

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

*En samtalsanalytisk observation av det muntliga nationella provet i svenska*

Rebecka Ahlin

*En samtalsanalytisk observation av det muntliga nationella provet i svenska*

SV1301, 15 hp

Ämne: Svenska språket

Termin: HT 2018

Handledare: Susanna Karlsson

## Sammandrag

I detta arbete undersöks vad som krävs för att lyckas väl på det muntliga nationella provet i årskurs 9. Genom samtalsanalytisk observation av ett, enligt skolverket, föredömligt inspelat provexempel finner jag flera framgångsfaktorer.

Att samtala mycket och ta samtalsturen på eget initiativ, att ge stöd åt övriga samtalspartners genom användning av uppbackningssignaler, samt att man använder sig av välformulerade yttranden och ett varierat ordförråd tycks vara språkliga handlingar som leder till ett högt betyg.

Några av dessa framgångsfaktorer finns med i bedömningsmatrisen och är på så vis möjliga att bocka av för lärare. Ögonkontakt och blickar, som spelar en viktig roll inom den samtalsanalytiska forskningen, ges dock inget utrymme under bedömningsexemplet.

I arbetet undersöks även hur en individuell bedömning kan vara möjlig då eleverna är beroende av varandras språkliga handlingar. Granskningen visar att den individuella förmågan inte kan särskiljas helt och hållet ifrån de övriga deltagarnas handlingar, eftersom alla samtalsdeltagare är beroende av varandra i en konversation. Genom kännedom om detta kan läraren dock lägga särskild uppmärksamhet på hur eleverna hanterar varandras bidrag i diskussionen.

I arbetet undersöks även hur eleverna påverkas av lärarens inblandning under provtillfället. Provets examinatoreer behöver vara uppmärksamma på att deras inblandning bör vara genomtänkt och fundera över vad den ämnar leda till, och hantering av tystnader kan med fördel tillskrivas bedömarträningen. Det bör dock tas i beaktning att en lärare aldrig kan förberedas helt och hållet på hur samtalet kommer att utvecklas, då interaktionen mellan eleverna uppkommer spontant och oplanerat.

Något att gå vidare med i framtiden är hur väl eleverna förbereds för det här muntliga momentet, hur statusrelationer påverkar resultatet och hur rättvisande provet egentligen är.

Nyckelord: *samtalsanalys, bedöma muntlig förmåga, nationellt prov*

# Innehållsförteckning

1. Inledning, syfte och forskningsfrågor .....	1
1.1 Inledning.....	1
1.2 Syfte .....	3
1.3 Forskningsfrågor .....	3
2. Tidigare forskning.....	4
2.1 Samtal under provtillfällen.....	4
2.2 Ickeverbala kommunikationssätt.....	5
2.3 Uppbackningssignaler och turtagning.....	6
2.4 Observerade samtal .....	7
3. Teori, metod och material .....	8
3.1 Samtalsanalys .....	8
3.2 Material .....	9
3.2.1 Materialet och urvalsprocessen .....	9
3.2.2 Det muntliga nationella provet i årskurs 9 .....	9
3.2.3 Lärarinformation och bedömningsanvisningar .....	11
3.2.4 Deltagare .....	11
3.2.5 Transkriptionsnyckel.....	11
4. Resultat.....	12
4.1 Framgångsfaktorer i samtalet.....	12
4.2 Elev 1.....	13
4.2.1 Användande av upprepning.....	13
4.2.2 Överlämning av turen genom blickar.....	14
4.2.3 Användning av blickar för att få uppbackning av övriga samtalsdeltagare .....	16
4.2.4 Användning av uppbackningssignaler för att stödja de övriga samtalsdeltagarna, samt visa att man lyssnar.....	17
4.2.5 Exempel på användandet av välvalda formuleringar .....	19
4.2.6 Eleven pratar jämförelsevis mycket samt håller den röda tråden.....	20
4.3 Elev 4.....	21
4.3.1 Användningen av en stark uppbackningssignal .....	22
4.3.2 Tydlighet och ett nyanserat ordförråd .....	24
4.3.3 Att hjälpa en annan deltagare .....	25

4.3.4 Ögonkontaktens betydelse.....	26
4.4 Elev 2 och elev 3 .....	27
4.5 Bedömning av elevens individuella förmåga .....	31
4.6 Lärarens deltagande och påverkan .....	34
5. Diskussion .....	35
5.1 Framgångsfaktorer.....	35
5.2 Bedömning av elevens individuella förmåga .....	35
5.3 Lärarens påverkan .....	37
5.4 Kritik mot det befintliga bedömningsstödet i årskurs 6 .....	38
5.5 Framtida forskning .....	38
6. Slutsatser .....	39
6.1 Framgångsfaktorer.....	39
6.2 Bedömning av elevens individuella förmåga .....	40
6.3 Lärarens påverkan och förändringar i bedömningsstödet .....	41
7. Litteraturförteckning .....	43
8. Bilagor.....	44

# 1. Inledning, syfte och forskningsfrågor

Nedanstående avsnitt ger inledningsvis information om de nationella proven samt den problematik som förknippas med dessa testtillfällen. Vidare presenteras själva syftet med arbetet, vilket är att med samtalsanalytiskt tillvägagångsätt undersöka vilka kommunikativa handlingar som ger bäst framgång under provet. Avslutningsvis presenteras mina tre forskningsfrågor.

## 1.1 Inledning

Elever i årskurs 3, 6 och 9 genomför årligen nationella prov i skolans grundämnen. Syftet med proven är att stödja en likvärdig och rättvis bedömning samt konkretisera kursplanerna vilket kan ge en ökad måluppfyllelse för eleverna. Proven kan också ge ett underlag för analys av hur väl kunskapskraven uppfylls på skolorna runt om i landet. (Skolverket 2011 [www](http://www.skolverket.se)) Det nationella provet har en central roll i bedömningen inom svenska skolan och tillskrivs stor vikt i såväl skolvärlden som i media och bland föräldrar. Kursplanens syfte i svenska i årskurs 9 är att eleven ska utveckla sin förmåga att formulera sig och kommunicera i tal samt kunna anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang. I nedanstående redovisning av kunskapskraven som prövas genom det nationella provet ryms de variationer som krävs för ett E, C och A. Variationerna särskiljs med ett snedstreck.

Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med enkla och till viss del / utvecklade och relativt väl/ välutvecklade och väl underbyggda argument på ett sätt som till viss del för samtalen och diskussionerna framåt/för samtalen och diskussionerna framåt/för samtalen och diskussionerna framåt och fördjupar och breddar dem. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra enkla/utvecklade/välutvecklade muntliga redogörelser med i huvudsak/relativt väl/väl fungerande struktur och innehåll och viss/relativt god/god anpassning till syfte mottagare och sammanhang (Skolverket ämnesprov 2016/2017)

Tidigare forskning om bedömning av muntlig förmåga visar att lärare skulle vara hjälpta av fortbildning för att utveckla sin förmåga att analysera och utvärdera elevers

muntliga interaktion samt att provets förberedelser och förståelsen för själva uppgiften är viktiga delar som inte sällan ges för litet utrymme (Sandlund m.fl. 2016.)

I mitt arbete som lärare har jag upplevt en frustration över det bristande stödmaterialet för att bedöma kommunikativ kompetens hos elever som gör nationella provets muntliga del. Till lärarens hjälp fanns tidigare ett inspelat prov på skolverkets hemsida, ett stödmaterial i form av en bedömningsmatris samt en bilaga med skriftliga kommentarer till de bedömda eleverna på filminspelningen. I den muntliga delen av de nationella proven för årskurs 6 och 9 ingår en samtalsdel, där elevens förmåga att kommunicera sätts på prov. Den bedömningsträning och de elevexempel som finns tillgängliga via skolverkets hemsida är enligt min mening begränsade och innehåller ytliga kommentarer på en generell, icke analytisk nivå. Jag menar att lärare behöver få klarhet i är vad uttrycken egentligen betyder i dialog.

Jag ställer mig också tveksam till om bedömningsmatrisen är fullt täckande vad gäller framgångsfaktorer i ett samtal och jag ser det som en brist att det inte erbjuds elevexempel ifrån alla betygs kategorier. Sammanlagt är det fyra elever ifrån årskurs 9 som får ett betyg på samtalet, och två elever i årskurs 6. Fler exempel på de olika betygsstegen skulle ge ett starkare stöd.

Lärare behöver enligt min åsikt en ökad tydlighet inför de förberedande momenten och bedömningen av de muntliga nationella proven i svenska, så att elever säkerställs den rättvisa betygsättning de nationella proven ämnar bidra till.

Inverkan av statusrelationer är en viktig faktor eftersom den kan göra att provet blir direkt missvisande när elever med låg status inte får eller vågar ta tillräcklig plats för att visa vad de kan, men i detta arbete behandlas inte den här typen av frågor. Jag bortser ifrån faktorer som status och vänskapsrelationer och begränsar mig till rent samtalsanalytiska aspekter.

## **1.2 Syfte**

Syftet med detta arbete är att ta reda på vilka kommunikativa handlingar som ger bäst förutsättningar att lyckas väl på de muntliga nationella proven i svenska i årskurs 9. Detaljerad kunskap om dessa kommunikativa handlingar kan ge lärare bättre förutsättningar i såväl för- som efterarbetet av de nationella proven. Eleverna kan förberedas bättre och få en djupare förståelse för hur de egna kommunikativa handlingarna direkt påverkar lärarens bedömning.

Statusrelationer och vänskapsband mellan eleverna har, som tidigare nämnt, naturligtvis också stor påverkan på provets utfall och man borde därför ställa sig frågan om provet verkligen är ett tillförlitligt mätverktyg av elevers muntliga förmåga. I detta arbete lägger jag dessa problem åt sidan och syftet är att endast ta hänsyn till de rent samtalsanalytiska aspekterna under provet.

## **1.3 Forskningsfrågor**

Under arbetes gång vill jag besvara frågorna:

1. Vilka interaktionella resurser använder sig de framgångsrika eleverna av?
2. Hur bedöms elevens individuella förmåga i ett prov där deltagarna är beroende av varandras handlingar?
3. Hur påverkas eleverna av examinatorns/lärarens deltagande?

## 2. Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning om samtal och testsituationer. Inledningsvis redogörs för forskning som tidigare bedrivits kring samtal under provtillfällen, därefter presenteras forskning kring olika typer av ickeverbala kommunikationssätt, grundläggande information om uppbackningssignaler och turtagning inom CA-metoden samt information om observatorns påverkan på samtalet.

### 2.1 Samtal under provtillfällen

Erica Sandlund, Pia Sundqvist och Lina Nyroos har i projektet ”testing talk” gett ut flera artiklar som berör det muntliga nationella provet i engelska. Deras forskning har visat vikten av fortbildning för ämneslärare och undersöker hur lärare kan bli hjälpta av workshops där elevernas muntliga interaktion analyseras, bedöms och utvärderas. Även lärarens roll under provet diskuteras under workshopen. Målet med deras studie har alltså varit att öka lärares medvetenhet kring deras egen inblandning under provtillfället, men också att ta reda på hur lärarna efter workshopen själva ser på sina nyvunna insikter.

Sandlund m.fl. (2016) påvisar också att språklärare i främmande språk enligt Council Of Europe (2001) förutsätts lära sina studenter en kommunikativ språklig kompetens inom muntlig och skriftlig reception, produktion, interaktion och medling. Den muntliga förmågan betraktas alltså som komplex och mångfacetterad vilket innebär att det är flera olika muntliga förmågor en student förväntas tillägna sig. Vidare ser Sandlund m.fl. även ett problem i att de teorier och modeller som används för att förbättra lärares bedömningslitteratur för skrivande inom ett andra/främmande språk, möjligen inte är tillämpningsbara när det kommer till inlärares förmåga att interagera, och tala, i ett andra/främmande språk. De skilda förmågorna kräver alltså olika typer av undervisning och träning, då tal och skrift fungerar på olika sätt.

Sandlund m.fl. (2016) kommer fram till att lärarnas samarbete under analyserna av de muntliga testerna synliggör de frågor som är relevanta för bedömning av muntliga prov. Vikten av provets förberedelse, förståelse för uppgiften och ämnet, hantering av tystnader och lärarens medverkan framträder.

I en annan studie skriver Sandlund, Sundqvist och Nyroos tillsammans med Wikström, om en ytterligare aspekt av det muntliga provet: ”The teacher as examiner



of L2 oral tests: A challenge to standardization.” Syftet med studien är att undersöka lärarens synsätt på fyra aspekter av det nationella muntliga provet; hur gruppindelningen av samtalsdeltagarna genomförs, vedertaget bruk kring inspelningen, själva testtillfället samt examinatorns medverkan. Studien visar att det finns en problematik kring den praktiska möjligheten till standardisering av provet.

I en samtalsanalytisk studie av hur klassrumsinteraktion sker har Lundström (2010) kommit fram till att tillträde till samtalet i den här typen av deltagarstruktur oftast sker genom att läraren väljer nästa talare men att det även sker flera parallella diskurser vid sidan av denna reglerade samtalsstruktur. Eleverna är verbalt aktiva såväl i det reglerade samtalet som utanför, dock är det sistnämnda ofta oönskat av läraren. I vissa andra situationer, till exempel vid grupparbete, ser dock samtalsstrukturen annorlunda ut då eleverna själva förväntas hantera turtagningen enbart med stöd av läraren. I min studie ser förutsättningarna annorlunda ut eftersom det muntliga nationella provet varken består av den reglerade samtalsstruktur som en undervisning i helklass kräver, eller det någorlunda fria förhållande som råder under ett grupparbete som inte ska bedömas. Det här visar att testsituationen under det nationella provet är radikalt annorlunda än normal skolinteraktion.

## **2.2 Ickeverbala kommunikationssätt**

Inom det samtalsanalytiska fältet har viss forskning kring ickeverbala kommunikationssätt genomförts. Ickeverbala kommunikativa handlingar kan vara det mesta som fyller ett kommunikativt syfte, men som inte utgörs av läten eller tal. Gester, ansiktsmimik och blickar är några vanliga ickeverbala kommunikationssätt. Goodwin (1979) har genom studier av filminspelet *Material* forskat kring blickars betydelse under samtal. Han kommer fram till att det finns två grundregler i samtal. Den första handlar om att en person som får blicken riktad mot sig av en talande ses som tänkt mottagare av yttrandet. Den andra går ut på att när talaren tittar på en mottagare borde hen få ögonkontakt med den personen.

Vidare redovisar Goodwin fler upptäckter inom den ickeverbala kommunikationen, bland annat faktumet att talaren genom en blick väljer ut nästa talare och att denne sedan har en skyldighet att ta över turen. (Goodwin 1979). Blickar kan alltså uttrycka och avslöja underliggande relationer och avsikter i samtal, som möjligtvis inte framgår genom den verbala kommunikationen.

Även Norrby (2014:123) beskriver blickar som något betydelsefullt inom samtalsforskningen. Norrby menar att blickar har enorm betydelse för i hur stor utsträckning vi känner oss inkluderade i ett samtal.

## 2.3 Uppbackningssignaler och turtagning

Under det muntliga momentet i de nationella proven värderas och betygsätts elevernas förmåga att föra samtalet framåt samt hantera turtagning. Eftersom uppbackningar har tillskrivits vikt inom samtalsforskningen (Norrby 2014) ser jag det som nödvändigt att undersöka dessa närmare i min analys. Norrby kartlägger och beskriver olika typer av uppbackningar och ger en bild av deras funktion. Uppbackningar uppträder i mikropauser, eller som samtidigt tal. Uppbackningarna kan även delas in i olika typer; *fortsättningssignaler* och *nyhetsmarkörer*. Fortsättningssignalernas funktion är att signalera ”var snäll och fortsätt” till exempel: *Hm, mm, ja, ah*. Nyhetsmarkörerna är, till skillnad från fortsättningssignalerna, en reaktion på innehållet i den föregående turen och därför mer sammankopplat med det föregående yttrandet. Det används för att signalera ett ställningstagande, eller förhållande, till det som precis blivit sagt (Norrby 2014:168). För att det ska vara möjligt att använda sig av nyhetsmarkörer på rätt sätt, är det alltså avgörande att man som mottagare lyssnat uppmärksamt.

Inom den samtalsanalytiska forskningen har det dock framkommit att uppbackningarnas roll som bevis på att samtalsdeltagarna lyssnar och förstår varandra inte är givet (Norrby 2014:168). Det tycks vara något i det mänskliga talets intonation, röstläge och paralingvistiska signaler som gör att vi vet var uppbackningarna ska placeras, oavsett om vi lyssnar och tar in vad som sägs eller inte. Samtalsstrukturen behöver alltså inte i alla lägen bevisa att någon hör på. Det här innebär enligt mig att det blir än viktigare att lärare får kunskap om uppbackningssignalers funktion. Norrby (2014:167) lyfter att många samtalsforskare har visat på andra funktioner hos uppbackningssignalerna. Dessa används för att understryka att man som lyssnare verkligen har förstått vad som sagts, och eventuellt accepterat och även instämt i det uttryckta. Den här typen av uppbackningar har kommit att kallas *insiktsmarkörer* och *medhåll*. Ett bevis för att samtalsdeltagare verkligen lyssnar på varandra i ett samtal är alltså att de inte enbart använder sig av de vanligaste fortsättningsmarkörerna, så som *ja* och *m*, utan också nyttjar mer nyanserade uppbackningsljud och ord som fyller en vidare funktion.

Norrby har även forskat kring turtagning i samtal. Eftersom lärare bland annat ska bedöma just turtagning i samtal ser jag det som relevant att reda i vad turtagning innebär och hur den kan gå till. Enligt Norrby (2014) kan turtagning beskrivas som samtalets trafikregler (Norrby 2014). Vanligen flyter samtalet på smidigt genom att ordet fördelas mellan de deltagande i samtalet. En tur kan vara kort och endast bestå av ett ord, en fras, en sats eller ett helt yttrande. (Norrby 2014:124). När en turbytesplats sker är det vanligen genom att den som för tillfället talar utser nästa talare, att nästa talare utser sig själv och tar ordet vilket även kallas för att *självnominera*, eller att turinnehavaren fortsätter och på så sätt får en utsträckt tur. Turtagning och uppbackning i samtal spelar alltså en betydande roll för hur väl samtalet flyter på.

## **2.4 Observerade samtal**

Ett återkommande problem inom den samtalsanalytiska forskningen är strävan efter att studera naturligt uppkomna samtal. Eftersom metoden kräver många genomlysningar och möjlighet till noggrann observation av de minsta detaljer i samtalet behöver forskaren använda sig av inspelat material. Det innebär att det studerade samtalet omöjligen kan bli helt naturligt, då de samtalade är medvetna om att en inspelning sker. Pomerantz och Fehr (1997:70) lyfter frågan om hur samtalsdeltagarna påverkas av att någon observerar dem och betonar att vissa risker finns. De samtalande kanske undviker känsliga ämnen och strävar efter att uttala sig mer sammanhängande än de annars kanske skulle ha gjort. Som forskare behöver man alltså vara medveten om att själva inspelningsapparaturen kan vara en orsak till vissa av det kommunikativa handlingarna som äger rum under samtalet. Det här behöver även examinatorn under det muntliga nationella provet ta hänsyn till då eleverna är medvetna om att de observeras och säkerligen agerar på ett lite annorlunda sätt än vad de skulle ha gjort i en naturlig samtalssituation. Läraren behöver ha förståelse för hur olika personlighetstyper påverkas av det ansträngande i en inspelningssituation och väga in detta i bedömningen av de enskilda eleverna.

### **3. Teori, metod och material**

Nedan följer en presentation av teori, metod samt material för detta arbete. Inledningsvis beskrivs samtalsanalys som forskningsområde samt hur man generellt går till väga vid det analytiska arbetet. Därefter presenteras det material som använts i min analys med information om urvalsprocessen, hur provets genomförande ser ut, information om deltagare samt transkriptionsnyckel.

#### **3.1 Samtalsanalys**

Samtalsforskning är ett tvärvetenskapligt, växande forskningsområde som vuxit fram ur andra forskningsinriktningar, framför allt ur sociolingvistik. (Norrby 2014:169). Inom talspråkforskningen undersöks vad som sker i samtal genom en närmare studie av samtalsdeltagarnas relationer, kommunikativa mål och, inte minst, hur samtalsdeltagarna bygger upp en sammanhängande diskurs yttrande för yttrande. Det är i första hand naturligt uppkomna samtal som analyseras, men analysmodellen är också tillämpningsbar på andra typer av samtal. Det är svårt att få tag på inspelade naturliga samtal, eftersom de samtalande måste vara medvetna om att en inspelning sker, av etiska skäl.

Metoden för samtalsanalys kan förklaras i olika steg (Norrby 2014:249). I ett första skede behöver ett samtal införskaffas, det kan med fördel vara ett redan inspelat radio- eller tv-program eller en egen inspelning av ett samtal, det är syftet med studien som styr valet av samtal.

I nästa fas bearbetas materialet vilket sker genom transkription, det vill säga upprepade lyssningar och nedtecknande av det talade. Under arbetet med transkriptionen används en transkriptionsnyckel som anger hur olika språkliga handlingar skall nedtecknas och markeras i texten. Även i detta skede är det syftet med studien som avgör hur detaljerad transkriptionen bör vara. I bilaga 1 finns den transkriptionsnyckel jag har utgått ifrån. I min studie har jag lyssnat förutsättningslöst på samtalen, och transkriberat alla språkliga handlingar jag kunnat ta del av. Jag har dock gjort en avgränsning beträffande gester och mimik, och fokuserar på att kartlägga blickar under samtalet.

## **3.2 Material**

Nedanstående avsnitt tar upp material för detta arbete. Inledningsvis presenteras information om urvalsprocessen, därefter ges en beskrivning av provets genomförande och vidare presenteras information om deltagare. Avslutningsvis ges information om den transkriptionsnyckel som har använts under arbetet.

### **3.2.1 Materialet och urvalsprocessen**

I denna studie har jag analyserat ett inspelat muntligt nationellt prov som genomförs av elever i årskurs 9. Under slutet av mitt arbete uppstod olyckligtvis en komplikation. På grund av upphovsrättsliga skäl togs det inspelade materialet bort ifrån skolverkets hemsida. Provet låg tidigare ute på skolverkets hemsida som ett normerande exempel och skulle fungera vägledande för lärare som ska bedöma provet. Inspelningen kunde användas av lärare för att ge stöd inför såväl upplägget som bedömningen under provet, men även eleverna kunde få ta del av filmen.

Mitt material består alltså av ett samtal som till stor del är uppstyrt då det förekommer diskussionsfrågor och dessutom är en provsituation som de samtalande är medvetna om. Samtalet har alltså inte förutsättningar för att bli helt naturligt. Samtidigt är det just förmågan att delta i ett samtal som bedöms under en del av provtillfället. Eftersom det prov jag har studerat var det enda exemplet för årskurs 9 på skolverkets hemsida har jag inte kunnat välja mellan olika inspelningar utan tagit det enda tillgängliga. Matrisen finns med som bilaga till detta arbete men det andra stödmaterialet med kommentarer till elevernas insatser finns av sekretessmässiga skäl inte med. I min undersökning har jag inte analyserat detta skriftliga material men jag har använt mig av det.

### **3.2.2 Det muntliga nationella provet i årskurs 9**

I efterföljande text beskrivs hur själva provet går till. Eleverna får förbereda sig under en halvtimme innan provet sätter igång. Inledningsvis berättar sedan läraren hur provet går till, och eleverna får ett häfte där det står hur provet bedöms samt hur provet är uppbyggt. Eleverna får också information om i vilken ordning de kommer att presentera samt hur lång tid de har på sig.

Provet består av tre moment vilka utgörs av en presentationsdel där eleven ska presentera, en del då eleven ska leda diskussion och en del då eleven ska delta i diskussion. I informationshäftet finns även diskussionsunderlaget, och varje elev tilldelas ett eget ämne som hen behöver läsa in sig på under den förberedande halvtimmen. Läraren går sedan igenom vad de olika momenten ska innehålla.

Under den första delen ska eleven läsa upp en sammanfattning av det ämne som eleven tilldelats, därefter ska hen lämna synpunkter på sitt underlag och avslutningsvis läsa upp diskussionsfrågan. När eleverna utför presentationsdelen får de ha sitt uppgiftshäfte till hands och sina stödord och anteckningar. Sammanlagt tar denna del ungefär två minuter.

Efter detta ska studenterna leda diskussion och läraren informerar om hur det går till. Diskussionen ska inledas med en egen åsikt men eleverna kan också välja att lämna ordet fritt alternativt ge ordet till någon speciell av de övriga deltagande. Eleverna informeras också om att även de själva ska delta i diskussionen och i det fall diskussionen avstannar är det diskussionsledarens uppgift att försöka hålla igång samtalet. Sammanlagt måste de två första delarna, presentationen och ledande av diskussion, pågå i fem minuter. Eleverna får inte avsluta diskussionen förrän alla har kommit till tals och det är också diskussionsledarens roll att se till att alla i gruppen får möjlighet att delta i samtalet samt att de deltagande håller sig till den aktuella frågan. Läraren betonar också att samtliga i gruppen har ett ansvar att bjuda in alla. Samtalet får pågå under maximalt 10 minuter. När varje elev utför moment två och fungerar samtalsledare ska hen också avsluta diskussionen genom att sammanfatta konversationen och eventuellt komma fram till någon form av slutsats.

I elevernas uppgiftshäfte finns det även information och tips inför moment 3, att delta i diskussion. Där står det bland annat att eleven med fördel kan ställa frågor och följdfrågor om man inte riktigt förstår vad någon säger. Vidare betonas vikten av att framföra egna åsikter och argument och i det fall någon framlägger ett argument som man inte håller med om kan man med fördel bemöta det. Om någon säger något bra är det fördelaktigt att bygga vidare på det, till exempel genom att komma med egna exempel och jämföra med egna upplevelser. När eleverna deltar i diskussion så har de ett diskussionshäfte där alla sammanfattningar och diskussionsfrågor finns tillgängliga. Om eleven missar något i sammanfattningen eller vill repetera diskussionsfrågan har alltså hen möjlighet att läsa sig till denna

information. Avslutningsvis ställer läraren frågan om eleverna har några frågor innan provet sätter igång.

Det finns inga restriktioner som säger att läraren inte får hjälpa eleverna under samtalet. Det finns inte heller några direktiv för hur läraren borde fördela eventuell hjälp och inblandning. Dock är det praxis att lärare vid just examinerande situationer inte hjälper sina elever då tillfället ska ge underlag för bedömning, och hjälpen kan då medföra att läraren får en missvisande bild av elevens förmåga. Detta är en av de tydligaste skiljelinjerna mellan ett undervisningstillfälle och en examination.

### **3.2.3 Lärarinformation och bedömningsanvisningar**

Läraren får i förväg häften som innehåller allt nödvändigt material inför provet. Bland dessa finns häften som kallas *lärarinformation* och *bedömningsanvisningar* och innehåller bland annat instruktioner till läraren, bedömningsmatriser samt elevexempel. De bedömda elevlösningarna fungerar som ett stöd för läraren, och bidrar till att förtydliga kunskapskraven. Se bilagor.

### **3.2.4 Deltagare**

Det är fem elever som deltar under provet, varav tre är killar och två är tjejer. Inledningsvis får vi se att eleverna benämns *Elev 1*, *Elev 2*, *Elev 3*, *Elev 4* och *Elev 5* och deras utdelade betyg står i direkt anslutning till respektive elev. Vi vet att detta är elever som genomförde provet för ett antal år sedan, ett exakt årtal framgår inte, och att samtliga elever under tiden för inspelandet går i årskurs 9 och rimligtvis befinner sig i åldern mellan 14-15 år.

### **3.2.5 Transkriptionsnyckel**

Jag har använt mig av Catrin Norrbys transkriptionsnyckel. Se bilaga.

## 4. Resultat

Här presenteras resultatet av min undersökning. Inledningsvis definieras begreppet *framgångsrik* och en kort information om resultatens indelning ges. Därefter redovisas elevernas prestationer genom transkriptionsexempel som jag analyserar och tolkar. Avslutningsvis följer ett avsnitt som behandlar elevens individuella förmåga och ett avsnitt som tar upp lärarens deltagande.

### 4.1 Framgångsfaktorer i samtalet

Till en början behöver det redas ut vad ordet *framgångsrik* innebär i ett sammanhang som detta. Det som ska bedömas som framgångsrikt gällande betygsstegen varierar naturligtvis beroende på vilken ambitionsnivå man har. Eftersom detta är en bedömningssituation är det rimligt att se de som fått högt betyg som framgångsrika, de har gjort något som gått hem. I den inspelning jag granskat delas ett C, ett D samt två A ut bland eleverna. Vi får inte reda på vad den femte eleven får för betyg, då hennes presentationsdel uteblir. Att hon inte bedöms under samtalsdelen kan bero på att hon inte blir godkänd, men det kan också handla om att hon inte gett sitt tillstånd att publicera sitt resultat. Hon utmärker sig dock tydligt under samtalet och når troligtvis inte upp till kunskapskraven.

I mitt arbete väljer jag att kalla de två elever som utdelats högsta betyg, elev 1 och elev 4, för framgångsrika. Det är därför deras handlingar jag har analyserat närmare och kommer att redovisa.

Nedan följer en redogörelse av vilka språkliga resurser elev 1 och elev 4 använder sig av under provet. Först redogörs för elev 1 och därefter för elev 4. Jag framlägger exempel ifrån transkriptionen som jag även analyserar närmare och förklarar. I vissa fall används flera olika exempel ifrån transkriptionen för att stödja en slutsats. Det kan också förekomma samma exempel på yttranden vid flera olika slutsatser, detta beror på att samma yttrande kan innehålla olika typer av bevis för en lyckad språklig handling. En ytterligare anledning till att vissa upprepningar kan förekomma är att de exemplifierande yttrandena ska presenteras i ett större sammanhang och därför kräver att presenteras tillsammans med några föreliggande och efterliggande samtalsturer. Jag har markerat det jag särskilt vill lyfta fram och exemplifiera genom fetstil. Avslutningsvis går jag även in på och resonerar kring de övriga elevernas samtalsstil.



## 4.2 Elev 1

Nedan presenteras exempel som visar att eleven är skicklig på att upprätthålla ett samtal. Hans språkliga handlingar tycks bestå av att upprepa, att rikta blicken i syfte att lämna över turen men också för att få bekräftat att de andra hänger med på vad han säger, att stötta de andra i samtalet genom uppbackningssignaler samt använda ett nyanserat förråd av dessa för att visa att han verkligen lyssnar, att prata ganska mycket och att vara noggrann i formulerandet av sina åsikter.

### 4.2.1 Användande av upprepning

Elev 1 upprätthåller samtalet vid flera tillfällen. Vid ett tillfälle ser han till att samtalet kommer igång genom att ställa frågan en ytterligare gång när responsen från övriga samtalsdeltagare uteblir. Även fast eleven i detta skede ska ha en diskussionsledarroll, är det också möjligt för de övriga deltagande att be honom ställa frågan igen, eller läsa den i deras uppgiftshäfte. Det är elev 1 som tar på sig ansvaret att få igång samtalet. Se rad 1-5 i exempel (1):

(1)

1. E1: **Hur påverkas människor av film och andra**
2. **uttrycksformer till exempel konst, musik eller**
3. **teater? och kan den här filmen hjälpa till att stoppa**
4. **mobbing? (tittar runt på de andra i gruppen) (0.3)**
5. **aah, hur kan det påverka? (tittar ner på frågorna och**
6. **lyfter sedan blicken igen)**
7. E4: Asså jag tror att det är ett bra sätt att
8. liksom visa (.) med bild hur mobbing (.) liksom (.)
9. kan påverka en. och hur (.) en vänlig kommentar kan
10. göra (.) allting mycket bättre för dom.

## 4.2.2 Överlämning av turen genom blickar

Elev 1 är den elev som i störst utsträckning av de medverkande tittar runt på de andra medan han talar. Han lyfter blicken under genomförandet av sin presentationsdel och under rollen som diskussionsledare, men även under hela provtillfällets gång när han framför sina åsikter. Det som bland annat gör denna elevs prestation särskilt bra tycks vara att han inte enbart under sin roll som diskussionsledare försöker överlämna turen och bjuda in till samtal utan även under de delar av samtalet då han enbart ska delta i diskussion. Att alla bär ett ansvar för att samtalet ska flyta på bra var visserligen något som läraren redan inledningsvis påpekade. Ändå blir det, i jämförelse med de övriga deltagande, ett utmärkande drag hos elev 1. Bland annat blir hans användning av blickar ett effektivt sätt att bjuda in de andra till samtalet. Vid flera tillfällen lämnar han med blickar över turen till de elever som ännu inte tagit ordet. I exempel (2) kan vi se att elev 1 vänder sig mot elev 3 efter att elev 4 och 2 uttalat sig. Elev 3, som ännu inte deltagit i diskussionen, tycks uppfatta nomineringen och tar turen.

(2)

1. E2: å de visar ganska bra att bara ett ord, kan göra det
2.       mycket bättre xx x
3.       (3 sek) (**Elev 1 tittar mot elev 3**)
4. E3: mm och sen de står ju eller såhär hur vi påverkas av
5.       det. och grejen är att dom vill ju att vi ska
6.       påverkas av det genom att stoppa mobbning och så
7.       (0.3) °och så.°
8. E5: asså (.) jag tror att den här filmen kan hjälpa till
9.       med en procent men jag tror ändå att folk kommer
10.      fortsätta att mobba lika mycket. för jag tror inte
11.      att folk som mobbar bryr sig om nån film.

I följande exempel får vi se ytterligare prov på elevens användning av ögonkontakt. Han riktar blicken mot elev 4, vilken svarar med en förstärkande uppbackningssignal.

(3)

1. E4: Men den hära filmen den hade ju inga, inga tal, utan
2.       (.) dom skala ju ner allt onödigt så att den liksom
3.       (.) koncentrerade sig verkligen på vad de ville få
4.       fram.
5. E1: M. Budskapet låg ju inte dolt nån stans. (**tittar mot**
6.       **elev 4)**
7. **E4: Precis.**

I exempel (4) som följer riktar elev 1 blicken mot elev 4 eller 5. Det är sannolikt att elev 1 vill föra över turen till elev 4 som han haft mest utbyte med under samtalet, eller till elev 5 som ännu inte uttalat sig i frågan. Det sistnämnda tycks även vara tanken hos elev 2 som innehar rollen som diskussionsledare under denna del av samtalet. Det intressanta och utmärkande med detta exempel är alltså att även i de fall där elev 1 inte innehar rollen som diskussionsledare, använder han blickar för att bjuda in till samtal.

(4)

1. E1: A
2. E4: Eller som texten säger, de är trötta på nånting,
3.       eller vill ha nåt nytt.
4. E1: mm. a precis som x sa det är ganska rebelliskt (.)
5.       att man känner sig(.) ganska självständig. kanske.
6.       (.) å man får bestämma själv liksom. (3 sek) (**tittar**
7.       **Mot elev 4 eller 5)**

8. E2. Å varför tror du att man tatuerar sig Kristin?

9. *(tittar mot elev 5)*

#### **4.2.3 Användning av blickar för att få uppbackning av övriga samtalsdeltagare**

Elev 1 tycks inte bara använda blickar som redskap för att överlämna turen till någon annan, utan införskaffar sig också genom denna handling uppbackningar ifrån de andra. Dessa uppbackningar kan exempelvis utgöras av korta hummanden, småord eller nickningar och följer oftast som en omedelbar respons av den riktade blicken. I nedanstående exempel (5) håller elev 1 kvar turen och samtalar utan avsikt att lämna över ordet, vilket är tydligt eftersom eleven förmedlar sitt påstående med en ton som markerar att fortsättning följer och meningen inte blir komplett förrän han lagt till det återstående ledet. Trots detta gör han en kort paus mitt i sitt yttrande för att rikta blicken mot några runt bordet. Eftersom hans avsikt inte är att överlämna turen och han fortsätter att tala omedelbart, nästintill samtidigt, efter elevernas nickanden är det rimligt att tro att det just var uppbackning han önskade tillförskaffa sig.

(5)

1. E4: Eller (.) ee (.) även den som kanske har som uppgift

2. att eeh förhindra mobbning ser eller vuxna ser att

3. (.) det är många som kan påverka unga människor. och

4. liksom får en agaupplevelse (.) att dom måste hjälpa

5. till.

6. E1: mm. eeh sen också hur det kan påverka (.) tror jag

7. att (.) det kan få folk att koll asså (.3) hur alla

8. delar, konst och musik och så, *(tittar mot elev 4 och*

9. **5)** hur det kan få folk att kolla på saker ur andra

10. synvinklar också. *(elev 5 nickar instämmande)*

11. **E4: Mmm**

12. E1: Så att man förstår lite bättre där. eehm (.) och  
13. även (.3) att (2 sek)  
14. E4: Men den hära filmen den hade ju inga, inga tal, utan  
15. (.) dom skala ju ner allt onödigt så att den liksom  
16. (.) koncentrerade sig verkligen på vad de ville få  
17. fram.  
18. E1. M. Budskapet låg ju inte dolt nån stans. (**tittar mot**  
19. **elev 4)**  
20. **E4: Precis.**  
21. **E1: Utan det var ganska lätt att förstå.**

Även i exempel (6 nedan) tittar elev 1 mot elev 4 och får omedelbar respons i form av en stark, instämmande uppbäckning. Även meningarna de använder sig av tyder på ett speciellt samspel, där E1 framför en mening som uppmuntrar till fortsatt samtal kring den vänliga kommentaren. E1 självnominerar och bygger vidare på detta omedelbart genom sin respons.

(6)

1. E4: Och sen eeh, (.) den vänliga kommentaren.  
2. E1: Och den låg ju liksom i centrum också för, (**tittar**  
3. **mot elev 4)**  
4. **E4: Precis**

#### **4.2.4 Användning av uppbäckningssignaler för att stödja de övriga samtalsdeltagarna, samt visa att man lyssnar**

Elev 1 använder sig också frekvent av uppbäckningssignaler själv och hjälper på så vis till att stötta de andra i samtalet, men visar även för läraren att han lyssnar och är med i konversationen. Till exempel: *aa*, *mm*, *jo*, och *nä*. Dessutom används

insiktsmarkören *precis*, vilket är ett ord som understryker att man som lyssnare verkligen har förstått vad som sagts och även instämt i det uttryckta.

Han nickar även som tecken på att han lyssnar. De allra flesta uppbackningssignalerna är riktade mot elev 4. Anledningen till det kan vara att det är elev 1 och 4 som står för de flesta yttrandena i samtalet och tycks dessutom ha flest gemensamma referensramar. Vid några tillfällen uttrycker elev 1 uppbackningssignaler även gentemot övriga deltagare.

I nedanstående exempel (7) använder sig elev 1 av en nickning, ett *nä precis*, ett *aa*, samt ett *nä, kanske inte*. Variationen i hans uttryck ger en bild av att han lyssnar.

(7)

1. E4: Ja men de man ska ju alltid försöka å göra nånting,
2. för att ett misslyckat resultat är ändå ett resultat
3. liksom
4. E1: **(nickar)**
5. E4: man eee man ska ju inte vara rädd för att misslyckas.
6. för att om man inte försöker så kommer man aldrig
7. komma fram nånstans.
8. **E1: Nä precis.** man måste ju liksom våga. för om man
9. håller inne hela tiden finns det ju chansen att (.)
10. eeh (.) i det här fallet att tjejen faktiskt (.)
11. gillade honom.
12. E3: (Mm precis)
13. E1: (Åh han vågade) aldrig göra nånting åt de.
14. E3: A
15. E2: Å då är det ju bättre att chansa än att gå med
16. vetskapen att hon kanske gillade honom också.
17. **E1: A**
18. E3: A (tittar mot elev 5)

19. E4: Däremot så tycker jag nog eftersom att han visste  
20. att hans chans var väldigt liten, så tycker jag ändå  
21. att han inte skulle gjort de inför alla  
22. skolkamrater. utan, försökt göra det (.) enskilt. så  
23. skulle han nog inte skämmas så mycket.  
24. **E1: Nä kanske inte.**

#### 4.2.5 Exempel på användandet av välvalda formuleringar

Ett annat utmärkande drag i elev 1 samtalsstil är att han talar ganska långsamt, stundtals till och med hackigt, men tycks välja sina ord och formuleringar med omsorg. Det ger resultat, och elev 1 frambringar åsikter som är tydliga och välformulerade. Tydligheten ligger i att han ofta exemplifierar eller lägger till ytterligare information för att det ska framgå vad han menar. Se till exempel rad 24, där eleven efter att ha uttalat att budskapet inte låg dolt någonstans, förtydligar detta genom att tillägga ”utan det var ganska lätt att förstå”. På det viset är han mycket tydlig. Han använder sig även av flera sambandsord såsom *utan* och *genom att*, vilka binder samman leden och skapar ett mer koherent uttalande som förstärker hans resonemang. ”Eleven använder sig dessutom av ett nyanserat ordförråd, och väljer ord som stämmer väl in med kontexten, till exempel ord som *påverka*, *synvinklar*, *budskap*. Se exempel (8) nedan:

(8)

1. E4: mm  
2. E1: Nä jag tyckte så att på den här frågan hur det kan  
3. stoppa mobbning **att det inte kommer hjälpa till att**  
4. **stoppa mobbning direkt, utan hjälpa dom som är**  
5. **mobbade genom att andra förstår att (.) det är**  
6. **viktigt att stötta dom).**  
7. E4: Eller (.) ee (.) även den som kanske har som uppgift  
8. att eeh förhindra mobbning ser eller vuxna ser att

9. (.) det är många som kan påverka unga människor. och  
10. liksom får en ahaupplevelse (.) att dom måste hjälpa  
11. till.  
12. E1: mm. eeh sen också hur det kan **påverka** (.) tror jag  
13. att (.) det kan få folk att koll asså (.3) hur alla  
14. delar, konst och musik och så, **(tittar mot elev 4**  
15. **och 5)** hur det kan få folk att kolla på saker ur  
16. andra **synvinklar** också. **(elev 5 nickar instämmande)**  
17. E4: Mmm  
18. E1: Så att man förstår lite bättre där. eehm (.) och  
19. även (.3) att (2 sek)  
20. E4: Men den hära filmen den hade ju inga, inga tal, utan  
21. (.) dom skala ju ner allt onödigt så att den liksom  
22. (.) koncentrerade sig verkligen på vad de ville få  
23. fram.  
24. E1: M. **Budskapet låg ju inte dolt nån stans. (tittar mot**  
25. **elev 4)**  
26. E4: Precis.  
27. E1: **Utan det var ganska lätt att förstå.**

#### **4.2.6 Eleven pratar jämförelsevis mycket samt håller den röda tråden**

Vidare kan tilläggas att elev 1, genomgående under hela samtalet, pratar ganska mycket. Vad som kan bedömas vara mycket varierar säkerligen från samtal till samtal. I denna studie har jag jämfört med de övriga fyra studenterna, och kommit fram till att elev 1 tillsammans med elev 4 är den som vid flest tillfällen uttrycker sig. Han tar också till orda på eget initiativ, utan att ha blivit tilldelad ordet eller mottagit en fråga av någon.



Elev 1 gör också något som ingen av de andra elever gör under samtalet. Trots att det inte är hans tur att leda samtalet, styr han tillbaka konversationen till de frågeställningar gruppen ska hålla sig till. Det här visar på att elev 1 är uppgiftsorienterad, och det betraktas tydligen som något positivt att kunna hålla sig till ämnet i en provsituation. I ett helt naturligt samtal blir denna egenskap inte lika viktig, eller ens uppskattad. Eftersom eleven är den enda av samtalsdeltagarna som utför denna språkliga handling blir det något utmärkande för elevens sätt att samtala, och förtjänar därför att exemplifieras här. Se exempel (9):

(9)

1. E4: för jag tänker att (.) man (.) asså man kan ju inte
2. säga att man älskar någon om man inte känner den utan
3. man ska ju, börja lära känna (.) personen först innan
4. (.) man
5. E1: mm
6. E3: mm precis
7. E1: **jo men tillbaks till det här med frågorna att om det**
8. **finns tillfällena då man vågar göra nånting som man**
9. **vill. asså, det finns ju lägen då (.) man ligger**
10. **under ganska (.) stor press (.) till exempel.**
11. E3: mm
12. E1: då känner man ju att man nästan måste göra nånting.
13. även fast det är svårt eller farligt och man kan
14. misslyckas.

#### 4.3 Elev 4

Elev 4 har också visat på en förmåga att upprätthålla samtalet. Liksom elev 1 pratar elev 4 mycket under provtillfället. Han tar även ordet på eget initiativ och uttrycker självant sina åsikter i samtliga ämnen som diskuteras. I likhet med elev 1 använder

sig eleven av många uppbackningssignaler såsom *mm*, *a* och *nä* och är också den elev som i störst utsträckning använder sig av en uppbackningssignal med en utvidgad funktion, det förstärkande medhålllet *precis*. Vidare innehåller hans yttranden ett nyanserat språk med väl valda ord och exemplifieringar. Något ytterligare utmärkande för eleven är att han vid ett tillfälle hjälper en annan deltagare att komma vidare i samtalet.

#### 4.3.1 Användningen av en stark uppbackningssignal

I nedanstående exempel (10), (11) och (12) ser vi hur eleven använder sig av den starka medhållsmarkören *precis*. Detta har i exempel (13) föregåtts av en blick ifrån den talande, vilket kan vara anledningen till yttrandet. Dock är det inget som säger att man behöver yttra ett medhåll av detta slag då någon söker ögonkontakt. Det är lika fullt naturligt att bara ge ifrån sig ett hummande. Att elev 4 använder sig av just en stark uppbackningssignal medför att elev 1, övriga närvarande, och jag som observerar inspelningen får intrycket av att han lyssnar. Eleven använder dock ordet *precis* så frekvent, att det skulle kunna innebära att det är hans sätt att uttrycka att han lyssnar, utan för nödvändighetens skull hålla med om vad som sägs. Eftersom han genom detta frekventa användande av denna medhållsmarkör särskiljer sig ifrån de andra är det ändå tydligt att detta utmärker hans samtalsstil och rimligtvis går hem hos examinatoren.

(10)

1. E4: Men den hära filmen den hade ju inga, inga tal, utan
2.       (.) dom skala ju ner allt onödigt så att den liksom
3.       (.) koncentrerade sig verkligen på vad de ville få
4.       fram.
5. E1: M. Budskapet låg ju inte dolt nån stans. (*tittar mot*
6.       *elev 4*)
7. **E4: Precis.**
8. E1: Utan det var ganska lätt att förstå.

(11)

1. E4: Däremot så tycker jag nog eftersom att han visste att
2. hans chans var väldigt liten, så tycker jag ändå att
3. han inte skulle gjort de inför alla skolkamrater.
4. utan, försökt göra det (.) enskilt. så skulle han nog
5. inte skämmas så mycket.
6. E1: Nä kanske inte.
7. E3: M han kunde ju ha valt att göra det på ett annat
8. sätt.
9. **E4: Precis**
10. E1: A

(12)

1. E2: Jag tror att tjejen också blev väldigt chockad när
2. han kom fram med roser.
3. E4: (man kanske skulle)
4. E2: (framför honom)
5. **E4: precis**
6. E3: x
7. E4: för jag tänker att (.) man (.) asså man kan ju inte
8. säga att man älskar någon om man inte känner den utan
9. man ska ju, börja lära känna (.) personen först innan
10. (.) man
11. E1: mm

### 4.3.2 Tydlighet och ett nyanserat ordförråd

Utmärkande för elev 4 är, liksom för elev 1, att hans yttranden i de flesta fall består av välformulerade meningar och ett nyanserat ordförråd.

I exempel (13) nedan använder sig eleven av ord som *förhindra*, *påverka*, och *aha-upplevelse* vilka bidrar till att yttrandet ter sig välformulerat och varierat. Vidare lägger han till information där han förklarar vilken funktion han menar att aha-upplevelse har – den får människor att inse att de måste hjälpa till. Detta medför att hans framförda åsikt blir tydlig och lättare att förstå för de övriga i samtalet.

(13)

1. E1: Nä jag tyckte så att på den här frågan hur det kan
2. stoppa mobbning att det inte kommer hjälpa till att
3. stoppa mobbning direkt, utan hjälpa dom som är
4. mobbade genom att andra förstår att (.) det är
5. viktigt att stötta dom).
6. E4: Eller (.) ee (.) även den som kanske har som uppgift
7. att eeh **förhindra** mobbning ser eller vuxna ser att
8. (.) det är många som kan **påverka** unga människor. **och**
9. **liksom får en ahaupplevelse (.) att dom måste hjälpa**
10. **till.**
11. E1: mm. eeh sen också hur det kan påverka (.) tror jag
12. att (.) det kan få folk att koll asså (.3) hur alla
13. delar, konst och musik och så, **(tittar mot elev 4**
14. **och 5)** hur det kan få folk att kolla på saker ur
15. andra synvinklar också. **(elev 5 nickar instämmande)**

I nedanstående exempel (14) ser vi fler exempel på elevens nyanserade ordförråd. Han använder sig av ord som *budskap*, *materialiserat* och *vänliga*. Det sistnämnda begreppet kan tyckas vara vardagligt, men eftersom användningen av den betydligt vanligare synonymen *snäll* är mer frekvent använd av den yngre generationen är

ordet alltså, satt i detta sammanhang, något som får uttalandet som helhet att låta mer välformulerat.

(14)

1. E2: Och filmen passade in bra på själva **budskapet**, det
2. var enkelt att förstå.
3. E1: Aa
4. E3: Mm
5. (1 sek)
6. E4: Jag gillade sättet dom hade liksom **materialiserat**
7. mobbningen i dom hära svarta orden, (*tittar på elev*
8. 1)
9. E1: aa
10. E4: Och sen eeh, (.) den **vänliga** kommentaren.

#### 4.3.3 Att hjälpa en annan deltagare

Vidare utför elev 4 en språklig handling som hjälper en annan samtalsdeltagare att komma vidare med sitt yttrande. I exempel (15) ser vi hur elev 5 tappar bort orden, stakar sig och tystnar under flera sekunder. Elev 4 flikar då in med ordet mobbad, och fyller på så sätt luckan i samtalet. Elev 5 tar tacksamt ta emot hjälpen och besvarar med en stark uppbackningssignal.

(15)

1. E5: Jag tror att chansen är väldigt liten att en random
2. kille kommer fram med en bukett röda rosor så tror
3. jag att tjejen skulle °aj° (eehm) (3) eehm (1) ja
4. men att hon (2)
5. **E4: Mobbad?**
6. E5: A exakt.

#### 4.3.4 Ögonkontaktens betydelse

Till skillnad från elev 1, och i likhet med de övriga eleverna, tittar elev 4 för det mesta rakt fram när han pratar. I vissa fall riktar han blicken mot elev 1. Denna brist på ögonkontakt ser jag själv som en brist hos eleven, men egentligen är det inget särskilt utmärkande för honom att agera så, då även de övriga ungdomarnas ögonkontakt knappt existerar. Det är intressant att elev 4 ändå tilldelas ett lika högt betyg som elev 1, trots att han inte använder sig av blickar under provtillfället. Möjligen beror betygssättning på att andra språkliga handlingar som elev 4 visat prov på bedöms väga tyngre. Det kan också handla om att det i lärarens bedömningsmatris står att eleven ska titta upp under presentationsdelen, men något krav på att möta någons blick framgår inte. Att titta upp kan ju innebära att titta rakt fram och möjligen betraktas det som viktigare av examinatorn att eleven inte läser innantill eller blickar ner i bordet.

Se exempel (16):

(16)

1. E2: det beror ju på vad den hemska handlingen är. asså om
2. det inte är så farligt så behöver man ju inte
3. straffas till döden direkt.
4. E1: Nä. asså hur man tolkar straffas (.) är ju också lite
5. (.) annorlunda. om det är så att (.) den personen ska
6. liksom bli dödad eller torterad tycker jag inte är
7. rätt.
8. E4: Nä
9. E2: utan straffad i meningen (0,5)
10. E2: fängslad
11. E1: (xx)

12. E4: ja menar, i det här fallet så begår ja eller den som  
13. beordrar (1) ehe styvmodern å dansa, hon begår den  
14. begår ju också en väldigt hemsk händelse så jag  
15. menar de blir ju dubbel (.) där. (**tittar rakt fram**)  
16. E1: a  
17. (2 sek)  
18. E5: Jag tycker att (.) den (.) onda personen ska få inse  
19. (.) vad personen har gjort eller typ konsekvenserna.  
20. för (x) (*Elev 1,2 och 3 tittar mot elev 5 som har*  
21. *ordet*)  
22. E1: m  
23. E5: å sen. a (.) inte typ torteras för att till exempel  
24. styvmodern styvmodern inte vill ha °konkurrensen.°  
25. (1)  
26. E4: Jamen, precis. man ska ju inte liksom (.) jag tycker  
27. det är viktigt att man inser det onda eller dåliga  
28. man har gjort, istället för att man bara blir (.)  
29. liksom själv illa behandlad. det viktiga är att den  
30. som har blivit ill- den som behandlar någon annan  
31. illa förstår av det att den har gjort något dåligt  
32. (**Tittar rakt fram medan han pratar**)  
33. E1: a

#### 4.4 Elev 2 och elev 3

I min undersökning har jag fokuserat på att undersöka hur eleverna som tilldelas högsta betyg agerat under provtillfället. Dock kan jag ändå konstatera att de elever som tilldelas de lägre betygen C och D, tillämpar andra samtalsstilar i samtalet. De

båda uttrycker sina ståndpunkter kring varje fråga som tas upp men träder inte in i några djupare diskussioner, deltar inte med egna åsikter i samtalet lika frekvent som elev 1 och 4 och använder sina yttranden framförallt till att förstärka det någon annan har sagt. Det är i huvudsak det här som är de tydligaste skillnaderna i elevernas framträdanden. Elev 2 tar samtalsturen oftare än elev 1, men hans yttranden består i högre grad av meningar som stöttar upp det som redan blivit sagt. I nedanstående exempel använder sig elev 2 av samma ord som den föregående talaren, se rad 4 – 6 i exempel (17).

(17)

1. E4: Asså jag tror att det är ett bra sätt att liksom visa
2.       (.) med bild hur mobbning (.) liksom (.) kan påverka
3.       en. och hur (.) en vänlig kommentar **kan göra (.) allting**
4.       **mycket bättre för dom.**
5. E2: å de visar ganska bra att bara ett ord, **kan göra det**
6.       **mycket bättre xx x**

I följande exempel använder sig elev 2 inte av exakt samma begrepp som en tidigare talare använder sig av, men däremot en närliggande synonym: Se rad 4 och 6 i exempel (18).

(18)

1. E1: M. Budskapet låg ju inte dolt nån stans. (*tittar mot*
2.       *elev 4*)
3. E4: Precis.
4. E1: Utan det var ganska **lätt att förstå.**
5. E2: Och filmen passade in bra på själva budskapet, det var
6.       **enkelt att förstå.**
7. E1: Aa



8. E3: Mm

Även i detta exempel framgår det att eleven yttrar sig i syfte att hålla med om det någon annan har sagt. Eleven återvänder på rad 7 till att prata om minnen, vilket elev 1 omnämnt i en tidigare samtalstur. Se rad 1 och 7 i exempel (19).

(19)

1. E1: Man Liksom symboliserar sina **minnen** genom tatueringar.
2. *(tittar mot elev 4 och 5 som nickar tillbaka) (Även elev*
3. *2 nickar)*
4. E5: Nånting man vill ha kvar typ hela sitt liv.
5. *(Elev 4 vrider lätt huvudet åt elev 5 men riktar sedan*
6. *mycket snabbt blicken åt elev 1)*
7. E2: A som man vill **minnas**.

Elev 3 inflikar med meningar som visar att hon har något eget att komma med, men hennes reflektioner är ofta korta och leder inte in samtalet i några vidare diskussioner. Det mest utmärkande är att hon är den som i minst utsträckning, efter elev nr 5, självnominerar. Av förklarliga skäl kan jag inte redovisa exempel som visar bristen på deltagande, för att få en uppfattning om detta behöver hela inspelningen ses eller transkriptionen läsas. Nedan följer istället ett par exempel på när eleven kommer med egna yttranden som innehåller en egen åsikt i sammanhanget. I exempel 20 på rad 2 yttrar sig eleven för att stötta en åsikt som elev 5 tidigare har uttryckt, och på rad 4 kommer hon med en egen förklaring till varför flickan reagerat negativt mot kärlekshandlingen – flickan kände inte killen tillräckligt bra och han gick för fort fram i sina närmanden.

(20)

1. E1: A de symboliserar ju kärlek.
2. **E3: Men jag förstår ändå det kanske är lite överdrivet**

3. E1: a
4. **E3: Och eftersom hon knappt visste vem han var så kanske**
5. **han gick lite väl snabbt.**
6. E2: MM

I exemplet nedan presenterar elev 3 sin åsikt på ett sätt som signalerar att hon bara vill hålla med om det som redan blivit sagt. Det här är tydligt eftersom hon inleder med orden *mm men precis*. Men i själva verket lägger hon fram en ny infallsvinkel där hon menar att man också kan göra något som man är osäker på för att man kan lära sig utav det. Se rad 12 i exempel (21).

(21)

1. E1: jo men tillbaks till det här med frågorna att om det
2. finns tillfällen då man vågar göra nånting som man vill.
3. asså, det finns ju lägen då (.) man ligger under ganska
4. (.) stor press (.) till
5. exempel.
6. E3: mm
7. E1: då känner man ju att man nästan måste göra nånting.
8. även fast det är svårt eller farligt och man kan
9. misslyckas.
10. E3: (Mm)
11. E4: (Mm)
12. **E3: Mm men precis det att man lär sig av det**
13. E1: A

Dessa resultat, att elev 2 självnominerar i högre utsträckning än elev 3 men inte framför egna åsikter i lika hög utsträckning är intressant, eftersom elev 2 tilldelas ett högre betyg än elev 4. Det tycks alltså anses som särskilt viktigt att självnominera.

Vidare kan jag konstatera att både elev 2 och 3 lyssnar, till synes, i lika stor utsträckning som de övriga deltagarna. Att lyssna på någon annan kräver att man själv under den tiden är tyst, vilket eleverna är under en stor del av samtalet. Detta tyder alltså på att de är goda lyssnare. De bidrar också med uppbackningsord in emellan vilket styrker mitt antagande om att de deltar som aktiva åhörare under samtalet. Det kan alltså konstateras att även dessa elever lyssnar och visar detta genom uppbackningsljud, har förmågan att uttrycka egna åsikter och stötta andra i samtalet. Sannolikt handlar deras lägre betyg om att de inte i lika hög utsträckning visar dessa förmågor. Ur bedömningssynpunkt tycks det vara kombinationen av självnomineringen kopplat till ett framförande av en egen välformulerad och välutvecklad egen åsikt som är det viktigaste för eleven att visa.

#### 4.5 Bedömning av elevens individuella förmåga

Under samtalet blir det tydligt att elev 1 och elev 4 i flera fall har en dialog med varandra. Det här framgår genom att de tittar på varandra när de pratar, uppmuntrar varandra genom stödsignaler samt använder sig av likartade uttryck. I nedanstående exempel framgår det tydligt hur elev 1 och 4 bekräftar varandra i samtalet. Det sker via blickar och uppbackningar på precis rätt ställen. När de känner sig klara med ämnet följer en tystnad och en avslutning på turen, som inte bjuder in till vidare konversation. Först då riktas blicken, och frågan, gentemot övriga deltagare. Se exempel (22):

(22)

1. E4: Jag gillade sättet dom hade liksom materialiserat
2. mobbningen i dom hära svarta orden, **(tittar på elev 1)**
3. E1: aa
4. E4: Och sen eeh, (.) den vänliga kommentaren.
5. E1: Och den låg ju liksom i centrum också för, **(tittar**

6. **mot elev 4)**
7. E4: Precis
8. E1: hur hon kände sen, efteråt. (2sek) Eem jaa (.) känner
9. vi oss (.) klara med (.) diskussionsfrågorna? Eller
10. är det nån som vill tillägga nåt? (**tittar mot elev 3,**
11. **4 och 5)**

Trots att elev 4 vid ett tillfälle hjälper elev 5 att komma vidare i samtalet, sker något annat intressant vid ett annat tillfälle i samtalet. I samma stund som elev 5 yttrar sig vänder elev 4 blicken mot elev 1. Enligt Goodwin borde den som samtalar bli den som ådrar sig blickar, här är det istället någon annan som påkallas uppmärksamhet. Det är tydligt att elev 5 sticker ut under samtalet och sannolikt förvånar hennes yttrande de övriga eleverna. Att söka någon annans ögonkontakt än den som för tillfället pratar kan också vara ett tyst sätt att kommentera det som sägs. I det här fallet skulle jag tro att elev 4 och elev 5 upplever att elev 5 inte håller samma nivå på samtalet som de själva gör. Se exempel (23):

(23)

1. E5: Nånting man vill ha kvar typ hela sitt liv.
2. (**Elev 4 vrider lätt huvudet åt elev 5 men riktar sedan**
3. **mycket snabbt blicken åt elev 1)**

Eleverna påverkar också varandra genom sättet de lyssnar på varandra, ger återkoppling på det som sagts och hur de väljer att bjuda in varandra till samtalet. Elev 5, som inte pratar särskilt mycket under provet, tar inte till orda på eget initiativ utan bjuds in av de övriga. Detta sker vid ett par tillfällen och elev 5 får då en direkt fråga om vad hon tycker. I ett naturligt samtal är det sannolikt inte lika vanligt att en samtalspartner bjuds in med en sådan direkt fråga, det ställer höga krav på att personen som ska svara vågar prata för sig och faktiskt har något eget att säga om det ämne som behandlas. Genom att försöka överlämna samtalsturen på ett subtilare sätt minskar risken att någon blir trängd. Samtidigt har de båda exemplen nedan uppträtt under tillfällen då de som ställt den omedelbara frågan ska agera

samtalsledare, fördela ordet och orientera sig mot uppgiften. Det är sannolikt förklaringen till att det här raka sättet används.

Se exempel (24) och (25):

(24)

1. E1: mm. a precis som x sa det är ganska rebelliskt (.)
2. att man känner sig (.) ganska självständig. kanske.
3. (.) å man får bestämma själv liksom. (3 sek) (*tittar*
4. *mot elev 4 eller 5*)
5. **E2: Å varför tror du att man tatuerar sig kristin?**
6. (*tittar mot elev 5*)E.5 För att, till exempel att man
7. vill ha ett minne av nåt eller någon. om nån har dött
8. till exempel så kanske man vill tatuera in en symbol
9. för den personen eller namnet.
10. E2: om du också tror att man tatuerar sig för att komma
11. ihåg den personen.

(25)

1. E3: M han kunde ju ha valt att göra det på ett annat
2. sätt.
3. E4: Precis
4. E1: A
5. **E3: Kristin, har du nåt att säga?**
6. E5: (*ler generat*) Asså, jag störde mig på att han köpte
7. röda rosor som han (.) överlämnade till henne (.)
8. fö:r (3) varför säga det med rosor? asså
9. E2: det är ju ganska typiskt med rosor när man ska säga
10. att man älskar någon.

11. E1: A de symboliserar ju kärlek.
12. E3: Men jag förstår ändå det kanske är lite överdrivet

#### 4.6 Lärarens deltagande och påverkan

Under samtalet kommenterar läraren vid ett tillfälle elevernas agerande. Det är ett uttalande som görs efter den första elevens prestation, och är ett oplanerat inslag av läraren. Eftersom läraren i förväg inte kan veta att den första eleven ska prestera föredömligt kan hon inte i förväg ha bestämt sig för att flika in vid detta skede i samtalet. Tanken tycks vara att kunna ge deltagarna ett tydligt gott exempel, eftersom denna första elev skött sin del på ett bra sätt och samtliga elever fått komma till tals. Se exempel (26):

(26)

1. E1: a då har vi väl kollat på filmen å (.) haft en ganska
2. (.) liksom (.) lika åsikter (.) att budskapet framgick
3. ganska tydligt (.) och vad det var. (1) och även att
4. (0.2) eeh mobbing kanske inte kan stoppas utav filmen
5. utan **(elev 5 ler kort och nickar uppmuntrande)** (2) eh
6. hjälpa dom som har det svårare. och att alla måste
7. tänka efter å hjälpa till, vara trevligare. (2) **(elev**
8. **5 nickar tydligt)**
9. E: Mm (3)
10. L: Mm just så ska man göra som ni gjorde nu, kan ni bara
11. följa den här delen. vi ska se var har vi: underlag
12. nummer tre.

## 5. Diskussion

I denna del diskuteras uppsatsens resultat. Inledningsvis behandlas framgångsfaktorer, därefter behandlas frågan om hur bedömning sker av elevens individuella förmåga och avslutningsvis diskuteras lärarens påverkan under provtillfället. Vidare förs en diskussion om vilka förändringar jag ser lärarutbildningen och skolverket vara i behov av. Avslutningsvis föreslås forskningsområden att gå vidare med.

### 5.1 Framgångsfaktorer

Det går att urskilja vissa språkliga handlingar som visat sig ge framgång i det bedömda samtalet; att samtala mycket och ta samtalsturen på eget initiativ, att använda sig av uppbackningssignaler, gärna varierade och sådana med utökad funktion som förstärker att man har lyssnat och uppmuntrar till fortsatt samtal, samt att man använder sig av välformulerade yttranden och ett varierat ordförråd.

Ögonkontakten och blickarna verkar betraktas som mindre viktiga av den bedömande läraren, då även den elev som inte behärskar detta tilldelas högsta betyg.

Ändå har forskning visat att blickar och ögonkontakt i samtal spelar en betydande roll. Hur mycket vikt som läggs på blickarnas betydelse varierar med säkerhet beroende på vem som håller i provet. Ändå var det just denna video skolverket använde sig av som upplysande exempel.

### 5.2 Bedömning av elevens individuella förmåga

Elevernas förmåga bedöms individuellt men jag kan konstatera att de övriga deltagarnas handlingar påverkar bedömningen. Det kan röra sig om såväl positiv som negativ påverkan. Elev 1 och 4 backar upp varandra och hittar gemensamma referensramar i samtalet. Detta kan bero på att eleverna är bra vänner, eller att de har hög status i gruppen och tillåts ta det stora utrymmet. Detta är dock inget jag med säkerhet kan säga enbart utifrån de samtalsanalytiska detaljerna och går därför inte djupare in på den här typen av spekulationer. Däremot kan jag konstatera att det är tydligt att stödet de ger varandra under samtalet sannolikt påverkar deras betyg och slutgiltiga bedömning i positiv riktning. Den individuella förmågan kan inte

särskiljas helt och hållet ifrån de övriga deltagarnas handlingar, eftersom alla samtalsdeltagare är beroende av varandra i en konversation. Elev 1 och 4 är till synes skickliga kommunikatörer men framstår som än skickligare tack vare varandras stöd. På samma sätt kan en nervös och osäker kommunikatör framstå som än mer oförmögen om de rätta förutsättningarna uteblir. Hur till exempel elev fem, som är märkbart obekvämt under samtalet, skulle samtala i en grupp med nära bekanta vet vi inte. Det kan förmodas att de raka frågorna som ställs henne påverkar hennes yttranden och att ett subtilare förhållningssätt vid överlämning av samtalsturen skulle gynna hennes förutsättningar.

Vidare bör man ställa sig frågan om elev 1, som under hela samtalet på eget initiativ tagit turen och fått prata mycket, kunnat agera på detta sätt om alla andra samtalsdeltagarna använde sig av samma kommunikationsstrategi. Skulle ett samtal bli möjligt om alla i gruppen självnominerade och tog turen så frekvent? Sannolikt skulle samtalet urarta och eleverna skulle ha pratat i munnen på varandra. Det är alltså rimligt att anta att vissa kommunikativa strategier och samtalsstilar är beroende av att de övriga samtalsdeltagarna anpassar sig. Elev 1 skulle möjligen inte ha tilldelats högsta betyg om han hade haft oturen att hamna i en grupp som inte hade dessa, för honom, gynnsamma förutsättningar.

En annan situation i samtalet som uppenbart handlar om elevernas påverkan på varandra är det tillfälle där elev 4 hjälper elev 5, se transkriptionsexempel (15). I detta fall samlar elev 4 pluspoäng genom att hjälpa en annan kurskamrat. Det här innebär att elev 4 blir hjälpt av elevs 5 svårigheter i samtalet. Den enskilde elevens bedömning påverkas alltså i allra högsta grad av de övriga deltagarnas insatser, och uteblivna insatser, i samtalet.

Förmågan att ta egna initiativ till att yttra sig kan i viss mån ses som en individuell förmåga och är en fråga om mognad. Dock påverkas individer av samtalsklimatet och, som tidigare nämnt, kan blickar påverka känslan av inkludering. En språklig praktik som inkluderar vissa kan alltså komma att exkludera andra. Detta kan i sin tur innebära att den egna individuella förmågan hämmas, på grund av de övriga samtalsdeltagarnas handlingar.

Slutsatsen blir således att det inte är fullt möjligt med en rättvis individuell bedömning, då samtliga under provet är beroende av varandra. Genom kännedom om detta kan läraren dock lägga särskild uppmärksamhet på hur eleverna bjuder in och hanterar varandras bidrag i diskussionen. Hur läraren ska hantera faktorer som



vänkskapsband och status ger de samtalsanalytiska detaljerna inget svar på utan kräver en analys som sträcker sig utanför det samtalsanalytiska fältet.

### 5.3 Lärarens påverkan

Under samtalet kommenterar läraren vid ett tillfälle elevernas agerande. Det tycks vara ett oplanerat inslag av läraren och tanken är troligtvis att kunna ge deltagarna ett tydligt gott exempel, eftersom denna första elev skött sin del på ett bra sätt och samtliga elever fått komma till tals.

Komplimangen, eller uppmaningen, är riktad till samtliga elever men det är elev 1 som talat mest och styrt denna samtalsdel. Därför blir det särskilt positivt för honom att ta del av denna bekräftelse, som redan tidigt under provet får reda på hur det går för honom. Vetskapen inger sannolikt en trygghet om att hans insats hittills bedömts som fullt godkänd. Denna första elev, som fått direkt bekräftelse av läraren, borde alltså påverkas positivt av läraren och känna sig stärkt. Det är svårt att avgöra huruvida de övriga eleverna blir hjälpta av lärarens inblandning. Möjligen kan det underlätta för eleverna att få ett gott exempel att utgå ifrån och bekräftelse på att deras yttranden är godkända.

I denna bedömda film ingriper läraren alltså vid ett tillfälle med positiv bekräftelse. Det finns fler tillfällen i samtalet som läraren skulle kunnat delta, till exempel vid det tillfälle elev 5 tappar orden och får svårt för att fortsätta prata. Här får eleven förlita sig på att någon av de andra eleverna ska rädda henne. Det finns inga restriktioner som säger att läraren inte får hjälpa eleverna under samtalet. Det finns inte heller några direktiv för hur läraren borde fördela eventuell hjälp och inblandning. Dock är det praxis att lärare vid just examinerande situationer inte hjälper sina elever då tillfället ska ge underlag för bedömning. Tidigare forskning tar upp vikten av att läraren bör förbereda sig på hur hen ska hantera tystnader, då dessa inte sällan uppkommer under provtillfället. Sandlund m.fl. (2016) Möjligen är det bättre att läraren inte uttalar sig alls under hela samtalet, eller att var och en av eleverna får någon slags positiv förstärkning när deras språkliga handling varit framgångsrik. Trots detta, är lärarens kommentar riktad till samtliga elever och syftet med den tycks vara att stärka dem allihop.

Sammantaget kan därför sägas att denna inblandning sannolikt inte påverkat elevernas prestationer något särskilt. Provets examinatorer borde dock vara

uppmärksamma på att deras inblandning bör vara genomtänkt och fundera över vad den ämnar leda till, och hantering av tystnader bör tillskrivas lärarinstruktionen. Samtidigt kan en lärare aldrig förberedas helt, eller vara förberedd på hur samtalet kommer att utvecklas då interaktionen mellan eleverna uppkommer spontant och oplanerat. Det tycks alltså vara en omöjlighet att standardisera provet, och dess förberedelser helt och hållet.

#### **5.4 Kritik mot det befintliga bedömningsstödet i årskurs 6**

En stor problematik med bedömningsträningen till det muntliga nationella provet för årskurs 6 är att det är svårt att koppla elevernas prestationer till det kommentarmaterial som finns, eftersom det inte är helt lätt att identifiera rösterna i ljudinspelningen. Det är med andra ord av betydande vikt att det material som läggs ut till förfogande av lärarkåren är användbart och fyller sitt syfte.

#### **5.5 Framtida forskning**

Något att gå vidare med är hur väl eleverna förbereds för det här momentet och i vilken utsträckning de tar del av betygskriterier för det här momentet innan provtillfället. Det vore också intressant att undersöka hur statusrelationer kan komma att påverka resultatet i proven, och hur rättvisande provet egentligen är.

## 6. Slutsatser

I följande avsnitt lägger jag fram de slutsatser jag kommit fram till och redovisar dem kategoriskt under respektive frågeställning. Inledningsvis presenteras sammanfattningsvis de framgångsfaktorer jag upptäckt under arbetets gång, därefter följer en redovisning av hur elevens individuella förmåga kan bedömas i en provsituation där deltagarna är beroende av varandra, och avslutningsvis redogör jag för lärarens påverkan under provtillfället.

### 6.1 Framgångsfaktorer

Det går att urskilja vissa språkliga handlingar som visat sig ge framgång i det bedömda samtalet; att samtala mycket och ta samtalsturen på eget initiativ, att använda sig av uppbackningssignaler, gärna varierade och sådana med utökad funktion som förstärker att man har lyssnat och uppmuntrar till fortsatt samtal, samt att man använder sig av välformulerade yttranden och ett varierat ordförråd. De två elever som tilldelats högsta betyg tog mest plats i samtalet, både som talare och lyssnare. Även tidigare forskning visar att användningen av uppbackning i ett samtal kan användas för att understryka att man som lyssnare verkligen har förstått vad som sagts, och eventuellt accepterat och även instämt i det uttryckta. (Norrby 2014). Samtliga elever använder sig av någon typ av uppbackningssignal, varav även enbart nickningar kan räknas in. De elever som lyckas bäst, elev 1 och 4, använder sig av uppbackningssignaler något mer frekvent än de övriga, och ordet *precis* för att bekräfta medhåll vid fler tillfällen. I transkriptionsexempel 7, 10, 11 och 12 ges exempel på hur uppbackningssignaler har använts av eleverna som tilldelats högsta betyg.

Dock uppvisar eleverna större skillnader när det kommer till att uttrycka sig. I transkriptionsexempel 8, 13 och 14 exemplifieras hur elev 1 och 4 sätter ord på sina tankar. Uttrycken de använder är väl valda, passar in i sammanhanget och är inte uttalade av någon annan i ett tidigare skede i samtalet. I transkriptionsexempel 17, 18 och 19 kan vi se hur elev 2 upprepar något som redan blivit sagt av en annan elev. Ur bedömnings synpunkt tycks det alltså vara viktigt att eleven tillför något nytt i diskussionen.

Det tyngst vägande framgångsfaktorerna under provet verkar i första hand vara att självnominera, uttrycka sig väl och ofta, samt att ha något att säga om det ämne som behandlas.

Inom samtalsforskningen bör blickar ses som betydelsefullt, inte minst för känslan av inkludering. (Norrby 2014). De kan uttrycka och avslöja underliggande relationer och avsikter i samtal, som möjligtvis inte framgår genom den verbala kommunikationen. Under provtillfället tillskrivs dock ögonkontakten och blickarna inte denna betydelse och betraktas som mindre viktiga av den bedömande läraren. Detta blir tydligt då även elev 4, som inte behärskar detta, tilldelas högsta betyg. I exempel 16 framgår det att eleven undviker ögonkontakt med de övriga eleverna och istället tittar rakt fram medan han konverserar.

## **6.2 Bedömning av elevens individuella förmåga**

Efter min undersökning kan jag konstatera att elevernas förmåga bedöms individuellt men de övriga deltagarnas handlingar påverkar bedömningen i mycket stor omfattning. Det kan röra sig om såväl positiv som negativ påverkan.

Förmågan att ta egna initiativ till att yttra sig kan i viss mån ses som en individuell förmåga och är rimligen en fråga om mognad. Dock påverkas individer av samtalsklimatet och, som tidigare nämnt, kan blickar påverka känslan av inkludering. (Norrby 2014).

Det finns naturligtvis mycket annat som kan påverka elevernas prestationer. Vissa av de språkliga strategierna de framgångsrika eleverna använder sig av är till och med beroende av att de övriga i samtalet agerar på ett annat sätt. Det är exempelvis inte möjligt för en elev att självnominera och ta turen under en stor del av samtalet om även de övriga samtalsdeltagarna försöker prata lika mycket. Som tidigare nämnt sitter elev 2, 3 och 5 ofta tysta under samtalet medan elev 1 och 4 har ordet. Det skulle inte vara möjligt för de här två eleverna att behålla samtalsturen, och prata i så hög utsträckning som de gör, om de andra tre eleverna gjorde likadant. Vissa kommunikativa strategier är alltså beroende av att de övriga samtalsdeltagarna anpassar sig.

Om en elev i gruppen har svårigheter tycks detta dessutom ha en gynnande effekt på de övriga i samtalet, som då får möjlighet att hjälpa denna elev. I

transkriptionsexempel 15 exemplifieras hur elev 4 hjälper elev 5 att komma vidare med sitt yttrande. Det behöver alltså inte enbart vara elevernas prestationer som påverkar de övriga elevernas möjlighet till höga betyg. Graden av delaktighet hos de övriga eleverna samt helt uteblivna insatser hos en eller flera elever ger nya möjligheter i samtalet. Detta tycks motverka provets syfte som ju handlar om att ge en rättvis bedömning av elevers förmåga. Statusrelationer o.d. som bland annat handlar om vem som har tillåtelse att prata och se vem i ögonen, påverkar sannolikt elevernas prestationer men dessa faktorer undersöks inte närmare i denna uppsats. Den samtalsanalytiska metoden lägger en bra grund men för en fullständig värdering av provet krävs att man även tar hänsyn till faktorer som ligger utanför traditionell samtalsanalys.

### **6.3 Lärarens påverkan och förändringar i bedömningsstödet**

Tidigare forskning visar att det finns en problematik kring möjligheten till full standardisering av ett muntligt prov (Sandlund m.fl. 2016), och även i mitt arbete har jag sett att det tycks vara svårt. En lärare kan aldrig förberedas helt, eller vara förberedd på hur samtalet kommer att utvecklas då interaktionen mellan eleverna uppkommer spontant och oplanerat.

Ändå kan jag se att viss förändring i bedömningsstödet till de nationella proven kan underlätta för läraren och bidra till en ökad tydlighet i den muntliga bedömningen. Norrby (2014) menar att blickar har enorm betydelse för i hur stor utsträckning vi känner oss inkluderade i ett samtal vilket rimligen innebär att examinatorn under provtillfället bör iakttä hur blickarna används av de deltagande under samtalet gång. Lärarna bör också få ta del av olika exempel på strategier och färdigheter i samtal. Detta skulle kunna ske genom kortare filmer som bland annat illustrerar hur turtagning och självnominering går till. I läroanvisningen bör det tillskrivas hur en elev agerar som praktiserar turtagning, talar tydligt och visar engagemang. Det bör också tydligt framgå hur en elev lyckas föra ett samtal framåt, eftersom varje elev också är beroende av de övriga elevernas insatser för att lyckas med denna bedömningspunkt. I bedömarträningen bör det också tillskrivas något om lärarens eventuella interaktion i provet eftersom provets examinatorer behöver vara uppmärksamma på att deras inblandning kan påverka samtalets riktning och fundera över vad den ämnar leda till.

Även information om hur läraren på bästa sätt kan hantera tystnader borde tillskrivas instruktionerna.

Att själva gruppammansättningen påverkar de enskilda elevernas betyg i så stor omfattning är också ett problem som kräver sin lösning. I lärarinstruktionen borde det även finnas information om hur läraren ska tänka kring gruppindelning, och vilken hänsyn som ska tas till elevernas olika samtalsstilar. Examinatorn måste vara medveten om att vissa språkliga strategier förutsätter att andra samtalsdeltagare anpassar sig, och ges verktyg för att kunna väga in detta i bedömningen.

Med det nu rådande ordalag som används i matrisen och de luckor som finns i bedömningsstödet blir det upp till varje lärare att avgöra vad hen anser är välfungerande i en samtalssituation. Detta går emot själva provets syfte som ju är att verka för en likvärdig bedömning av elevers förmåga.

## 7. Litteraturförteckning

Norrby, Catrin 2014. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur

Sandlund, Erica, Sundqvist, Pia, Nyroos, Lina 2016. *Research-based professional development workshops for EFL teachers: Focus on oral test interaction and assessment*. Karlstad: Institutionen för skandinaviska språk, Karlstad universitet.

Goodwin, Charles 1979. *The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. G. Psathas. New York: Irvington Publishers

Lundström, Fredrik 2010. *Eleven tar plats: språk, turtagning och multimodalitet i klassrummet*.

Pomerantz, Anita, Fehr, B.J 1997. *An Approach to the Study of Social Action as Sense Making Practices*. London.

Skolverkets ämnesprov, Lärarinformation 1, 2016/2017

<https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov> hämtat 180130.

## **8. Bilagor**

1. Transkriptionsnyckel (s.46)
2. Bedömningsmatris (s.47)
3. Bedömningsanvisningar (s.48)
4. Elevinstruktioner (s.52)



## Bilaga 1

### Transkriptionsnyckel

(.)	paus under 0,5 sek (mikropaus)
(0.6)	paus mätt med tiondels sekund
<u>Vansinnigt</u>	emfatiskt tryck (stryks under eller kursiveras)
Va:nsinnigt	förlängning av föregående ljud
Va::nsinnigt	ytterligare förlängning
Fan-	avbrutet ord
[ ]	överlappande tal
[[	samtidigt inledda yttranden
=	latching, yttranden sammanbundna utan paus
∅Vansinne∅	sägs med svag röst
+vansinne+	sägs med högre röst än normalt
BULLER	metakommentarer
SKRATT	alla skrattar
SKRATTAR	talaren skrattar
*vansinne*	sägs med skrattande röst
.ord.hja	inledning föregår ord
^hmm^	sägs med legatouttal (glidande uttal)
hh.hh	utandning respektive inandning
(vansinne)	parantes anger osäker transkription
(x) (xx) (xxx)	omöjligt att höra – (x) motsvarar ett ord, (xx) två ord, och (xxx) tre eller flera ord
<de e vansinne>	långsammare takt än vanligt
>de e vansinne<	snabbare takt än vanligt
>>	repliken fortsätter på ny rad
,	fortsättningston
?	stigande ton
.	fallande ton

## Bilaga 2

### Bedömningsmatris

**Bedömningsmatris delprov A, årskurs 9 – svenska**

Moment	Aspekter	E	C	A	
Presentera	Innehåll	Eleven läser sammanfattningen  framför åsikter om texten utifrån <i>Frågor att fundera över</i> med enkla och till viss del underbyggda argument  presenterar diskussionsfrågan	Eleven  framför åsikter om texten utifrån <i>Frågor att fundera över</i> med utvecklade och relativt väl underbyggda argument	Eleven  framför åsikter om texten utifrån <i>Frågor att fundera över</i> med välutvecklade och väl underbyggda argument	
	Kommunikation	visar viss anpassning till mottagaren, t.ex. genom att titta upp, tala tydligt och visa engagemang	visar relativt god anpassning till mottagaren genom att t.ex. titta upp, tala tydligt och presentera underlaget på ett intresseväckande/engagerat sätt	visar god anpassning till mottagaren genom att t.ex. titta upp, tala tydligt och presentera underlaget på ett intresseväckande och engagerat sätt	
	Språk	använder ett i huvudsak fungerande språk för ämnet och mottagarna, t.ex. beträffande ordval	använder ett relativt väl fungerande språk för ämnet och mottagarna, t.ex. beträffande ordval	använder ett väl fungerande språk för ämnet och mottagarna, t.ex. beträffande ordval	
Leda diskussion	Struktur	initierar diskussionen			
		fördelar vid behov ordet mellan deltagarna på ett i huvudsak fungerande sätt  avslutar diskussionen inom tiden  gör ett försök till sammanfattning av diskussionen	fördelar vid behov ordet mellan deltagarna på ett relativt väl fungerande sätt  återför diskussionen till ämnet vid behov  gör en rimlig sammanfattning av diskussionen	fördelar vid behov ordet mellan deltagarna på ett väl fungerande sätt    gör en sammanfattning av det viktigaste i diskussionen	
	Språk	se under momentet <i>Presentera</i>			
Delta i diskussion	Innehåll	framför åsikter med enkla och till viss del underbyggda argument	framför åsikter med utvecklade och relativt väl underbyggda argument	framför åsikter med välutvecklade och väl underbyggda argument	
	Kommunikation	lyssnar, ställer frågor och framför åsikter som till viss del för diskussionerna framåt  praktiserar turtagning till viss del och klarar i viss utsträckning att tala tydligt och visa engagemang	lyssnar, ställer frågor och framför åsikter som för diskussionerna framåt  praktiserar turtagning relativt väl och klarar relativt väl att tala tydligt och visa engagemang	lyssnar, ställer frågor och framför åsikter som för diskussionerna framåt och fördjupar eller bredtar dem  praktiserar turtagning väl och klarar väl att tala tydligt och visa engagemang	
	Språk	se under momentet <i>Presentera</i>			
<b>Helhetsbedömning (se s. 14 för kommentar)</b>					
<b>F</b>	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>

## Kommentarer till bedömningsmatriserna

Utgångspunkten för bedömningen av delprov A är bedömningsmatriserna på sidorna 9 och 10. Det finns en matris för ämnet svenska och en matris för ämnet svenska som andraspråk. Följande avsnitt innehåller kommentarer till matriserna med en diskussion kring aspekterna som bedöms (Innehåll, Kommunikation etc.). I kommentarerna benämns de enskilda textunderlagen konsekvent som texten, även om andra typer av underlag som till exempel filmsekvenser eller bilder också kan förekomma. Där inget annat anges avses både svenska och svenska som andraspråk.

### Kommentar till aspekterna i momentet *Presentera*

#### Innehåll

Eleven gör sin presentation genom att läsa upp sammanfattningen, reflektera kring texten med hjälp av *Frågor att fundera över* och presentera diskussionsfrågan. Eleven får automatiskt en struktur till sin presentation genom att följa instruktionen i elevhäftet. För att innehållet ska ha substans krävs till eleven formulera egna tankar med utgångspunkt i *Frågor att fundera över*.

Ett enkelt argument är till exempel att eleven ger ett kort omdöme om texten och stödjer det med ett exempel ur texten. Ett mer utvecklat argument berör flera aspekter av innehållet i texten och på A-nivå är argumentet väl förankrat i texten och exemplet fördjupar förståelsen av resonemanget.

Läraren får vid behov påminna eleven om att läsa sammanfattningen och presentera diskussionsfrågan. En enstaka påminnelse påverkar inte bedömningen, medan upprepade påminnelser kan göra att helhetsbedömningen av elevens insats hamnar på ett lägre delprovsbetyg än vad den annars skulle ha gjort.

#### Kommunikation

Eleven ska kunna tala fritt utifrån till exempel stödord och därmed ha möjlighet att titta på sin publik. Ögonkontakt är en viktig del av kommunikationen. Kvaliteter som röststyrka, frasering och talhastighet smälts samman i en bedömning av om eleven kan höras och förstås. Därtill kommer engagemanget som syns bland annat i ickeverbala kvaliteter såsom gester, mimik och kroppshållning. Engagemanget i blicken, rösten och gesterna understryker innehållet och kan skapa intresse hos åhörarna.

På E-nivå tittar eleven till exempel upp någon gång under presentationen och det är acceptabelt att det ibland är svårt att höra exakt vad eleven säger. Gester och mimik kan användas i mindre utsträckning. På C-nivå har eleven ögonkontakt med sin publik, talar tydligt och det går lätt att uppfatta vad eleven säger i stort sett hela tiden. Gester och mimik kan användas för att understryka det eleven vill ha sagt. På A-nivå har eleven ögonkontakt med sin publik, talar genomgående tydligt och det är lätt att förstå vad eleven säger. Gester och mimik understryker resonemanget och skapar intresse.

#### Kommunikation (svenska som andraspråk)

Eleven kan använda språkliga strategier för att kringgå svårigheter och göra sig förstådd. Det finns ett flertal sådana strategier, till exempel omskrivning, nybildning, överanvändning, övergeneralisering och förenkling. Strategierna finns med i matrisen men det betyder inte att eleven måste använda strategier för att få ett betyg på delprovet. Däremot ska läraren vara uppmärksam på om strategierna används av eleven.

## BEDÖMNINGSANVISNINGAR

Strategierna är ett samspel mellan tanke och språklig formulering och blir synliga i relation till det avsedda innehållet. När eleven närmar sig infödd språknivå är strategierna inte alltid synliga.

En insats på E-nivå kan till exempel innebära att eleven använder strategin att hålla sig till ett enkelt innehåll och inte tänja på sin språkliga förmåga men det framgår vad eleven vill ha sagt. En insats på C-nivå kan kännetecknas av ett risktagande där flera strategier är inblandade, men innehållet i elevens presentation framgår tydligt i stort sett hela tiden. Väl fungerande strategier kan innebära att eleven vid behov ber om förtydliganden och förklaringar av övriga deltagare samt att eleven med hjälp av språkliga strategier kan uttrycka komplexa tankegångar och resonemang utan att förståelsen blir lidande.

### **Språk (svenska)**

Språket ska anpassas till mottagarna vad gäller både innehåll och formuleringar. Till exempel kan läraren här uppmärksamma elevens ordval eller hur eleven förklarar ord och begrepp som kan vara svåra att förstå för deltagarna som inte läst samma text.

En insats på E-nivå kan till exempel förutsätta att alla i gruppen har samma förståelse kring textens begreppsapparat och innehålla många upprepningar. En insats på C-nivå innehåller i större utsträckning ett varierat ordförråd, och obekanta företeelser i texten tas upp och förklaras om det efterfrågas i gruppen. Utmärkande för en insats på A-nivå är ett varierat språk samt att ord och begrepp vid behov förklaras så att övriga deltagare kan hänga med i resonemanget.

### **Språk (svenska som andraspråk)**

Kommunikation och språk går hand i hand och elevens språk kan därför ibland vara mindre varierat. Eleven kan behöva använda fler ord för att beskriva till exempel företeelser och händelser än en elev med svenska som modersmål. Kommentarererna som rör bedömningen i följande stycke ska ses i ljuset av de kommunikationsstrategier som tagits upp ovan även om kommentarerna är identiska med de för svenska.

En insats på E-nivå kan till exempel förutsätta att alla i gruppen har samma förståelse kring textens begreppsapparat och innehålla många upprepningar. En insats på C-nivå innehåller i större utsträckning ett varierat ordförråd, och obekanta företeelser i texten tas upp och förklaras om det efterfrågas i gruppen. Utmärkande för en insats på A-nivå är ett varierat språk samt att ord och begrepp vid behov förklaras så att övriga deltagare kan hänga med i resonemanget.

## Kommentarer till aspekterna i momentet *Leda diskussion*

### **Struktur**

Elevens uppgift i detta moment är att initiera diskussionen, se till så att alla kommer till tals och avsluta med att sammanfatta gruppens diskussion. Ibland flyter diskussionen på av sig själv och alla faller in i samtalet, medan det i andra diskussioner kan vara trögare och kräva mer av diskussionsledaren. Om diskussionen kommer alltför långt bort från ämnet är det diskussionsledarens uppgift att föra tillbaka samtalet igen, vilket är utmärkande för insatser på C- och A-nivå.

Tidsaspekten får eleven hjälp med i och med att läraren håller upp skyltar när det gått 5 minuter och 9 minuter, men det gäller då för eleven att avsluta och sammanfatta diskussionen på ett smidigt sätt. Det handlar inte om att avsluta efter exakt angivna minuter utan att få med samtliga aspekter som ska bedömas.

Om en elev till exempel avslutar efter drygt tre minuter har eleven troligen inte hunnit låta alla i gruppen komma till tals. Drar eleven över tiden något ska det inte påverka bedömningen. Anledningen till tidsbegränsningen är främst att gruppen som helhet ska orka med fem olika diskussioner. Läraren får vid behov påminna eleven om att avsluta diskussionen inom tiden (utöver påminnelsen vid 9 minuter).

Som ett försök till sammanfattning räcker det att upprepa diskussionsfrågan eller att tacka för en givande diskussion. En mer utvecklad sammanfattning kan ta upp någon aspekt som berörts lite extra i gruppen medan en sammanfattning på A-nivå fokuserar det viktigaste som gruppen kommit fram till. Läraren får vid behov påminna eleven om att sammanfatta diskussionen. En enstaka påminnelse påverkar inte bedömningen.

#### **Språk (svenska)**

Se under momentet *Presentera*.

#### **Språk (svenska som andraspråk)**

Se under momentet *Presentera*.

### **Kommentarer till aspekterna i momentet *Delta i diskussion***

#### **Innehåll**

För att innehållet ska ha substans krävs att eleven formulerar egna tankar kring ämnet som diskuteras. Kan eleven dessutom förtydliga sitt resonemang genom exempel, beskrivningar och paralleller till andra liknande händelser eller saker har eleven lyckats med att underbygga sitt resonemang.

Ett enkelt argument kan till exempel vara en värdering som "det tycker jag är bra" eller ett konstaterande utan en förklaring. Ett mer utvecklat argument kan innehålla en förklaring eller ett exempel och på A-nivå kan argumenten innehålla en utvecklad beskrivning eller en parallell/kontrast till något annat.

#### **Kommunikation**

För en bra diskussion krävs samspel och engagemang. Man måste anstränga sig för att en diskussion ska fortsätta eller fördjupas. För detta behöver eleverna lyssna på varandra, vilket kan avläsas i uppmärksamheten de ger i form av ögonkontakt, nickanden eller någon annan form av uppbackning till exempel hummanden. Dessutom bekräftas lyssnandet och förståelsen genom följdfrågorna de ställer till varandra samt hur eleverna innehållsligt knyter an till vad som tidigare sagts. Att inte avbryta i onödan utan i stället anknyta till vad andra har sagt genom att till exempel spinna vidare på den innehållsliga tråden visar förmåga till turtagning.

En elev på E-nivå kan till exempel framföra en åsikt som bekräftar något som redan har sagts. Ett mer utvecklat sätt är att framföra en åsikt som behandlar samma ämne men ur en ny synvinkel eller med ett nytt exempel. Att upprätthålla diskussionens innehållsliga del behöver inte alltid handla om att tala om "samma sak" utan kan också vara att skapa en fortsättning. En skicklig elev kan föra diskussionen framåt genom att exempelvis formulera sig så här: "när du sa så där kom jag på en gång då jag" eller "jag förstår hur du menar men jag tycker".

På E-nivå visar eleven i någon av diskussionerna mer engagemang, till exempel genom att humma eller att nicka bekräftande och det är acceptabelt att det ibland är svårt att höra exakt vad eleven säger. På C-nivå talar eleven tydligt och det går lätt att uppfatta vad eleven säger i stort sett hela tiden. Gester och mimik

## BEDÖMNINGSANVISNINGAR

kan användas för att understryka det eleven vill ha sagt. På A-nivå talar eleven genomgående tydligt och det är lätt att förstå vad eleven säger. Gester och mimik understryker resonemanget och skapar intresse.

### **Kommunikation (svenska som andraspråk)**

Se under momentet *Presentera*.

### **Språk (svenska)**

Se under momentet *Presentera*.

### **Språk (svenska som andraspråk)**

Se under momentet *Presentera*.

### **Kommentar till Helhetsbedömningen**

Helhetsbedömningen ska motsvara elevens samlade insats i det muntliga delprovet och inkludera alla tre momenten, *Presentera*, *Leda diskussion* och *Delta i diskussion*. Den ska visa hur väl eleven kan presentera ett ämne med anpassning till syfte, mottagare och sammanhang, leda på ett sätt som för diskussionen framåt samt diskutera varierande ämnen.

## Bilaga 4

### Elevenstrukturer

#### Arbetsgång vid delprov A: tala

##### Förberedelse (bedöms ej):

Moment	Genomförande	Material	Tid
Förbereda presentation som ska ta 2–3 min	<ul style="list-style-type: none"><li>Titta på bilderna.</li></ul> Förbered <ul style="list-style-type: none"><li>uppläsning av sammanfattningen</li><li>egna åsikter och argument med hjälp av ”Frågor att fundera över”</li><li>presentation av diskussionsfrågan</li><li>egna åsikter och argument i det ämne diskussionsfrågan tar upp.</li></ul>	Detta häfte Papper och penna En- och tvåspråkig ordlista och ordbok	30 min

##### Prov (bedöms):

Moment	Genomförande	Material	Tid
Presentera	<ul style="list-style-type: none"><li>Läs upp sammanfattningen.</li><li>Framför dina åsikter och argument.</li><li>Presentera diskussionsfrågan.</li></ul>	Detta häfte Stödord/ anteckningar	2–3 min
Leda diskussion	<ul style="list-style-type: none"><li>Inled med någon egen åsikt eller ge ordet till någon annan.</li><li>Delta själv i diskussionen.</li><li>Se till att alla kommer till tals.</li><li>Se till att gruppen håller sig till ämnet.</li><li>Sammanfatta diskussionen.</li></ul>	Detta häfte Stödord/ anteckningar	3–7 min
Delta i diskussion	<ul style="list-style-type: none"><li>Lyssna, ställ frågor och följdfrågor.</li><li>Framför egna åsikter.</li><li>Formulera och bemöt argument.</li><li>Bygg vidare på kamraternas inlägg.</li><li>Ge konkreta exempel.</li><li>Jämför med egna upplevelser.</li></ul>	Diskussionshäfte med sammanfattningar och diskussionsfrågor till alla texter	20–40 min