningen av källhanteringen, och i analysen nedan presenteras först 1) hennes

problembeskrivning, därefter 2) övriga deltagares responser och slutligen 3) hur problemet löses. Förutom ett kortare parti i mitten återges diskussionen i sin helhet (bidrag 201–255, 279–306). Efter problemdiskussionen följer en femte fas där bedömningen av anförandena på den aktuella skolan diskuteras mer generellt. Denna fas behandlas inte.

Utdrag 1: ”uppgiften går ut på att göra nåt eget”

[00:46]

Problemdiskussionen inleds efter att provkonstruktören Carin avslutat sin motivering i fas 3 och svenskläraren Annika i samband med det relevantgjort skillnaden i bedömning av delprovsbetyget mellan henne å ena sidan (E-nivå) och Bea och Carin å den andra (D-nivå). Här är Annika primärtalare och Bea och Carin lyssnare.

201. A asså det som jag känner e svagheten i det
202. här föredraget det e just att han inte asså
203. som jag tänker att man måste jobba när man
204. har ska hålla ett föredrag de e ju att man
205. själv [tänker=
206. B [mm
207. A =en disposition det här vill jag prata om
208. °såhär° å var kan jag då hitta käll- kanske
209. nån källa som understödjer det som jag vill
210. prata om .ha istället så upplever jag att
211. den här pojken har så att säga gått till en
212. källa å översatt [den=
213. B [mm
214. A =å det är inte riktigt det som uppgiften går
215. ut [på
216. B [°nä°
217. A för uppgiften går ut på att göra nåt eget
218. B ja
219. C ja så är det
220. A och därför så tycker inte jag jag kan jag
221. kan sätta ett E på det här men jag kan inte
222. sätta högre
223. B nä
224. A för då tycker jag man missat själva asså han
225. har ju [missförstått=
226. B [.ha °ja°
227. A =hur man gör uppgiften

228. B mm mm
 229. A enligt mej

Problembeskrivningen utgör i sin helhet ett ställningstagande. Den innefattar först en beskrivning av vad uppgiften kräver, *jag tänker att man måste jobba när man har ska hålla ett föredrag de e ju att man själv tänker en disposition* (203–205, 207). Därefter går Annika över till att beskriva vad eleven har gjort, *så upplever jag att den här pojken så att säga gått till en källa och översatt den* (210–212). I det följande uttrycker Annika varianter av samma ställningstagande: en motivering till varför elevens metod är fel (214, 217) och en förklaring till varför betyget inte blir högre än E (220–224), dvs. att eleven *har ju missförstått hur man gör uppgiften* (225, 227).

Bea ger i utdragets första del återkommande lyssnarresponser i överlappande tal, *mm* (206, 213). I den senare delen av utdraget går hon från dessa mer neutrala lyssnarresponser till de tydligare uppbackningarna *’näo* och *ja* (216, 218). Även Carin stödjer med yttrandet *ja så är det* (219) Annikas beskrivning av vad uppgiften kräver kontra vad eleven har gjort. Utdraget avslutas med att Annika lägger in subjektivitetsmarkören *enligt mej* (229), och i och med det öppnar hon för de andra deltagarna att ge sin syn på anförandet.

Utdrag 2: ”hur ska vi bevisa det då”

[00:57]

Även i detta utdrag är Annika primärtalare, medan Bea och Carin går från att inta lyssnarroller till att bli mer aktiva sekundärtalare. De ger respons på Annikas problembeskrivning, samtidigt som Annika utvecklar beskrivningen.

230. C men men det då [sätter=
 231. A [(...)
 232. C =då ska du stå fa- då ska du stå *fast* [vid
 233. det=
 234. A [ja
 235. C =därför att du känner ju honom mycket bättre
 236. än vad vi [gör +vi blev lite impo-+
 237. A [nä men asså det handlar inte om
 238. om liksom att känna eleven utan det är mer
 239. att jag känner att *uppgiften* är ju (.) asså
 240. det som dom säger här e ju PAPPERSPRASSEL
 241. (.) eh förbered (.) din uppgift e att hålla
 242. ett anförande inom temat (.) i andras ögon
 243. (.) eh förbered dej väl (.) det ska
 244. innehålla en presentation av det ämne du

245. valt ja det har han ju gjort kommentarer
 246. till ämnet till exempel värderingar egna
 247. åsikter egna erfarenheter .ha å jag tycker
 248. att det inte va så mycket (.) asså jag
 249. saknade det egna det egna arbetet runt det
 250. här föredraget men jag kanske har
 251. missförstått det [kanske inte är så (...)
 252. **B** [nej nej jag tror du är
 253. inne på rätt jag tror du är inne på rätt
 254. spår alltså men det är bara det [att jag
 255. tänker hur ska vi bevisa det då?

Efter Annikas problembeskrivning nominerar sig Carin som talare. Carin inleder ett yttrande med att säga *men men det då sätter* (230), syftande på det betyg Annika vill sätta. På rad 232–233 och 235–236 fortsätter Carins yttrande, *då ska du stå fa- då ska du stå fast vid det därför att du känner ju honom mycket bättre än vad vi gör +vi blev lite impo-+.* Hon utvecklar här att Annika ska göra en självständig bedömning, och indirekt relevantgör hon sin och Beas inledande bedömning, *+vi blev lite impo-+* (236). Skälet till att Annikas betyg inte behöver justeras är, enligt Carin, att som elevens lärare *känner [Annika] ju honom mycket bättre* (235). Här hänvisar hon till Annikas specifika expertis som svensklärare. Som utomstående saknar hon och Bea den kunskapen och därför lät de sig imponeras (236) under anförandets gång. Här, liksom i andra delar av samtalet, erkänner provkonstruktörerna implicit att deras bedömning blivit felaktig till följd av att de inte har hört eleven tala förut. De går inte så långt som att ändra sina betyg men uppmanar alltså inte Annika att ändra sitt. Tvärtom betonar Carin här att Annika ska *stå fast vid det [sin betygssättning]* (232–233).

Under Carins yttrande ger Annika lyssnarrespons i överlappande tal (231, 234) och avbryter sedan Carin för att påbörja en välutvecklad förklaring till sitt ställningstagande: *det handlar inte om om liksom att känna eleven utan det är mer att jag känner att uppgiften* (237–239). I stället för att, som Carin, åberopa sin lärarerfarenhet hänvisar Annika här till uppgiftsinstruktionen. Hon godkänner därmed inte Carins förklaring fullt ut. Därefter läser Annika ur uppgiftsinstruktionen, där det står att anförandet ska innehålla *till exempel värderingar egna åsikter egna erfarenheter* (246–247) vilket hon menar saknas i elevens anförande.

Efter uppläsningen lägger Annika dock in en gardering, *jag kanske har missförstått det kanske inte är så* (250–251). Här relevantgör hon Beas och Carins tolkning, och öppnar för att hennes egen tolkning – som hon driver så kraftfullt – kanske ändå är fel. I överlappande tal svarar Bea *nej nej jag tror du är inne på rätt spår alltså men det är bara det att jag tänker hur ska vi bevisa det då* (252–255), där hon inledningsvis uttrycker medhåll med Annikas ställningstagande. Detta understryks av upprepningen *nej nej* (252) men försvagas å andra sidan av

Bea *jag tror* (253) och invändningen *hur ska vi bevisa det då* (255). Även *det vi* (255) som Bea här använder kan ses som en förstärkning av att hon håller med Annika. Problemet är nu gemensamt.

Utdrag 3: ”vi lät oss imponeras av det”

[00:20]

På rad 256–278 (här utelämnade) utvecklar Annika ytterligare betydelsen av att kunna skilja mellan det egna innehållet och andras källor, vilket leder in på helhetsbedömningen av anförandet. I följande utdrag är Annika och Carin lika aktiva, medan Bea är lyssnare.

- | | | | |
|------|---|----------------------------------------------|----------|
| 279. | A | det har nä jag ja skulle skulle nästan kunna | |
| 280. | | underkänna den här på grund av det | |
| 281. | C | men han har inte som du säger han har inget | |
| 282. | | källkrav så att om man kunde tro att det här | |
| 283. | | var saker och ting han hade tänkt ut fra- | |
| 284. | | tänkt ut själv | |
| 285. | A | °nä det har han ju inte° | |
| 286. | C | nej det förstår vi nu efteråt men | [men då= |
| 287. | A | | [ja |
| 288. | C | =vi lät oss imponeras av det | |
| 289. | A | ja ni lät er imponeras av det | |
| 290. | C | ja och då då då imponerade det | |

Här återför Annika samtalet till betygssättning och sätter den i relation till frånvaron av det egna i elevens anförande, *jag ja skulle nästan kunna underkänna den här på grund av det* (279–280). Garderingen *nästan* försvagar ställningstagandet något. Carin håller inte med om det ställningstagande Annika nu gjort, i huvudsak utifrån samma argument som Bea (utdrag 2, 252–255), dvs. *att om man kunde tro att det här var saker och ting han hade tänkt ut fra- tänkt ut själv* (282–284). Hon tar också upp att det inte finns något *källkrav* (282) i uppgiftsinstruktionen och använder då den enighetsskapande frasen *som du säger* (281) riktat till Annika. På så sätt mildras den åsiktsskillnad som finns om betygssättningen.

Mot slutet av utdraget orienterar deltagarna sig också mot enighet i fråga om att anförandet med största sannolikhet byggde på en icke redovisad källa. Efter att Annika besvarat Carins invändning med det nekande *°nä det har han ju inte°* (285), tydliggör Carin att hon har ändrat ställningstagande angående hur eleven har arbetat med uppgiften och antagit Annikas tolkning, *nej det förstår vi nu efteråt* (286). Carin upprepar därefter den förklaring hon gett i utdrag 2, *vi lät oss imponeras av det* (288). I detta instämmer Annika (289) och visar att hon ansluter sig till den förklaring Carin gett, genom en upprepning av Carins

förklaring. Enigheten understryks med Carins upprepning (290) där också pronomen *då* – uttalat tre gånger – understryker att Carin har en annan uppfattning nu.

Utdrag 4: ”såna här föredrag är problematiska”

[00:23]

I det avslutande utdraget orienterar sig deltagarna mot enighet. Annika är primärtalare och Bea och Carin sekundärtalare.

291. A men då har ju ni satt D som slutbetyg så om
292. jag sätter E här så e ju inte det
293. C så långt [ifrån varandra
294. B [nej det e ju [inte konstigt
295. A [egen- egentligen
296. det e ganska inom rim- inom rimlighetens
297. [gränser=
298. B [absolut ja det e det ju
299. A =kan man säga
300. B absolut
301. A det e det e inte så (.) men ja (.) det e
302. såna här föredrag är problematiska
303. B mm
304. A verkligen
305. B absolut
306. A när det blir så här konstigt

Annika inleder genom att aktualisera skillnaden i betygssättning (291–292) och påbörjar därefter en slutsats som i en samkonstruktion (jfr Bockgård 2004:11 ff.) fylls i av Carin: *så e ju inte det [de olika betygen] (292) så långt ifrån varandra (293)*. Bea förstärker sedan i överlappande tal Carins yttrande, och även hon uttrycker därmed att hon håller med Annika (294). Därefter understryker Annika enigheten i ännu en samkonstruktion. På rad 301–302 anlägger Annika ett metaperspektiv, *såna här föredrag är problematiska*, och lyfter därmed diskussionen från det aktuella anförandet till denna typ av anföranden på ett mer generellt plan.

Att det fortfarande kan finnas en skillnad i betygssättning mellan Annika å ena sidan och Bea och Carin å den andra – då provkonstruktörerna inte explicit uttryckt en ändrad betygssättning – relevantgörs inte. I stället nås enighet om svårigheten i bedömning av anföranden med icke redovisade källor. Bea och även Annika förstärker också detta ställningstagande genom yttrandena *verkligen* (304) och *absolut* (305). Diskussionen avslutas genom att Annika

fortsätter yttrandet från rad 301–302 med att säga *när det blir så här konstigt* (306).

Sammanfattning – problemdiskussion 1

Fokus i problemdiskussion 1 ligger på att anförandet är problematiskt på grund av bristande, eller i alla fall, oklar källhantering, vilket resulterar i att eleven inte använder sitt eget språk eller uttrycker egna tankar. Svenskläraren Annika tolkar detta som en ganska betydande brist i anförandet vilket leder till att hon är explicit oenig med provkonstruktörerna om bedömningen. Oenigheten innebär att Annika tar avstånd från Beas och Carins ställningstaganden, även i fall där de uttrycker medhåll. Men Annika orienterar sig också mot enighet, då hon samtidigt som hon driver sin ståndpunkt öppnar för att hennes egen tolkning kan vara fel genom en garderande fråga. Provkonstruktörerna å sin sida intar en lyssnande attityd till Annikas synpunkter och framhåller hennes expertis utifrån att hon känner eleverna. De orienterar sig också mot enighet genom att implicit erkänna att deras bedömning blivit felaktig (de blev ”imponerade” och de var ”färgade av att anförandet var så pass avancerat¹²”). I slutet av problemdiskussionen enas deltagarna – inte om betygssättningen av anförandet, men om att deras bedömningar inte ligger längre ifrån varandra än att skillnaderna kan sägas ligga inom ”rimlighetens gränser” eftersom ”såna här föredrag är problematiska”.

Samtalet innehåller alltså explicit oenighet, men det mest framträdande kommunikativa projektet är att skapa enighet om bedömningen. Projektet drivs av svenskläraren, men provkonstruktörerna anpassar sig efter hand. På så vis sätter svenskläraren en delvis ny agenda för samtalet, vars förutbestämda men implicita agenda endast var att jämföra betygssättningen. Genom de förändrade förutsättningarna får samtalet en mer utforskande karaktär än vad som är vanligt i de undersökta bedömningssamtalen.

Ett ytterligare *kommunikativt* projekt, som är inbäddat i det föregående, är att utforska elevanförendets innehåll – vad var eget, vad var hämtat från en icke redovisad källa? Även i detta projekt är svenskläraren drivande. Hon hänvisar explicit till bedömningsmaterialet och läser ur uppgiftsinstruktionen, vilket kan ses som en fördjupning av den tidigare diskussionen. Fördjupade ämnesutvecklingar är enligt Linell (2011:311) relativt ovanliga i institutionella samtal då dessa ”i stora delar [är] ganska snävt uppgifts- och beslutsorienterade och tillåter därmed inte i samma utsträckning [som samtal i andra kommunikativa verksamhetstyper] att ämnen penetreras på djupet”. Även i vårt material är fördjupade ämnesutvecklingar som här ovanliga. Samtal 1 utgör en ytterlighet bland problemdiskussionerna såsom mer fördjupat och även mer dialogiskt än andra problemdiskussioner.

¹² Detta yttrande förekommer tidigare i samtalet än i problemdiskussionen och är därför inte återgivet i transkriptionen.

4.3.2 En utforskande problemdiskussion om tidsanpassning

Problemdiskussionen som här redovisas kretsar i sin helhet kring betygssättning. Det går inte att lika tydligt urskilja diskursiva talarroller som i föregående problemdiskussion, då samtliga deltagare genomgående deltar. Ett försök till en indelning i talarroller görs ändå. Utdragen redovisas också enligt samma modell som i problemdiskussion 1: 1) Beas problembeskrivning, 2) övriga deltagares responser och 3) problemets lösning. Hela problemdiskussionen återges.

Utdrag 5: ”att det var så dåligt som D jag tycker nästan det är synd”

[00:24]

Bea återför här samtalet till att behandla betygssättning, där hennes bedömning skiljer sig från övriga deltagares. Hon gör det efter att Carin avslutat sin motivering med kommentaren *fastän hon har f- faktiskt har fått A på allt annat av mej /.../ men det kan inte hjälpas känner jag* (fas 3: 135, 137). I utdraget nedan ger övriga deltagare respons under det att Bea, som är primärtalare, beskriver problemet. Agnes och Carin är sekundärtalare, men Agnes har en något mer aktiv roll än Carin.

140. B [det beror på hur man jag är faktiskt osäker
141. jag vill jag vet inte om jag vill sätta ner
142. foten å säga [att=
143. C [nej
144. B =det var så dåligt som D jag tycker nästan
145. det e synd
146. A det e *synd* [men vad ska man göra=
147. B [ja ja
148. A =om det här är
149. B nämen det beror på [det är en tolkningsfråga
150. A [det här är Skolverket
151. C ja
152. B det finns ju lärare som skriver till oss å
153. s- den här eleven hade s- talade i sex och
154. tjuugo [men i övrigt är det A på alla
155. aspekter
156. C [mm mm mm mm
157. B då har ju vi faktiskt sagt att det kan va
158. okej
159. C mm
160. A har ni det?
161. B ja att sätta A

Beas yttrande (140–141) inleds med ett flertal garderingar, *det beror på hur man jag är faktiskt osäker jag vill jag vet inte om*, innan hon presenterar sin avvikande åsikt, vilket är vanligt förekommande när kritiska yttranden uttrycks i samtal (Nord 2015:53 f.). Här ger Bea uttryck för oenighet med de andra deltagarna, både generellt i samtalet, och mer omedelbart i förhållande till Carins sammanfattande bedömning i slutet av sin motivering (se ovan). Bea menar att den problembild Annika och Carin presenterar inte är självklar; *det är en tolkningsfråga* (149), säger hon.

Därpå presenterar Agnes en avvikande syn, dels genom invändningen *men vad ska man göra* (146), dels genom yttrandet *det här är Skolverket* (150). Men att hänvisa till Skolverket kan även vara ett sätt att skapa enighet genom att betona att bedömningsnormerna kommer utifrån.¹³ Bea, å sin sida, underbygger sin åsikt genom att hänvisa till sin erfarenhet som provkonstruktör. I sitt yttrande (152, 157) inkluderar hon – med pronomena *oss* och *vi* – även Carin, och förklarar hur de brukar besvara frågor från lärare som är osäkra vid bedömning av tidsramar för elevanförenden. Carin ger här uppbackning (156, 159) och stödjer därmed Beas berättelse, medan Agnes ställer den kritiska frågan *har ni det?* (160).

Utdrag 6: ”så å sen sen ser jag i sin helhet när jag sätter hennes slutbetyg”

[00:34]

I detta utdrag behandlar deltagarna dels aspektbetyget i relation till delprovsbetyget, dels delprovsbetyget i relation till kursbetyget. I den senare frågan orienterar de sig mot enighet. Agnes intar en något mer aktiv talarroll än Bea och Carin i utdraget som helhet, däremot är det Carin som inleder. En tydlig uppdelning mellan primär- och sekundärtalare låter sig inte göras.

- | | | |
|-------------|----------|----------------------------------------------------|
| 162. | C | men nu är det var det <i>minst</i> sex och trettio |
| 163. | | [det var till och med lite mer |
| 164. | B | [ja det var tio sekunder <i>till</i> å då känner |
| 165. | | jag bara jaha |
| 166. | C | ja |
| 167. | B | är det så [stor skillnad |
| 168. | A | [för jag tänker också så att jag |
| 169. | | jag tänker lite jamen då blev det D här men |
| 170. | | sen när jag sätter <i>slutbetyget</i> då e [det |
| 171. | | klart är en rad= |
| 172. | B | [ja ja det är ju nåt annat |
| 173. | A | =hit eller dit då är det ena annan s- |

¹³ Ur provkonstruktörernas perspektiv kommer dock inte bedömningsnormerna utifrån, eftersom det är provgruppen i Uppsala som har formulerat dem.

174. [så egentligen
 175. C [ja ja +absolut så ska du tänka+ (1.0)
 176. C mm
 177. A ja jag vill ju inte sätta dit [henne
 178. C [nej
 179. A fmen om jag följer den härf
 180. C ja
 181. A så å sen sen ser jag i sin helhet
 182. B mm
 183. A när jag sätter hennes slutbetyg
 184. C mm ja
 185. A annars blir det svårt för jag tycker synd om
 186. många elever [(SKRATTAR)
 187. B [(...) jamen så är det ju
 188. A ffast man följer ju ändå den [här ja
 189. B [ja

Utdraget inleds med att Carin återför diskussionen till det specifika anförandet och tiden för det (162–163). Hon tar alltså inte avstånd från Beas tidigare hänvisning till hur bedömningsfrågor från lärare brukar hanteras (utdrag 5, 152–158); däremot aktualiserar hon att tiden för anförandet var längre än i Beas exempel (162–163). Bea ifrågasätter då om det är *så stor skillnad* (167) mellan de olika tidsangivelserna, men förankrar samtidigt frågan i den egna subjektiva uppfattningen, *å då känner jag* (164–165).

Diskussionen om tiden för anförandet följs inte upp av Agnes, som i stället reinitierar ämnet betygssättning (168–171, 173–174): Även om delprovsbetyget blir D behöver det inte betyda att slutbetyget på kursen blir så lågt. Detta ställningstagande uttrycker hon sedan varianter av i utdraget som *helhet*, och orienterar sig därmed mot enighet utan att ändra sin inledande bedömning. I detta får Agnes medhåll från Bea genom ställningstagandet att delprovsbetyg och kursbetyg kan skilja sig åt, *ja ja det [kursbetyget] är ju nåt annat* (172). Carin förstärker sedan Beas yttrande ytterligare och riktar sig då till Agnes: *ja ja +absolut så ska du tänka+* (175); med modaliteten *ska* tycks Carin här hänvisa till sin expertroll som provkonstruktör.

Carins yttrande följs av en paus (1.0, 175). Därefter bekräftar Carin med ett *mm* (176) sitt tidigare yttrande. Agnes tar sedan vid och utvecklar ämnet delprovsbetyget i relation till kursbetyget ytterligare ett steg: Det är inte för att *sätta dit* (177) eleven hon vill ge betyget D, utan som en konsekvens av vad som står i bedömningsanvisningarna, *fmen om jag följer den härf* (179). I slutet av utdraget återkommer Agnes med en variant av yttrandet, *ffast man följer ju ändå den här ja* (188).

I båda fallen ovan uttalar Agnes sig med leende i rösten, vilket är vanligt vid kritiska yttranden för att mildra det sagda (jfr Nord 2015:38). Här riktar sig

Agnes troligen till Bea, som tidigare i diskussionen sagt *jag tycker nästan de e synd [att sätta betyget D]* (utdrag 5, 144–145). Agnes återanvänder också delar av Beas yttrande, men till skillnad från Bea gör hon det för att motivera det lägre betyget: *annars blir det svårt för jag tycker synd om många elever* (185–186). På rad 187 tycks Bea acceptera Agnes ställningstagande att delprovsbetyg och slutbetyg kan skilja sig åt, *jamen så är det ju*. I utdraget som helhet visar såväl Bea som Carin att de ställer sig bakom principen att provbetyget inte avgörande måste påverka slutbetyget.

Utdrag 7: ”rädd att det måste gå ner glida ner till D då då”

[00:19]

Diskussionen når en slutpunkt i och med att Bea sänker sitt delprovsbetyg från B till D. Carin är primärtalare och Bea och Agnes sekundärtalare.

190. C jo men jag tycker när man har dragit över
 191. mer än en halv minut [på den yttersta
 192. tidsgränsen
 193. A [mm ja
 194. C så att säga då måste det *påverka* betyget
 195. A ja [visst
 196. C [nånstans tycker jag
 197. B jag satte från början B men är rädd att det
 198. måste gå ner glida ner till D då då
 199. C ja
 200. A ja just i detta [fall då
 201. B [mm ja

Här, liksom i utdrag 6, inleds diskussionen med att Carin går från det generella till det mer specifika, genom att aktualisera anförandets tidsomfång. På rad 190–196 redogör hon för vilka konsekvenser hon menar att det ska få att eleven drog över tiden; hon avslutar med ställningstagandet *då måste det påverka betyget nånstans tycker jag* (194, 196). Det innebär att hon tydligt tar avstånd från Beas ställningstagande. Under Carins motivering ger Agnes upprepad minimal respons och stödjer därmed Carins ställningstagande, tydligast med *ja visst* (195), efter att Carin dragit sin slutsats.

Efter explicita motiveringar för ett lägre betyg, av först Agnes och sedan Carin, ändrar Bea sin betygssättning i ett yttrande som inleds med att hon först aktualiserar sin tidigare bedömning, följt av *men är rädd att det måste gå ner glida ner till D då då* (197–198). Således uppnås en motvillig konsensus om betygssättningen. Diskussionen avslutas med att Agnes mildrar sitt (och Carins) ställningstagande att delprovsbetyget blir lägre på grund av brister i dispositionen.

Hon gör det genom att inte längre hänvisa till bedömningsnormer utan till det specifika anförandet, *ja just i detta fall då* (200), vilket följs av uppbackning från Bea (201).

Sammanfattning – problemdiskussion 2

I samtal 2 utgörs problemdiskussionernas fokus av att anförandet inte håller sig inom den givna tidsramen. Det mest framträdande kommunikativa projektet är att utforska hur man i bedömningen ska förhålla sig till deskriptorn tidsomfång. Deltagarna är oeniga om hur deskriptorn om tidsomfång ska tolkas i förhållande till det aktuella anförandet, och oenigheten uttrycks vid många tillfällen explicit. Problemdiskussionen inleds med att en av provkonstruktörerna, Bea, relevantgör skillnaden i betygssättning ("att det var så dåligt som D jag tycker nästan det e synd"). Då hon inte har tagit tid på anförandet motsäger den nya informationen om tidsomfång hennes helhetsintryck. Den andra provkonstruktören, Carin, instämmer med svenskläraren ("jag tycker när man har dragit över mer än en halv minut på den yttersta tidsgränsen så att säga då måste det *påverka* betyget"). Det leder till att Bea ändrar sitt betyg, och med det avslutas diskussionen. Även om deltagarna når enighet till slut, är det kommunikativa projektet i första hand inriktat på att utforska en specifik bedömningsfråga och bara i andra hand på att uppnå konsensus.

Ett parallellt kommunikativt projekt går också att urskilja i diskussionen, där delprovsbetyget ställs i relation till slutbetyget på kursen. Här märks en högre grad av enighet, då båda provkonstruktörerna ansluter sig till svensklärarens ställningstagande att delprovsbetyget kan skilja sig från kursbetyget (Bea: "ja ja det [kursbetyget] är ju nåt annat", Carin: "ja ja +absolut så ska du tänka+"). I den här problemdiskussionen är turtagningen mer improviserad än i flertalet problemdiskussioner, och det är inte alltid tydligt vem som är primärtalare. I viss mån avviker således diskussionen från vad som generellt kan ses som kännetecknande för institutionella samtal (se avsnitt 4.2.1).

4.3.3 En kumulativ problemdiskussion om aspekten Framförande

Denna problemdiskussion, som behandlar aspekten Framförande, inleds i och med att Carin motiverar sin bedömning av anförandet, och fas 3 och 4 sammanfaller därför delvis. I analysen nedan presenteras först 1) Carins problembeskrivning, därefter 2) övriga deltagares responser och slutligen 3) en avrundning. Problemdiskussionen återges i sin helhet.

Problemdiskussionen behandlar aspekten Framförande, med fokus på presentationstekniskt hjälpmedel. Ämnet har behandlats redan tidigare i samtalet; det är Alma som under sin motivering initierar det: *eh var vi också tveksamma på eftersom eh powerpointen eller det här presentationstekniska hjälpmedlet eh var eh blev ett ett frågetecken* där (fas 1: 14–15, 17). Bea har i sin motivering fokuserat på positiva sidor i framförandet – det var *säkert* och eleven *hade*

intensitet *i sitt tal* (fas 2: 24–25), vilket har lett till att hon gett C–A på aspekten Framförande.

Utdrag 8: ”han låter powerpointen rulla trots att han byter ämne”

[00:34]

I detta utdrag ger Carin sin motivering, vilket inkluderar en problembeskrivning. Bea kan ses som sekundärtalare då hon ger ett innehållsligt bidrag, medan Alma ger lyssnarrespons.

- 30.C** eh ja eh jag har också gett honom ett C men e benägen
31. att sänka alltså
32. det var som han har fått C på allt på alla alla
33. aspekter men när jag
34. tänker jag har skrivit upp det här att han låter
35. powerpointen rulla=
36.A mm
37.C =trots att han byter ämne och pratar om en helt annan
38. sak [och=
39.A [mm
40.C =det störde [mej=
41.A [mm
42.C =jättemycket så det är tveksamt om han e C på eh
43. framförande [men det har han ändå det har han=
44.B [ja det är ju det
45.C =ändå av mej [men=
46.B [mm
47.C =men eh nu kan jag ju säga att j- jag tycker inte att
48. han ska ha det

Carin ger inledningsvis en sammanfattande bedömning, *C på allt på alla alla aspekter*, (32–33), men redan här lägger hon in en reservation – hon *e benägen att sänka* (30–31). Skälet till det är att eleven *låter powerpointen rulla trots att han byter ämne och pratar om en helt annan sak* (34–35, 37–38) vilket Carin uppfattade som väldigt störande (40–42). Efter denna innehållsliga motivering, förstärker hon sin inledande värdering i yttrandet *men eh nu kan jag ju säga att j- jag tycker inte att han ska ha det [dvs. C på aspekten Framförande]* (47–48). Under motiveringen ger Alma återkommande lyssnarrespons. Bea tycks på rad 44 ansluta sig till Carins ställningstagande, när hon i överlappande tal uttrycker *ja det är ju det*.

Utdrag 9: ”det bästa i hans ehm presentation var *framförandet*”

[00:57]

I detta utdrag ger Alma och Bea responser på Carins ställningstagande (utdrag 8). Det är svårt att urskilja en enskild primärtalare, men Alma och Bea intar mer aktiva talarroller än Carin.

- 49.A** nej
50.B ja jag kan ju säga [att jag
51.A [men vi var lite hårda på dom
52. andra eh aspekterna *tycker jag då* [med innehåll=
53.B [jaa
54.A =och [disposition
55.B [ja
56.C [+ja det tycker jag att ni var [men det (får ni
57. ingen)+
58.B [(...) (tycker jag)
59.(?) (SKRATTAR)
60.B men ja jag tyckte att jag stördes nog också av det
61. där med powerpointen men jag tänkte .ha ja stackarn
62. vad *jobbigt på nåt sätt liksom*
63.B, A (SKRATT)
64.B fatt det bara blev så på nåt sättf och då (.) ja (.)
65. jag tyckte att det det bästa i hans ehm presentation
66. var *framförandet* [har jag skrivit=
67.? [aha
68.B =för jag tyckte [han var säker
69.A [mm
70.C ja det tyckte jag [nog också
71.B [så det var nog därför jag satte B
72. [till slut=
73.C [mm
74.B =för jag tyckte liksom att han
75.A mm
76.C mm det tyckte jag också han måste få beröm för det
77. att [han=
78.B [mm
79.C =talade till publiken och han var inte stressad och
80. han var han var en talare
81.A [ja det är han
82.B [han skulle kunna bli lysande talare liksom tror jag
83.A mm han har gjort *jättebra* [ifrån sej
84.B [mm

- 85.A han har fått höra det här från mej [tidigare också=
 86.C [ja ja
 87.A =så det tror [jag
 88.C [ja
 89.A men och det var kanske också därför som sagt man har
 det [i=
 90.C [mm
 91.A [=bakhuvudet
 92.C [mm

Alma ger efter Carins bedömning av aspekten Framförande uppbackning (49); Carins bedömning är i linje med Almas egen inledande bedömning. Därefter påbörjar Bea ett yttrande, *ja jag kan ju säga att jag* (50). Under detta faller Alma Bea i talet och återknyter till den helhetsbedömning hon tidigare gjort (delprovsvetyget D), *men vi var lite hårda på dom andra eh aspekterna *tycker jag då* med innehåll och disposition* (51–52, 54).

Betyget är lägre än Carins inledande bedömning (C) och framför allt skiljer det sig från Beas helhetsbedömning (B). Här orienterar sig Alma mot enighet, genom att antyda att den tidigare betygssättningen som hon och hennes kollegor har gjort varit för hård. Hon använder subjektivitetsmarkören **tycker jag då** (52) utsagt med skratt i rösten, vilken kan kontrasteras mot yttrandets inledande *vi* (51). Med detta relevantgör hon att den inledande bedömningen gjordes tillsammans med kollegor. Genom uppbackningar (53, 55) visar Bea att hon instämmer i att Almas första bedömning var för hård. Carin förstärker sedan detta med yttrandet *+ja det tycker jag att ni var+* (56), utsagt med högre röst.

I det följande (60–68) utvecklar Bea varför hon trots allt har satt ett högre betyg på aspekten Framförande. Hon återknyter först till Carins tidigare ställningstagande (utdrag 8, 34–38), *men ja jag tyckte att jag stördes nog också av det där med powerpointen* (60–61), men med garderingen *nog* i stället för Carins förstärkning *jättemycket*. Bea tar sedan elevens perspektiv, *men jag tänkte .ha ja stackarn *vad jobbigt på nåt sätt liksom* £att det bara blev så på nåt sätt£* (61–62, 64). Yttrandet utsägs med skratt i rösten och även Alma skrattar. Därefter relevantgör Bea sin inledande motivering (fas 2), dvs. att *det bästa i hans ehm presentation var framförandet* (65–66) – detta ledde fram till den högre betygssättningen. Hon övergår här till att behandla en annan delaspekt från bedömningsmatrisen än presentationstekniskt hjälpmedel.

Såväl Carin som Alma visar att de håller med Bea om att det fanns starka sidor i elevens anförande. Carin utvecklar det med en värderande beskrivning: *mm det tyckte jag också han måste få beröm för det att han talade till publiken och han var inte stressad han var han var en talare* (76–77, 79–80). Därefter bekräftar Alma detta: *ja det är han* (81), och utgår här från sin lärarerfarenhet. Samtidigt upprepar Bea Carins beskrivning av eleven som en talare: *skulle*

kunna bli lysande talare liksom tror jag (82). Här lägger Bea till en positiv värdering men använder å andra sidan garderingarna *skulle kunna* och *tror jag*.

Deltagarna orienterar sig alltså återigen mot enighet. Mot slutet av utdraget börjar dock Alma utveckla varför säkerheten i framförandet trots allt inte ledde till ett högre betyg, och åberopar här sin lärarerfarenhet. Eleven har tidigare *gjort jättebra ifrån sej* (83) och Alma har haft *det i bakhuvudet* (89, 91) när hon gjort sin bedömning.

Utdrag 10: ”att jag hade då kanske förväntat mej mer”

[00:12]

I detta utdrag, som är en direkt fortsättning på det förra, avrundas diskussionen. Alma och Bea intar aktiva talarroller medan Carin endast ger lyssnarresponser.

- | | | |
|------|---|--------------------------------------------------|
| 93. | B | fas- fast det visste ju inte jag |
| 94. | A | nej men från från [min från min från min |
| 95. | A | sida liksom= |
| 96. | B | [mm mm mm |
| 97. | A | =att jag hade då kanske förväntat mej <i>mer</i> |
| 98. | B | [ja |
| 99. | C | [mm |
| 100. | A | det jag menar |
| 101. | C | mm |
| 102. | A | ha. som gjorde att det blev lite hårt |
| 103. | B | mm |
| 104. | A | mm |

Här ifrågasätter Bea till viss del Almas ställningstagande, och tycks med yttrandet *fas- fast det visste ju inte jag* (93) syfta på giltigheten i den bedömning hon har gjort i stunden – utan förförståelse. Almas replik upptar sedan huvuddelen av utdraget (94–102); Bea och Carin ger här återkommande lyssnarresponser. Då eleven tidigare gjort så bra ifrån sig *hade [hon] då kanske förväntat [sej] mer*, något *som gjorde att det blev lite hårt*. Detta understryks sedan med *det jag menar* (100), vilket indikerar att hon inte kritiserar Beas bedömning utan snarare förklarar sin egen. Detta avslutar diskussionen.

Sammanfattning – problemdiskussion 3

I samtal 3 ligger fokus på aspekten Framförande, dels utifrån hanteringen av det presentationstekniska hjälpmedlet, dels utifrån talaregenskaper. Problembeskrivningen presenteras redan i fas 3, när Carin ger sin motivering; hon ägnar denna huvudsakligen åt att förklara att den bristfälliga hanteringen av det presentationstekniska hjälpmedlet gör att hon nu är benägen att sänka aspektbetyget. I

detta får hon medhåll av svenskläraren Alma, som också hon under sin motivering uttryckte tveksamheter kring hur powerpointen användes. Även den andra provkonstruktören, Bea, orienterar sig här mot enighet ("jag störcdes nog också av det där med powerpointen"). Men i sin betygssättning har Bea i stället fokuserat på att eleven var säker och hade intensitet i sitt framförande, och ur denna synvinkel var Framförande den aspekt där eleven var starkast. I detta instämmer både Alma och Carin (Carin: "han talade till publiken och han var inte stressad han var han var en talare"). Alma har också, som elevens svensklärare, tidigare sett exempel på att eleven är en god talare.

Denna problemdiskussion kännetecknas av diskurstypen kumulativt samtal, då deltagarna jämför varför de satt de betyg som de gjort, men på ett mer okritiskt sätt än i de utforskande problemdiskussionerna. Deltagarna försöker inte övertyga de andra om att ändra betygssättningen. Snarare är det så att deltagarna ifrågasätter sina egna inledande bedömningar, efter att ha fått höra de andras. I samtalet behandlas olika sidor av framförandet, och här orienterar sig deltagarna mot enighet i sak, utan att denna enighet uttalat påverkar betygssättningen. Det mest framträdande kommunikativa projektet är således att i en icke-konfrontativ samtalsstil framhäva likheter i värderingen av anförandet.

4.3.4 En kumulativ problemdiskussion – en fråga om temaanpassning får svar

Denna korta problemdiskussion behandlar anförandets temaanpassning. I analysen nedan presenteras först 1) problembeskrivningen, därefter 2) övriga deltagares responser och slutligen 3) en avrundning, som i stort sett är en fortsättning på utdrag 12.

Utdrag 11: "det vi var lite tveksamma på var ju innehållet"

[00:10]

Den koncentrerade problembeskrivningen ges av Astrid, som är primärtalare. Bea ger ett talarbidrag.

- 21.A** det vi var lite tveksamma på var ju innehållet just
- 22.** eh huruvida det var eh tydligt anpassat till temat
- 23.** (.) eh
- 24.B** ja det skulle ju vara
- 25.A** [att hon kanske inte var så tydlig

Astrid har satt ett lägre betyg än Bea och Carin på aspekten Innehåll (C), och efter Carins motivering reinitierar hon ämnet Innehåll, mer specifikt deskriptorn temaanpassning, *det vi var lite tveksamma på var ju innehållet just eh huruvida*

det var eh tydligt anpassat till temat (21–22). Hon relevantgör här indirekt skillnaden i bedömning mellan henne å ena sidan och provkonstruktörerna å den andra, utan att tydligt ta avstånd från de andras bedömningar. Bea inleder ett yttrande, där hon med garderingar först tycks hålla med om ställningstagandet, ja det skulle ju vara (24). Astrids nästa yttrande, att hon kanske inte var så tydlig (25), kan ses både som en samkonstruktion med Beas yttrande (24) och en fortsättning på det egna yttrandet (21–22).

Utdrag 12: ”jag funderade inte på att hon skulle ligga utanför temat”

[00:34]

Bea och Carin ger i detta utdrag responser på Astrids problembeskrivning. Carin är primärtalare, Bea som sekundärtalare. Även Astrid kan ses som sekundärtalare, då hennes lyssnarresponser är av innehållslig karaktär.

- 26.B** [ja det kan man ju fundera nä för det här med
27. *identitet* och för henne
28.A mm
29.B kanske det var en stark *identitet* det här med Martin
30. Luther King och den kampen på nåt sätt så tänkte jag
31.A mm
32.B då fick jag ihop det på nåt [vis
33.A [ja
34.C ja
35.B men ja
36.C ja jag håller helt jag håller [faktiskt helt med Bea=
37.B [mm
38.C =jag funderade [inte på=
39.B [mm
40.A [nä
41.C =att hon skulle ligga utanför temat för i just
42. det här att det heter ju s- ja nu kommer jag inte
43. ihåg kommunikation *identitet*
44.A mm
45.C jag kommer inte ihåg i vilken ordning [vi hade
46.B [nej
47.C vi har satt dom här underrubrikerna och att hur hur
48. andra har sett på svarta och vad det har betydelse
49. för deras *identitet*
50.A mm

I detta utdrag utvecklar Bea inledningsvis (26–32) varför anförandet ändå, enligt henne, är anpassat till temat. Hon inleder med det enighetsskapande, *ja det kan man ju fundera* (26), men gör sedan ett ställningstagande där hon utvecklar att kopplingen till temat ändå görs i anförandet. Bea använder subjektivitetsmarkörer i yttrandena *så tänkte jag* (30) och *då fick jag ihop det på nåt vis* (32). I detta instämmer Carin, *ja jag håller helt jag håller faktiskt helt med Bea* (36). Därpå förstärker hon ställningstagandet ytterligare, hon *funderade inte på att hon [eleven] skulle ligga utanför temat* (38, 41) och motiverar sedan temaanpassningen i anförandet. I utdraget ger Astrid återkommande lyssnarrespons under det att Bea och Carin talar.

Utdrag 13: ”nej jag kände att hon prickade det”

[00:05]

I detta korta utdrag är Carin primärtalare och Astrid och Bea lyssnare.

51.C nej jag kände att hon prickade det

52.A mm

53. (2.0)

54.B mm

55.A mm

Här gör Carin en sammanfattande värdering, *nej jag kände att hon prickade det* (51), vilket följs av lyssnarresponsen *mm* (52) från Astrid. Därefter följer en paus varefter även Bea ger responsen *mm* (54) och Astrid upprepar *mm* (55). Inga övriga responser ges.

Sammanfattning – problemdiskussion 4

I problemdiskussion 4 behandlas ett anförande som av samtliga deltagare bedömts som mycket gott. Provkonstruktörerna har satt högsta betyg på alla aspekter, och svenskläraren A på alla aspekter utom Innehåll. När provkonstruktören Carin avslutat sin motivering i fas 3, och lyft fram starka sidor i anförandet, relevantgör Astrid den avvikande bedömning av aspekten Innehåll som hon och hennes kollegor gjort (”det vi var lite tveksamma på var ju innehållet just eh huruvida det var eh tydligt anpassat till temat”). På denna problembeskrivning responderar provkonstruktörerna i tur och ordning. De uttrycker båda åsikten att anförandet var temaanpassat. Först motiverar Bea temaanpassningen och använder då modifieringar som mildrar ställningstagandet och gör åsiktsskillnaden mellan henne och svenskläraren mindre tydlig. Carin instämmer med Bea och förstärker dessutom ställningstagandet (”ja jag håller helt jag håller faktiskt helt med Bea”). Hon uttrycker snarare enighet med sin kollega än tar avstånd från svenskläraren. Under det att provkonstruktörerna utvecklar hur de ser på

anförandets temaanpassning ger svenskläraren återkommande lyssnarrespons. Då svenskläraren inte går vidare med den fråga som hon ställer i inledningen av problemdiskussionen blir samtalandet utpräglat kumulativt, dvs. deltagarna bygger på varandras ställningstaganden.

Denna problemdiskussion präglas av en viss asymmetri mellan å ena sidan provkonstruktörerna, å andra sidan svenskläraren, där provkonstruktörerna får en tydlig expertroll. Svenskläraren relevantgör en skillnad i bedömning, men då hon fått svar på hur provkonstruktörerna gjort sina bedömningar utvecklar hon inte sin egen bedömning. En annan tolkning är att agendan, att jämföra betygsättning, har följts och att svenskläraren har fått svar på sin fråga. Inte heller aktualiseras vilket betyg svenskläraren slutgiltigt sätter. Detta skulle även kunna förklaras med att deltagarna redan inledningsvis i stort sett var överens om bedömningen, och det kommunikativa projekt som utmärker problemdiskussionen är att deltagarna orienterar sig mot enighet i en fråga där oenigheten redan från början var relativt liten.

4.4 Sammanfattande analys – validerande bedömningssamtal som verksamhetstyp

Verksamhetsanalysen leder fram till en beskrivning av den verksamhetstyp som de analyserade bedömningssamtalen utgör och av den samtalskultur som kännetecknar denna. Verksamhetstypen är dynamisk snarare än fast, formad av förutsättningar i den omgivande kontexten och samtidigt skapad och omförhandlad i situationen. Verksamhetstypen avgränsas i denna sammanfattande analys mot dess omgivning (Linell 2011:159 ff.), svenskämnets övergripande bedömningspraktik. De validerande bedömningssamtalen har mycket gemensamt med andra bedömningssamtal, som de sambedömningssamtal som studerats i tidigare forskning. Men på några punkter skiljer den sig från bedömningssamtal i sambedömningssituationer. Den bör därmed ses som en verksamhetstyp som har mycket men inte allt gemensamt med sambedömning.

Ett typiskt institutionellt drag i samtalen är den tydliga fasindelningen (ibid. s. 192). Den största delen av samtalen utgörs av bedömnarnas relativt monologiska redogörelser för de bedömningar de gjort, framförda i en viss ordning, och varje redogörelse utgör här en fas. Dessutom finns ett ganska stort antal problemdiskussioner som följer efter de tre bedömnarnas redogörelser och som utgör egna faser. Vårt antagande – som bör verifieras i vidare forskning – är att en verksamhetsanalys av sambedömning skulle visa på större andel problemdiskussioner med utforskande tal.

Problemdiskussionerna ingår inte i den på förhand planerade agendan (ibid. s. 197) och kännetecknas av en mer improviserad turtagning än övriga faser. Diskurstypen är ofta utforskande tal (Mercer 2000:153 ff.) där oenighet synliggörs och leder till kritisk granskning av argument samtidigt som deltagarna

söker samförstånd. I andra problemdiskussioner förhåller sig deltagarna mer okritiskt till varandras bedömningar och kumulativa sekvenser (ibid. s. 173 ff.) utvecklas.

Strävan efter enighet genomsyrar samtalskulturen i samtliga problemdiskussioner, och disputerande sekvenser (ibid. s. 197 ff.) förekommer sällan. Deltagarnas arbete för enighet framgår också genom de kommunikativa projekt (Linell 2011:98) som utvecklas, där enighet ofta är målet. Deltagarna orienterar sig mot enighet på så sätt att även om de är oeniga om bedömningen hittar de andra frågor att vara eniga om. Även den detaljerade analysen av själva interaktionen pekar i samma riktning. Deltagarna orienterar sig mot enighet, även när de är oeniga i sak, genom exempelvis flitigt bruk av direkta och indirekta frågor, garderingar, medhåll, subjektivitetsmarkörer, upprepningar och samkonstruktioner. En jämförelse med tidigare forskning om bedömningssamtal (Haraldson & Larsson 2016; Jølle 2014; Matre & Solheim 2014, 2015) tyder på att samtalskulturen även i dessa kännetecknas av en strävan efter enighet. Med en mer kvantitativ metod för analys av interaktion som i Jølle (2014) kan proportionerna visas mellan yttranden som tyder på enighet och sådana som tyder på oenighet. Men det är bara med en mer mångfacetterad samtalsanalys, där varje tur ses som kontextförnyande, som nyansrikedomen i samtalen framgår.

Verksamhetstypen rymmer vidare en spännvidd, exempelvis vad gäller agenda och verksamhetsroller, och genom dessa begrepp får vi också syn på sådant som sannolikt skiljer dessa bedömningssamtal från bedömningssamtal i sambedömningssituationer, verksamhetstypens omgivning. Även om många problemdiskussioner i vårt material innehåller utforskande diskurs är det tydligt att deltagarna ofta låter bli att föra frågor om oenighet så långt att (explicit) konsensus nås om bedömning. I problemdiskussion 1 visar exempelvis provkonstruktörerna att de tar intryck av svensklärarens argumentation, men de uttalar inte explicit att de ändrar sin bedömning. Det är bara i problemdiskussion 2 som konsensus om betygssättningen nås, vilket innebär att en glidning sker från verksamhetstypen validerande bedömningssamtal till en vidare sambedömningspraktik. Övriga problemdiskussioner utmärks av att samtalen arrangeras i syfte att validera ett bedömningsinstrument snarare än i sambedömnings syfte. Provkonstruktörerna vill primärt få kunskap om hur olika svensklärare använder bedömningsmatrisen i praktisk bedömning. Eftersom det är svenskläraren som ansvarar för bedömningen i det pågående nationella provet undviker de också att styra lärarens bedömning. I flera fall visar det sig dock att den aktiva svenskläraren har en annan, implicit agenda (Linell 2011:197), nämligen att skapa konsensus om hur enskilda elevprestationer ska bedömas. Därmed utvecklas ibland kommunikativa projekt med sambedömning som mål och vissa enskilda verksamheter närmar sig en sambedömningspraktik.

Såväl svensklärare som provkonstruktörer agerar i provsituationen som bedömare som var och en enskilt betygssätter elevanförenden. I de efterföljande samtalen märks ibland en asymmetrisk rollfördelning, där provkonstruktörerna

intar expertrollen medan svenskläraren blir lekman som tar intryck av besökarnas resonemang, exempelvis i problemdiskussion 4. Denna rollfördelning är dock inte självklar; även svenskläraren kan inta rollen som expert medan provkonstruktörerna intar lekmanrollen, vilket sker i problemdiskussion 1. Även i problemdiskussion 3 framgår att svensklärarens kännedom om eleven kan ge svenskläraren en expertstatus i förhållande till provkonstruktörerna. Det sker på så sätt en glidning från ett interprofessionellt möte mellan provkonstruktörer och svensklärare, till ett intraprofessionellt möte mellan tre jämbördiga svensklärare. De validerande bedömningssamtalen närmar sig sin omgivning, svenskämnetts bedömningspraktik. Vi ser vidare en tendens till att en mer symmetrisk rollfördelning leder till ökad användning av den utforskande diskurstypen, medan tydligt asymmetriska roller leder till att mindre utrymme ges åt kritisk granskning av oenighet, som i problemdiskussion 4.

5 Sammanfattning och diskussion av båda studierna

I kapitel 5 sammanfattas de båda undersökningar som tidigare har presenterats var för sig i kapitel 3 och 4. Diskussionen som följer därefter ska fungera som ett tillägg till de diskussioner som förs efter respektive studie i kapitel 3 och 4.

5.1 Sammanfattning

Två undersökningar om bedömning av muntliga anföranden i svenska och svenska som andraspråk presenteras i denna rapport, en om bedömares matrisanvändning, och en om interaktion och kontext i de samtal som förs när tre bedömare jämför sina bedömningar av provet. Samma material används i båda undersökningarna, ljudinspelade bedömningssamtal mellan två provkonstruktörer och en svensklärare vars elever just har genomfört ett muntligt nationellt prov. Båda studierna bygger på en sociokulturellt grundad uppfattning om att bedömningssamtal utgör en form av reflekterande praktik där den tolkningsgemenskap som bedömarna tillsammans är en del av kan stärkas. Det sker genom att olika bedömningar – olika tolkningar av muntliga anföranden och hur de ska värderas utifrån en bedömningsmatris – synliggörs och ställs mot varandra.

I studie 1 urskiljs, kategoriseras och kvantifieras bedömarnas motiveringar i syfte att utreda hur matrisen används som ett hjälpmedel vid bedömningen. Analysen visar att matrisbruket som helhet är varierat och flexibelt. Bedömarnas motiveringar rör sig längs med ett kontinuum från matrisnära motiveringar till ett självständigt matrisbruk. I det självständiga matrisbruket kan motiveringarna utgöra utvidgningar av eller kompletteringar till de normer som uttrycks i matrisens deskriptorer. Detta flexibla sätt att röra sig från matrisnära till självständiga motiveringar ses som förebildligt. Det tolkas som exempel på vad man kan kalla en professionell matrisanvändning där bedömarnas iakttagelser jämförs med matrisens deskriptorer och tolkas utifrån lärarerfarenhet och kunskaper i retorik.

Studie 2 analyserar kontext och interaktion i bedömningssamtalen utifrån Linells (2011) modell för verksamhetsanalys. Analysen visar att bedömningssamtalen utgör en verksamhetstyp vars samtalskultur har mycket men inte allt gemensamt med sambedömningssamtal. Provkonstruktörerna, som är initiativtagare till samtalen, har en agenda som innebär att de först och främst vill veta hur de svensklärare som besöks använder bedömningsmatrisen. Utifrån att bedömningssamtalen ska bidra till en validering av bedömningsmatrisen kan vi tala om att provkonstruktörerna arbetar enligt en valideringsagenda. Den ligger sannolikt bakom det faktum att provkonstruktörerna ofta avstår från att driva samtalen vidare från oenighet till konsensus om bedömningen. I flera fall har de svensklärare som besöks en annan agenda – en sambedömningsagenda som

innebär att de strävar efter konsensus om de bedömningar som utförs. Därmed sker en glidning från den ena till den andra agendan så att samtalen börjar handla om sambedömning. Det förekommer även glidningar mellan vem som intar rollen som expert och lekman i samtalen, provkonstruktörerna eller svensklärarna. Som helhet kännetecknas samtalen av att deltagarna strävar mot enighet. Oenighet relevantgörs i de faser av samtalen som benämns problemdiskussioner, och i dessa faser utvecklas ibland utforskande samtal. Deltagarna orienterar sig mot enighet på så sätt att även om de är oeniga om bedömningen hittar de andra frågor att vara eniga om. Den detaljerade analysen av själva interaktionen pekar i samma riktning. Deltagarna orienterar sig mot enighet, även när de är oeniga i sak, genom exempelvis flitigt bruk av direkta och indirekta frågor, garderingar, medhåll, subjektivitetsmarkörer, upprepningar och samkonstruktioner.

5.2 Validering av bedömningsanvisningar genom deltagande

Ur ett provutvecklingsperspektiv har studie 1 visat hur erfarna svensklärare och provkonstruktörer använder matrisen som hjälpmedel i bedömningen. Ett delresultat är vilka delar av bedömningsmatrisen som ofta ter sig svårtolkade (se avsnitt 3.4.3) och därför bör leda till förtydliganden och eventuella ändringar i det nationella provets bedömningsunderlag. Målet är att bedömningsanvisningarna ska bli så tydliga och användbara som möjligt.

Den metod som har använts för validering av bedömningsmatrisen – att besöka olika skolor för att inte bara observera provgenomförande utan även delta i bedömning av ordinarie prov – är resurskrävande men intressant. Provkonstruktörerna kunde på detta sätt dels studera hur bedömarna arbetade, dels själva utföra bedömning tillsammans med svensklärarna. Därmed kunde de också påtagligt uppleva hur bedömningsanvisningarna fungerade. Genom besök på flera olika skolor och hos olika svensklärare kunde de pröva bedömningsanvisningarna i ett stort antal olika bedömningssituationer, med olika svensklärare och på skolor av olika karaktär, med elever på olika program, såväl yrkes- som studieinriktade och såväl ungdomar som vuxenelever. Provkonstruktörernas upplevelser är värdefulla i sig och användbara vid provutvecklingen. Men dessa erfarenheter behövde också systematiseras och objektifieras för att rätt kunna tolkas. För detta syfte krävdes inspelning, transkribering och systematisk analys. Genom att transkriberingen och analysen utfördes av forskare som inte hade deltagit i bedömningen gavs möjlighet att studera de inspelade samtalen ur ett utifrånperspektiv.

5.3 Den komplexa och svårfångade bedömningspraktiken

De båda undersökningarna stärker bilden från tidigare forskning med socio-kulturell inriktning (Colombini & McBride 2012; Jølle 2014, 2015; Matre & Solheim 2014, 2015), att bedömningspraktiken vid ett performansprov är ytterst komplex. Denna insikt bör bidra till en ödmjukhet inför bedömarens uppgift från provutvecklingens och skoladministrationens sida. Varken matrisanvändning eller bedömningsamtal går att beskriva på ett enkelt och entydigt sätt. En bedömningsmatris må förefalla vara ett tydligt bedömningsinstrument, kanske kan det till och med verka ganska fyrkantigt och enkelspårigt. Men när bedömningsmatrisen används i konkreta bedömningsituationer kan den fungera på en mängd olika sätt. Elevens performans – här det muntliga anförandet – bedömarens iakttagelser och bedömarens förståelse av matrisen utgör vid bedömningen olika dimensioner som alla är dynamiska och svårfångade. Komplexiteten i bedömningsuppgiften innebär att provutvecklare aldrig fullt ut kan kontrollera bedömningen, utan de viktigaste delarna av denna måste lämnas till de professionella svensklärare som utför den. Provutvecklarna kan endast bidra med underlag för bedömningen och ansvara för att detta underlag ska vara så gott som möjligt.

Även om bedömningsmatrisen och övriga delar av anvisningarna är viktiga instrument för att styra bedömningen och stärka tolkningsgemenskapen, måste vi fullt ut inse vad det betyder att tolkningsgemenskapen faktiskt utgör en reflekterande praktik, där professionella lärare med specifika kunskaper och erfarenheter utgör en avgörande del. Den typ av performansbedömning som utförs i det muntliga nationella provet står och faller med lärarnas kompetens och de förutsättningar lärarna ges för att kunna utföra sin uppgift. Konsekvensen blir att resurser bör satsas för att lärarna ska ha både de kunskaper de behöver för att utföra sin bedömningsuppgift och goda förutsättningar att genomföra bedömningen. Med utgångspunkten att användningen av ett prov, snarare än provet i sig självt, kan vara mer eller mindre valid (Kane 2006, 2015, Kane et al. 1999) är det av yttersta vikt att det praktiska genomförandet av bedömningen ges de bästa förutsättningar.

Även verksamhetsanalysen i studie 2 visar på komplexiteten i bedömningspraktiken samt på hur svårfångad den kan vara för forskare. Det ska erkännas att vi forskare i början av forskningsprocessen räknade med att de inspelade bedömningsamtalen skulle vara i stort sett liktydiga med sambedömningsamtal mellan två eller flera bedömande lärare. Efter en tids analys började vi ana att de specifika förutsättningar som gällde vid dessa samtal gjorde att de rimligen inte kunde vara fullt ut jämförbara med andra bedömningsamtal. Vi ville då undersöka systematiskt vad det betydde att två av deltagarna var provkonstruktörer medan den tredje deltagaren var svensklärare med ett direkt ansvar för bedömningen av de aktuella proven. Vi ville också undersöka vad deltagarnas explicita eller implicita agenda för samtalen betydde. En verksamhetsanalys enligt Linell

(2011) gav oss möjlighet att studera samtalen utifrån dessa specifika förutsättningar, och vi kunde fördjupa oss i vad kontextuella faktorer som agenda och roll kunde ha för betydelse för samtals utveckling.

Vår utgångspunkt var tidigare, sociokulturellt inriktad forskning, som hävdar att utforskande samtal med explicit oenighet är viktiga inslag i en välfungerande tolkningsgemenskap. Utan att kunna bevisa giltigheten drar vi den tentativa slutsatsen att sådana inslag borde vara större i samtal med mer symmetriska deltagarroller och en uttalad agenda att nå konsensus om bedömningen. Det är emellertid ett antagande som behöver prövas och verifieras i undersökningar av sambedömning mellan svensklärare. Fler verksamhetsanalyser av bedömningsamtal borde alltså genomföras, för att öka förståelsen för skolans bedömningspraktik. Genom verksamhetsanalys av bedömningsamtal kan kunskapen öka om sambanden mellan kontextuella faktorer och samtals interaktion.

5.4 Enighet och oenighet i skolans bedömningspraktik

De två begreppen enighet och oenighet utgör varandras motpoler, men studie 2 visar att de också i hög grad är samverkande. Samtalen som helhet kännetecknas av en strävan efter enighet, något som visas dels strukturellt genom att bedömarna använder sig av enighetsskapande kommunikativa handlingar (se avsnitt 5.1), dels i kommunikativa projekt där enighet verkar vara målet. Samtidigt förekommer inslag av explicit oenighet, och i flera problemdiskussioner relevant görs denna oenighet i utforskande samtal. De redovisade studierna från tidigare forskning tyder på en liknande bild, att deltagare i bedömningsamtal lägger ner stor kraft på att arbeta mot enighet, medan uttalad oenighet förekommer mer sporadiskt. Hur ska man se på detta mönster?

Utifrån psykometrisk bedömningsforskning är bedömarnas strävan mot enighet mycket rimlig. Målet med bedömningsamtal är vanligtvis just att komma överens om bedömning, att nå enighet. När interbedömarreliabilitet studeras (t.ex. Luoma 2004) är förutsättningen att olika bedömare idealt borde göra samma bedömning. I själva begreppet tolkningsgemenskap ligger också en förväntan om gemenskap i tolkningar och värderingar, vilket rimligen borde innefatta enighet. Den starka strävan efter enighet kan slutligen också förstås utifrån generella samtalsstrukturer, som preferensstrukturen (Norrby 2014:41, 148 ff.). Samtal rent generellt syftar i hög grad till att skapa enighet, till att komma överens.

Vad vi har velat göra i rapportens studier är att utifrån ett sociokulturellt perspektiv utmana denna syn på en tolkningsgemenskap som en gemenskap som först och främst borde innefatta enighet. Även uttalad oenighet behövs för att tolkningsgemenskapen ska vara levande och dynamisk, för att problem ska ställas på sin spets och lösas gemensamt. Resultatet från studierna visar att detta synsätt är rimligt. I en så komplex bedömning som vid det muntliga nationella provet uppstår ofrånkomligen oenighet, och sådan oenighet kan lösas av

professionella lärare som på ett självständigt och kritiskt sätt tolkar bedömningsmatriser utifrån kunskap och erfarenheter. Samtal kan här utgöra en möjlighet för bedömare att lösa bedömningsproblem och därigenom på sikt utveckla den tolkningsgemenskap de är en del av. En disputerande diskurs utan strävan efter samförstånd är här inte önskvärd, utan det är den samarbetsinriktade men också kritiska utforskande diskursen som bör eftersträvas. I en tolkningsgemenskap där bedömarna sysslar med performansbedömning behövs inslag av uttalad oenighet som bearbetas i utforskande tal – men målet i bedömningsarbetet kommer alltid att vara enighet.

5.5 Performansbedömning av muntlighet – en särskild bedömningspraktik?

I rapportens båda studier har resultat från tidigare forskning om performansbedömning av skriftlig språkförmåga relaterats till performansbedömning av muntlig språkförmåga. Mycket talar för att de gemensamma nämnarna för dessa två varianter av performansbedömning är många. Sannolikt finns också egenskaper som skiljer bedömning av muntlighet från bedömning av skriftlighet, men i rapportens studier har inte detta fokuserats. Ett uppslag inför framtida forskning är därmed att jämföra samtal om bedömning av skriftlig språkförmåga med samtal om bedömning av muntlig språkförmåga. Ett lämpligt studieobjekt vore bedömning av skrivprov i det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk, eftersom de matriser som används i prov om muntlighet delvis är likadant strukturerade som matriserna i prov om skriftlighet.

Litteratur

- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian, 2010: *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Berge, Kjell Lars, 1996: *Norsksensorernas textnormer og doxa. En kultursemiotisk og socioteknologisk analyse*. Trondheim: Institutt for anvendt språkvetenskap. Norges teknisk.naturvitenskaplige universitet.
- Berge, Kjell Lars, 2005: Studie 3. Skriveprøvenes pålitelighet. I: *Ungdomers skrivekompetanse, Bind 1, Norsksensuren som kvalitetsutvurdering*, red. av Kjell Lars Berge, Lars Siegfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle. Oslo: Universitetsforlaget. S. 101–113.
- Bockgård, Gustav, 2004: *Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 64.) Uppsala universitet.
- Borgström, Eric & Ledin, Per, 2014: Bedömarvariation. Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk & Stil* 24. S. 133–165.
- Colombini, Chrystal Broch & McBride, Maureen, 2012: "Storming and norming": Exploring the value of group development models in addressing conflict in communal writing assessment. *Assessing Writing* 17. S. 191–207.
- Haraldson, Ellekari & Larsson, Olof, 2016: *Sambedömning för lärande och likvärdig bedömning. En tvådelad studie av sambedömning i gymnasieskolan*. Examensarbete. Göteborgs universitet.
- Harsch, Claudia & Martin, Guido, 2013: Comparing holistic and analytic scoring methods: issues of validity and reliability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:3. S. 281–307.
- Heath, Shirley Brice & Street, Brian, 2008: *Ethnography. Approaches to Language and Literature Research*. New York & London: Teachers College Press.
- Jers, Cecilia Olsson, 2012: *Klassrummet som muntlig arena. Att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber.
- Jølle, Lennart, 2014: Pair assessment of pupil writing: A dialogic approach for studying the development of rater competence. *Assessing Writing* 20 (2014). S. 37–52.
- Jølle, Lennart, 2015: Rater strategies for reaching agreement on pupil text quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:4, 458–478, DOI: 10.1080/0969594X.2015.1034087
- Jönsson, Anders & Thornberg, Pia, 2014: Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19:4–5. S. 386–402.

- Kane, Michael, 2006: Validation. I: Robert L. Brennan (ed.) *Educational Measurement*, 4th ed. Westport: Praeger Publishers. S. 17–64.
- Kane, Michael, 2015: Validitet. I: Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.) *Bedömning i svenskämnet. Årskurs 7–9*. (Svenskläraryrskriften 2014.) Stockholm: Natur & kultur. S. 212–235.
- Kane, Michael, Crooks, Terence & Cohen, Allan, 1999: Validating Measures of Performance. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18:2. S. 5–17.
- Linell, Per, 2011: *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Volym 1–2*. (Studies in languages and culture 18.) Linköpings universitet.
- Luoma, Sari, 2004: *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mark, Malin & Palmér, Anne, 2017a: Givna normer och egna – lärares samtal vid bedömning av ett nationellt prov i muntlig framställning. I: *ASLA 2017*. Uppsala universitet.
- Mark, Malin & Palmér, Anne, 2017b: Samtalskultur vid provbedömning – interaktion och kontext i bedömningssamtal. I: *SMDI 12*. Karlstads universitet.
- Matre, Synnøve & Solheim, Randi, 2014: Laerarsamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I: *Alle tiders norsksdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*, red. av Rita Hvistendahl & Astrid Roe. Oslo: Novus forlag. S. 219–243.
- Matre, Synnøve & Solheim, Randi, 2015: Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. I: *L1 Educational Studies in Language and Literature*. Vol 15. S. 1–31. <http://www.l1research.org/>
- Mercer, Neil, 2000: *Words & Minds. How we use language to think together*. London & New York: Routledge.
- Moss, Pamela A., 1994: Can There Be Validity Without Reliability? *Educational Research*. Vol 23 Nr 2. S. 5–12.
- Nord, Andreas, 2015: *Att förbättra text tillsammans: En dialogorienterad språkgranskningsprocess vid en svensk myndighet*. FUMS Rapport nr 234. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Norrby, Catrin, 2014: *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (3:e rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Nyroos, Lina, 2012: *The Social Organization of Institutional Norms: Interactional Management of Knowledge, Entitlement and Stance*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Palmér, Anne, 2010a: *Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B*. (Svenska i utveckling 26.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, Anne, 2010b: *Muntligt i klassrummet. Om samtal, tal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.

- Palmér, Anne, 2015: Deltagande observation och inspelning i skolmiljö. I: *Sociolingvistik i praktiken*, red. av Stina Ericsson & Sally Boyd. Lund: Studentlitteratur.
- Penne, Sylvi & Hertzberg, Frøydis, 2015: *Muntlige tekster i klasserommet*. 2 uppl. Oslo: Universitetsforlaget.
- Provgruppen vid Uppsala universitet, 2015: *Sammanställning av uppgifter från lärarenkät för kursprov i svenska 1 och svenska som andraspråk 1, VT 2015*. Hämtad från <http/>
- Quintilianus, 2002: *Den fulländade talaren*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Sandlund, Erica, Sundqvist, Pia & Nyroos, Lina, 2016: Testing L2 Talk. A Review of Empirical Studies on Second Language Oral Proficiency Testing. *Language and Linguistics Compass* 10/1. S.14–29.
- Sigrell, Anders, 2008: *Retorik för lärare. Konsten att välja språk konstruktivt*. Åstorp: Retorikförlaget.
- Thornberg, Pia, 2014: Kan sambedömning leda till en mer likvärdig bedömning och betygssättning? Masteruppsats, Högskolan Kristianstad.
- Wegerif, Rupert & Mercer, Neil, 1997: A Dialogical Framework for Researching Peer Talk. I: Wegerif, R., Scrimshaw, P. (eds.) *Computers and Talk in the Primary Classroom*. S. 49–65. Clevedon.
- Weigle, Sara Cushing, 2002: *Assessing Writing*. (The Cambridge language assessment series.) Cambridge: Cambridge University Press.

Bilaga 1

Tabell 4.3. Samtal A1A5: källhantering. Tidsangivelse för respektive fas samt beskrivning av deltagarroller i faserna.

	Faser (tid)	Deltagarroller
A:s motivering	1. 1.52	A–primärtalare; BC–lyssnare
B:s motivering	2. 2.40	B–primärtalare; A–sekundärtalare; C–lyssnare
C:s motivering	3. 1.58	C–primärtalare; A,B–sekundärtalare
problemdiskussion	4. 3.13	A–primärtalare; B, C–sekundärtalare

Tabell 4.4. Samtal B1B3: tidsanpassning. Tidsangivelse för respektive fas samt beskrivning av deltagarroller i faserna.

	Faser (tid)	Deltagarroller
A:s motivering	1. 1.53	A–primärtalare; BC–lyssnare
B:s motivering	2. 2.09	B–primärtalare; A–sekundärtalare; C–lyssnare
C:s motivering	3. 1.04	C–primärtalare; A–sekundärtalare/lyssnare; B–lyssnare
problemdiskussion	4. 1.19	ABC–primärtalare

Tabell 4.5. Samtal D1D4: presentationstekniskt hjälpmedel. Tidsangivelse för respektive fas samt beskrivning deltagarroller i faserna.

	Faser (tid)	Deltagarroller
A:s motivering	1. 1.14	A–primärtalare; BC–lyssnare
B:s motivering	2. 0.26	B–primärtalare; AC–lyssnare
C:s motivering	3. 0.34	C–primärtalare; AB–lyssnare
problemdiskussion	4. 1.11	ABC–primärtalare

Tabell 4.6. Samtal E1E3: temaanpassning. Tidsangivelse för respektive fas samt beskrivning av deltagarroller i faserna.

	Faser (tid)	Deltagarroller
A:s motivering	1. 0.18	A–primärtalare; BC–sekundärtalare
B:s motivering	2. 0.27	B–primärtalare; C–lyssnare
C:s motivering	3. 0.48	C–primärtalare; AB–lyssnare
problemdiskussion	4. 0.50	BC–primärtalare; A–sekundärtalare

Bilaga 2

Tabell 4.7. Samtalens respektive problemdiskussionernas tidsomfång. Siffran inom parentes anger de delar av problemdiskussion A1A5 som analyseras i avsnitt 4.3.1.

Anförande	Samtal (i sin helhet)	Problemdiskussion
A1A5	9.43	3.13 (2.26)
B1B3	6.25	1.19
D1D4	3.25	1.11
E1E3	2.23	0.50

Rapportserien Svenska i utveckling

1. Margareta Andersson, 1995: Prov i modersmålet. En översikt över centralt utarbetade prov i Sverige och nio andra länder. (= FUMS Rapport nr 176.) 40 s.
2. Catharina Nyström, 1996: Skrivandet, kursplanerna och läromedlen. En studie av gymnasie-skolans läromedel i svenska 1970–1995. (= FUMS Rapport nr 178.) 52 s.
3. Birgitta Garne, 1996: Att pröva skrivförmågan med nationella prov. En presentation av proven i svenska för skolår 2 och 5. (= FUMS Rapport nr 180.) 55 s.
4. Birgitta Garne & Anne Palmér, 1996: Samspel och Kommunikation – om utvecklandet av nationella kursprov i svenska för gymnasieskolan. (= FUMS Rapport nr 182.) 73 s.
5. Orla Vigsø, 1996: Valgplakaten som kommunikation og marketing. (= FUMS Rapport nr 183.) 56 s.
6. Eva Östlund-Stjärnegårdh, 1997: Skriva debattartiklar i skolan – går det? Om texttypen debattartikel i nationella prov. (= FUMS Rapport nr 186.) 40 s.
7. Hanna Sofia Öberg, 1997: Referensbindning i elevuppsatser. En preliminär modell och en analys i två delar. (= FUMS Rapport nr 187.) 109 s.
8. Björn Melander, 1998: Inskickat och registrerat – sammanställning av uppgifter rörande de nationella proven i svenska vår- och höstterminen 1996 samt vårterminen 1997. (= FUMS Rapport nr 188.) 53 s.
9. Annika Persson, 1998: Texten och inspirationskällan. En studie av förlagans betydelse för elevers fria textproduktion i skolår 5. (= FUMS Rapport nr 191.) 42 s.
10. Anne Palmér, 1999: Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning. (= FUMS Rapport nr 193.) 57 s.
11. Helena Olevard, 1999: ”Tonårsliv”. En pilotstudie av 60 elevtexter från standardproven för skolår 9 åren 1987 och 1996. (= FUMS Rapport nr 194.) 28 s.
12. Eva Östlund-Stjärnegårdh, 1999: Principen och praktiken. En enkätundersökning av lärares syn på bedömning av gymnasieelevers texter. (= FUMS Rapport nr 195.) 40 s.
13. Catharina Nyström & Maria Ohlsson (red.), 1999: Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov. (= FUMS Rapport nr 196.) 150 s.
14. Catharina Nyström, 2000: Ledfamiljer och referentrelationer. En modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasisttexter. (= FUMS Rapport nr 197.) 59 s.
15. Kerstin Lagrell, 2000: Växa i skrivandet. Om förhållningssättet till de yngre skolbarnens skrivutveckling. (= FUMS Rapport nr 199.) 70 s.
16. Maria Ohlsson, 2001: Säker stil eller rätt i sak? En studie i gymnasisters analyser av en enkät. (= FUMS Rapport nr 204.) 45 s.
17. Anne Palmér, 2002: Röster i samspel. Analys av gymnasieelevers radioprogram. (= FUMS Rapport nr 205.) 59 s.
18. Helena Andersson, 2002: Svenska som första- och andraspråk – en jämförande studie av texter från skolår 9. (= FUMS Rapport nr 208.) 97 s.
19. Catharina Nyström, 2003: Argumentera! En presentation av gymnasisters texter i databasen ARGUS. (= FUMS Rapport nr 209.) 61 s.
20. Katharina Hallencreutz, 2003: Särskrivningar och andra skrivningar i elevspråk. (= FUMS Rapport nr 210.) 101 s.
21. Maria Eklund Heinonen, 2005: Godkänd eller underkänd? Hur processbarhetsteorin kan tillämpas vid muntliga språktester av andraspråksinlärare. (= FUMS Rapport nr 215.) 59 s.

22. Inger Gröning, 2006: Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser. (= FUMS Rapport nr 218.) 89 s.
23. Eva Östlund-Stjärnegårdh, 2006: Att förmedla egna och andras tankar. Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift. (= FUMS Rapport nr 219.) 52 s.
24. Karin Wesslén, 2008: Processkrivande – en etablerad metod på gymnasiet? (= FUMS Rapport nr 225.) 55 s.
25. Ciolek Laerum, Beatrice, 2009: Elever skriver och lärare bedömer – en studie av elevtexter i åk 9. (= FUMS Rapport nr 226.) 60 s.
26. Palmér, Anne, 2010: Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B. (= FUMS Rapport nr 227.) 61 s.
27. Nyström Höög, Catharina, 2010: Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9. (= FUMS Rapport nr 228.) 62 s.
28. Hagberg-Persson, Barbro, Berg, Elisabeth & Lagrell, Kerstin, 2010: Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3 – en utvärderingsomgång. (= FUMS Rapport nr 229.) 89 s.
29. Nordberg, Olle, 2013: Att finnas till som läsare – skönlitterär läsning i ett elevperspektiv. Didaktiska tillämpningar av en empirisk studie baserad på elevers egna texter om sin läsning. 91 s.
30. Hagberg-Persson, Barbro & Wiberg, Cecilia, 2013: Elever visar vad de kan. Två studier kring ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3. 62 s.
31. Palmér, Anne, 2013: Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner. Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser. 72 s.
32. Schüssler, Eija L., 2014: Visuell kommunikation – en modell för bedömning av gymnasieelevers bruk av bildspel vid muntliga anföranden. 46 s.
33. Hagberg-Persson, Barbro, 2015: Nationellt prov i årskurs 3 – en redovisning av ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk. 53 s.
34. Mark, Malin & Palmér, Anne, 2017: En utvecklande tolkningsgemenskap? Matrisanvändning, interaktion och kontext i bedömningssamtal om ett nationellt prov i muntlig framställning. 91 s.

Beställning

Rapporter i serien Svenska i utveckling kan beställas från:

Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Box 527

751 20 UPPSALA

E-post: nationella.prov.svenska@nordiska.uu.se

Besöksadress: Thunbergsvägen 3L

Vissa rapporter finns även nätpublicerade på www.natprov.nordiska.uu.se.