

# Givna normer och egna – lärares matrisanvändning i bedömningsamtal om ett nationellt prov i muntlig framställning

*Malin Mark & Anne Palmér*

Det nationella provet i muntlig framställning för gymnasieskolans kurs Svenska 1 innebär att eleven ska planera och hålla ett muntligt anförande inför en grupp. Vid bedömningen arbetar den bedömande läraren med en bedömningsmatris, där det som i vår studie ses som provets givna normer finns sammanfattat. 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.

Vad en sådan gemenskap ska innebära diskuteras inom forskningen. Inom psykometriskt inriktad bedömningsforskning studeras ofta interbedömarreliabiliteten inom en grupp av bedömare, dvs. i vilken mån deltagarna är överens om betygssättningen (jfr Luoma 2004). Hög reliabilitet eller samstämmighet mellan bedömarna är idealet, och i arbetet med bedömarträning görs stora ansträngningar för att bedömarna ska göra liknande tolkningar. Detta ideal utmanas i viss mån inom sociokulturellt inriktad forskning. Mot det psykometriska perspektivet ställs här en hermeneutisk syn på bedömning, där den professionella tolkningen och bedömningskontexten lyfts fram (jfr 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 ökad förståelse av det som bedöms (Colombini & McBride 2012). Därmed kan samtalet, och den reflekterande praktik som här kommer till uttryck, bidra till att utveckla tolkningsgemenskapen bland bedömarna (Matre & Solheim 2014, 2015).

I den här artikeln undersöks ett antal bedömningsamtal i samband med ett nationellt prov i muntlig framställning. Samtalen har spelats in under ett valideringsarbete (Kane 2015, Kane m.fl. 1999) då provkonstruktörer besöker skolor för att delta i genomförandet av det nationella provet och studera hur bedömningsanvisningarna används. I fokus för analysen står deltagarnas användning av bedömningsmatrisen (figur 1). Undersökningens syfte är att visa hur bedömarna förhåller sig till de normer om kvalitet i muntlig framställning som reflekteras i bedömningsmatrisen och diskutera hur matrisen bäst används. De forskningsfrågor som ställs är:

- 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?

Med studien vill vi ge ett bidrag till bedömningsforskningen genom att diskutera hur givna normer om kvalitet i muntlig framställning kan uppfattas, användas och utmanas av bedömare.

## 1 Forskning om hur bedömningsanvisningar används i samtal

I några norska undersökningar har lärares användning av bedömningsanvisningar studerats, såsom den framträder i samtal mellan bedömare. Matre & Solheim (2014, 2015) leder interventionsprojektet Normprojektet med syfte att utveckla lärares bedömningskompetens och förmåga till funktionellt inriktad analys av skrivna elevtexter. I en artikel från 2014 undersöks hur

Aspekter	F	E	C	A		
<b>Innehåll</b>		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.		
<b>Disposition och sammanhang</b>		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.).*		
<b>Språk och stil</b>		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.*		
<b>Framförande</b>		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.		
<b>Helhetsbedömning</b>		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.		
<b>Delprovsbetyg</b>	<b>F</b>	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>

Figur 1: Bedömningsmatris för provet i kursen svenska 1.

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.

Det instrumentella bruket (s. 228 ff.) innebär till exempel att lärarna använder förväntningsnormerna som en lista som de kontrollerar texten mot. Vidare fokuseras textens brister medan mindre uppmärksamhet riktas mot kvaliteter som faktiskt är relevanta att diskutera. Metaspråk om text används ibland för att peka på vad som finns i en text (t.ex. sammanhangssignaler), men lärarna bedömer inte om dessa används på ett funktionellt sätt. Den flexibla och funktionella användningen av bedömningsresurserna (s. 231 ff.) kännetecknas i stället av mer djupgående diskussioner bland bedömarna med inslag av frågor och invändningar. Förväntningsnormerna tolkas i ljuset av den överordnade, funktionella förståelsen av text. De används därför inte som en checklista utan tolkas utifrån uppgift, mottagare och skrivhandling. Det flexibla bruket av normerna innebär också att lärarna kan frigöra sig från bedömningsschemat och använda sin kunskap i textanalys för att på ett självständigt sätt använda bedömningsresurserna. I mellangruppen, lärande pågår, (s. 233 ff.) finns en rörelse från en instrumentell till en funktionell förståelse av texten. Lärarna läser texterna på ett relativt flexibelt sätt, men de har inte alltid internaliserat metaspråket om text utan använder det delvis felaktigt.

Ytterligare ett par norska studier (Jølle 2014, 2015) belyser bedömares bruk av bedömningsanvisningar i samtal. 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" med bedömarpar i den panel som har till uppgift att utföra bedömningen av provet. Bedömarna följs under ett års tid, och Jølle visar att de använder "the Guidelines" (s. 42) i ökande grad under detta år. I sin studie från 2015 lyfter han fram hur användning av riktlinjerna kombineras med andra strategier, som att tänka formativt och att använda lärarerfarenheter om vad elever i en viss ålder brukar kunna.

Vår studie anknyter till dessa undersökningar genom att även den inriktas på bedömares bruk av bedömningsanvisningar och hur detta bruk framträder i bedömningsamtal. Till skillnad från vår studie inriktas dock de norska studierna på bedömares lärande över tid och de behandlar bedömning av skrivna elevtexter.

Det finns färre studier av bedömningsamtal om bedömning av muntliga anföranden. Palmér (2010) genomförde en mindre studie om bedömning av det nationella muntliga provet utifrån läroplanen Lpf94. I den studien analyserades samtal mellan tre bedömare. Den relativt översiktliga analysen av samtalen kommer fram till att bedömarens kommentarer i stort sett följer provets bedömningsanvisningar, "dvs. bedömarna kommenterar sådana aspekter som behandlas där" (Palmér 2010:41). Vår studie har ett liknande upplägg vad gäller materialet men vår analys är mer djupgående.

## 2 Material och metod

Undersökningens material består av ljudinspelade samtal som har förts mellan tre bedömare. Två av bedömarna/deltagarna är förutom svensklärare också provkonstruktörer. De kommer under materialinsamlingen på besök till den tredje deltagaren, en svensklärare vars klass arbetar med det nationella provet. Själva inspelningen sköts av provkonstruktörerna. Inför samtalen har de tre bedömarna under en lektion lyssnat på muntliga anföranden och individuellt betygssatt dessa. Dessa bedömningar jämförs och diskuteras sedan under samtalen. Sammanlagt besöker provkonstruktörerna åtta svensklärare från sex skolor. Tiden för samtalen varierar men ligger ofta kring 20 minuter. Se tabell 1. De två provkonstruktörerna kallas i artikeln för Bea och Carin, medan de svensklärare som besöks omnämns med ett namn på begynnelsebokstaven A: Annika, Agnes, Alice etc.

Tabell 1. Skolor, lärare och samtalstid.

Skolor	Lärare/bedömare	Samtalstid
Skola A	Annika, Bea, Carin	33 min
Skola B (två klasser)	Agnese, Bea, Carin	25 min
		20 min
Skola C	Alice, Bea, Carin	26 min
Skola D	Alma, Bea, Carin	14 min
	Anders, Bea, Carin	17 min
	Agneta, Bea, Carin	9 min
Skola E	Astrid, Bea, Carin	22 min
Skola F	Anna, Bea, Carin	17 min
<b>Totalt</b>	<b>6</b>	<b>183 min</b>

Sammansättningen av deltagare i samtalen, där två deltagare är provkonstruktörer och den tredje en erfaren svensklärare, innebär att det finns förutsättningar för att se deras matrisanvändning som förebildlig. Å andra sidan genomfördes skolbesöken med utgångspunkten att lärares användning av bedömningsanvisningarna behövde undersökas, som ett led i valideringsarbetet (Kane 2015, Kane et al 1999) för det nationella provet. Vid inspelningen hade också provkonstruktörerna relativt begränsad erfarenhet av att använda matrisen i praktiken. I informationen till de deltagande lärarna inför undersökningen var provkonstruktörerna noga med att framhålla att de inte var ute efter att kontrollera lärarnas bedömning i sig utan ville få insikt i hur olika lärare bedömer och använder provets bedömningsanvisningar.

I analysen har samtalen lyssnats igenom flera gånger och transkriberats med ortografisk transkription.<sup>1</sup> Därefter har deltagarnas motiveringar av bedömning kategoriserats. I steg 1 har de delats in efter bedömningsaspekt (se figur 1). I steg 2 har motiveringarna kategoriserats i tre grupper efter ordval: ordagrann hänvisning till bedömningsmatrisens normer, hänvisning till matrisens normer med synonymer eller omskrivningar och som tredje kategori hänvisning till egna normer. Hänvisningarna till respektive aspekt och normgrupp har förts in i korstabeller, för att sedan sammanfattas i en översiktstabell (se tabell 2). Denna typ av kategorisering är förstås inte en självklart reliabel metod, eftersom den innebär ett visst mått av tolkning. Men då alla samtal har transkriberats finns möjlighet att gå tillbaka och på ett systematiskt sätt kontrollera de tolkningar som gjorts.

Det är bedömningsmatrisens deskriptorer som rent konkret varit utgångspunkt i analysen och som bedömnarnas motiveringar jämförts med. Deskriptorerna ses i undersökningen som reflektioner av provets normer, ett synsätt som tillämpats i tidigare forskning (Harsch & Martin 2013). Hänvisningar till en deskriptor kan göras av en bedömare för att påstå att anförandet har den egenskap som beskrivs såväl som för att påpeka att anförandet saknar denna egenskap. Vi anlägger ett deskriptivt perspektiv i vår analys på så sätt att vi undviker tolkningar om varför bedömare väljer vissa motiveringar och undviker andra (jfr Heath & Street 2008:35 ff.).

<sup>1</sup> Transkriptionsnyckel:

(.)	kort paus	(SKRATTAR)	enskild person skrattar
(PAUS)	längre paus	(HOSTAR)	beskrivande kommentar till interaktionen
ja berätta	emfas	*ja berätta*	skratt i tal
(SKRATT)	alla/flera skrattar	(ja berätta)	osäker transkription
(...)	tal som transkriptören inte kunnat tyda		
[	samtidigt tal; början av de samtidiga bidragen markeras		
= =	repliken/turen fortsätter efter samtidigt tal		

### 3 Resultat

I resultatredovisningen ges först en översiktlig bild av materialet (se tabell 2). Därefter exemplifieras bedömning enligt de fyra aspekterna i bedömningsmatrisen – Innehåll, Disposition och sammanhang, Språk och stil samt Framförande (jfr figur 1). Sist behandlas motiveringar av det delprovsbetyg anförandet ska få. I exemplifieringen ges förhållandevis stort utrymme åt matrisanvändning som kan klassas som självständig och kritisk.

I tabell 2 visas översiktligt hur bedömarna i sina motiveringar förhåller sig till matrisen, aspekt för aspekt. Vid varje tillfälle som bedömarna nämner en deskriptor räknas det som ett fall. Indelningen är gjord utifrån tre kategorier: 1) matrisens formuleringar, 2) synonymer och omskrivningar av 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 "vi-tilltal" och "retoriska frågor".

Tabell 2. Bedömarnas bruk av matrisen enligt fyra bedömningsaspekter.

	Innehåll		Disposition och sammanhang		Språk och stil		Framförande	
	antal	procent	antal	procent	antal	procent	antal	procent
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 tabellen 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 och Framförande. Vidare framgår av tabellen att motiveringarna sammantaget är som mest kortfattade inom aspekten Språk och stil.

En mer detaljerad analys visar att vissa deskriptorer återkommer särskilt ofta. Inom aspekten Innehåll är deskriptorn "nya, relevanta perspektiv" vanligt förekommande (23 fall), särskilt med tanke på att deskriptorn endast återfinns på A-nivå.<sup>2</sup> Ett exempel är svenskläraren Anders som uttrycker tveksamhet inför om innehållet i ett anförande motsvarar A-nivå:

Exempel 1: Ger innehållet "nya, relevanta perspektiv"?

Anders var det landade egentligen vi funderade på om det verkligen var nya och relevanta perspektiv

I vissa fall kompletteras matrisnära formuleringar med hjälp av positivt och negativt laddade beskrivningar som mer eller mindre tydligt kopplas till specifika nivåer, t.ex. "intressant" och "välfunnet" (14 fall).

I motiveringarna till bedömning av aspekten Disposition och sammanhang hänvisas mycket ofta till anförandets "inledning" och "avslutning" (54 fall). I matrisens deskriptorer utgör emellertid dessa termer endast delar av mer övergripande beskrivningar av struktur och sammanhang i ett anförande (jfr figur 1). Ändå är det ofta just dessa delar som kommenteras medan motiveringarna inte lika ofta sägs beröra om anförandet har en "tydlig struktur" (9 fall) eller är "väldisponerat" (5 fall). I exempel 2 nämns avslutningen:

<sup>2</sup> Det är vanligt att en deskriptor som berör en specifik kvalitet i anförandet återkommer med modifieringar på flera olika betygsnivåer (jfr figur 1).



därefter summeras till ett delprovsbetyg.<sup>3</sup> Den metoden följer provets anvisningar. Anvisningarna ger också lärare möjlighet att bedöma anförandet som helhet utifrån funktion i kommunikations-situationen, vilket ska göras som en kontroll av aspektbedömningen. Om resultatet av summeringen inte stämmer överens med lärarens uppfattning om anförandet som helhet, kan läraren ompröva aspektbedömningen. I bedömningssamtalen finns fyra fall (2 %) där lärare motiverar sina bedömningar med hänvisningar till helhetsbedömningen. I dessa fall anser bedömaren att anförandet har gjort ett bättre helhetsintryck än vad en strikt summering av aspektbedömningarna pekar mot.

I de fall där motiveringarna av delprovsbetyg görs utifrån aspekterna återfinns såväl matrisnära formuleringar som motiveringar som kan bygga på deskriptorerna men vara mer språkligt självständiga. De matrisnära motiveringarna följer matrisen, vad gäller såväl struktur som innehåll. Bedömaren kommenterar en aspekt i taget enligt den ordning som ges i matrisen och återanvänder formuleringar från matrisen, med smärre tillägg och justeringar.

Större självständighet i förhållande till matrisen märks i motiveringar där lärarens egna normer reflekteras. Sådana motiveringar kan också ha en struktur som frångår matrisens uppbyggnad. I exempel 4 inleder svenskläraren Alice sin motivering med att helhetsbedömningen ges, och därefter går hon igenom anförandets kvaliteter:

Exempel 4: Egen struktur och egna normer integreras i bedömningen

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

Motiveringen är mer holistisk än de matrisnära motiveringarna. Enskilda aspektbetyg uttrycks inte explicit. Fokus ligger på kvaliteter i aspekten Framförande där också språkliga kvaliteter integreras. Matrisnära formuleringar finns men utöver detta iakttagelser som inte direkt kan spåras i matrisen ("vi-tilltal", "budskap").

### 3.1 Sammanfattande analys

Sist i denna studie vill vi gå djupare in i analysen och belysa i vilken mån bedömarna använder matrisen på ett självständigt och kritiskt sätt. Vårt material tillåter inte att som i Matre & Solheims undersökning (2014, 2015) anlägga ett utvecklingsperspektiv på lärarnas matrisanvändning. Med inspiration från dessa forskare kan vi ändå placera motiveringarna längs med ett kontinuum, där motiveringarna sträcker sig från ett matrisnära bruk av provets givna normer till ett självständigt och 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 2. Från ett matrisnära till ett kritiskt bruk av bedömningsmatrisens normer.

<sup>3</sup> Motiveringar av delprovsbetyget utifrån samtliga aspekter görs i 55 % av fallen, medan en fjärdedel (24 %) av motiveringarna görs utifrån kvaliteten på någon eller några av aspekterna summerat till ett delprovsbetyg. En femtedel (19 %) av motiveringarna görs endast utifrån en summering av aspektbetygen och 2 % av motiveringarna görs utifrån helhetsbedömningens deskriptorer.

De matrisnära motiveringarna karakteriseras av att deskriptorer från matrisen återges ordagrant eller näst intill ordagrant. Motiveringarna är dessutom strukturerade enligt matrisen: (Innehåll – Disposition och sammanhang – Språk och stil – Framförande). Aspektbetygen redovisas i anslutning till aspektmotiveringarna och summeringen till ett helhetsbetyg fungerar som en avrundning.

På den andra sidan av skalan återfinns motiveringar där bedömaren integrerar egna normer i sitt bruk av de givna normerna. Detta kritiska matrisbruk kan innebära att bedömaren 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, utan eleven/talaren ska också uttrycka "engagemang" och "patos". På den högra delen av skalan placeras också bedömningar av delprovsbetyg där bedömaren 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. Bedömarna har gjort matrisen till sin och anpassar den till situationen – ett situationsanpassat matrisbruk.

Kvantifieringen i tabell 2 visar att 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 situationsanpassade 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.

## 4 Slutsatser och diskussion

Matrisens struktur verkar ge stadga åt samtalen genom att bedömarna vanligen går igenom aspekt för aspekt och avslutar med bedömning av delprovsbetyget. I stor utsträckning fungerar också matrisens givna normer, reflekterade i deskriptorerna, för att motivera bedömningarna. Matrisen verkar dock inte begränsa bedömarna genom att den följs slaviskt, utan den används som ett flexibelt hjälpmedel där bedömarna rör sig från ett matrisnära bruk till ett kritiskt. Analysen har visat på vissa problem i matrisanvändningen, som i bedömningen av Disposition och sammanhang. Bortsett från detta menar vi att bedömarna i dessa samtal visar på en matrisanvändning, som kan ses som förebildlig.

Bedömarna är provkonstruktörer med god kännedom om bedömningsanvisningarna och erfarna svensklärare, som är vana vid att bedöma muntliga anföranden. Därmed kan de använda en bedömningsmatris som ett flexibelt hjälpmedel som medverkar till att bedömningen görs på ett allsidigt sätt utan att alltför hårt binda upp bedömarna. 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 främst 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 kritisk matrisanvändning inte är en bedömning som grundas på bedömarens privata åsikter, utan en förståelse av kvalitet i muntliga anföranden som bygger på 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.



Utifrån en sociokulturellt grundad förståelse av bedömningsamtal som en reflekterande praktikgemenskap är detta resultat förväntat. Det bekräftar undersökningar (Colombini & McBride 2012; Jølle 2014, 2015; Matre & Solheim 2014, 2015) som visar på komplexiteten i kvalitativ bedömning och på att bedömningsamtal ger uttryck för alla de överväganden och tolkningar som ingår i kvalitativ bedömning. I ett reflekterande bedömningsamtal utifrån en matris menar vi att det också är förväntat att samtalet sträcker sig längre än till att mekaniskt boka 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 bedömare finner synonymer eller omskrivningar till matriserna. I andra fall kan tolkningen innebära att bedömaren utvidgar eller kompletterar matrisens deskriptorer utifrån sin fackkunskap och lärarerfarenhet. Detta förfarande torde stärka tolkningsgemenskapen genom att bedömarens förståelse för bedömningen ökar. Hur interaktionen i dessa bedömningsamtal utvecklas visar vi i en kommande rapport, där också föreliggande undersökning redovisas mer utförligt (Mark & Palmér, kommande).

## Litteratur

- Berge, Kjell Lars (2005). Studie 3. Skriveprøvenes pålitelighet. I: Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Siegfred, Hertzberg, Frøydis, Vagle, Wenche (red.) *Ungdommers skrivekompetanse, Bind 1, Norsksensuren som kvalitetsutvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 101–113.
- Colombini, Chrystal Broch & Mc Bride, Maureen (2012). "Storming and norming": Exploring the value of group development models in addressing conflict in communal writing assessment. I: *Assessing Writing* 17, s. 191–207.
- Heath, Shirley Brice & Street, Brian (2008). *Ethnography. Approaches to Language and Literature Research*. New York & London: Teachers College Press.
- Jølle, Lennart (2014). Pair assessment of pupil writing: A dialogic approach for studying the development of rater competence. I: *Assessing Writing* 20, s. 37–52.
- Jølle, Lennart (2015). Rater strategies for reaching agreement on pupil text quality. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:4, s. 458–478.
- Kane, Michael (2015). Validitet. I: Skar, Gustaf och Tengberg, Michael (red.) *Bedömning i svenskämnet. Årskurs 7–9*. (Svenskläraryrskrift 2014.) Stockholm: Natur & Kultur, s. 212–235.
- Kane, Michael, Crooks, Terence & Cohen, Allan (1999). Validating Measures of Performance. I: *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18:2, s. 5–17.
- Luoma, Sari (2004). *Assessing speaking*. Cambridge language assessment series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mark, Malin & Palmér, Anne (kommande). *En utvecklande tolkningsgemenskap? Matrisanvändning, interaktion och kontext i bedömningsamtal om ett nationellt prov i muntlig framställning*. (Svenska i utveckling nr 34.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Matre, Synnøve & Solheim, Randi (2014). Lærersamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I: Hvistendahl, Rita & Roe, Astrid (red.) *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. 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.
- Moss, Pamela A. (1994). Can There Be Validity Without Reliability? I: *Educational Research*. Vol 23 Nr 2, s. 5–12.

Palmér, Anne (2010). *Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B.* (Svenska i utveckling 26.) Uppsala: Uppsala universitet.

Quintilianus (2002). *Den fulländade talaren.* Stockholm: Wadström och Widstrand.

## Författarpresentation

Malin Mark

Institutionen för nordiska språk

Uppsala universitet

Anne Palmér

Institutionen för nordiska språk

Uppsala universitet