Linköping Studies in Behavioural Science No. 275

Elev då, nu och framåt

Bedömningsberättelser och elevperformativitet i betygs- och utvecklingssamtal

Elisabeth Tenglet

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköping Studies in Behavioural Science Nr. 275

Elev då, nu och framåt

Bedömningsberättelser och elevperformativitet i betygs- och utvecklingssamtal

Elisabeth Tenglet

Institutionen för beteendevetenskap och lärande,
Avdelningen för pedagogik och didaktik
Utbildningsvetenskap
Linköpings universitet, SE-581 83 Linköping, Sverige
Linköping 2026

© Elisabeth Tenglet, 2026

CC-BY-NC

Printed in Sweden by LiU-tryck, 2026

ISBN 978-91-8118-417-4 (Tryckt)
ISBN 978-91-8118-418-1 (PDF)
https://doi.org/10.3384/9789181184181
ISSN 1654-2029
Omslagsbild: Elisabeth Tenglet

Sammanfattning

Betygs- och utvecklingssamtal är återkommande inslag i skolgången och är centrala för såväl skolans styrning som elevers syn på sig själva och sin förmåga. I avhandlingen studeras betygs- och utvecklingssamtal med elever som får betyg i årskurs 4–6. Syftet är att bidra med kunskap om det elever, lärare och vårdnadshavare gör genom samtalen och belysa betydelser detta kan ha för elever och skolan. Fokus är att förstå hur betygs- och utvecklingssamtal formar elever i ett skolsystem präglat av performativ styrning. Frågeställningarna rör hur berättelser formas och används, hur elever positioneras, hur nationell bedömningspolicy och lokala villkor kommer till uttryck samt hur föreställningar om elever konstrueras och förhandlas i relation till skolans bredare uppdrag. Avhandlingen utgår från en interaktionsorienterad narrativ ansats med perspektiv på positionering, policygörande och performativitet. Empirin består av ljudinspelningar från betygs- och utvecklingssamtal från fem skolor och analyseras genom en positioneringsanalys. I avhandlingen ingår tre artiklar som visar hur deltagarna (I) formar narrativ om elevers framtidsutsikter, (II) förhandlar förväntningar om elevers muntliga aktivitet och (III) gör betyg till en emotionell angelägenhet. Resultaten diskuteras genom begreppen individualisering och temporalitet som synliggör hur elevers förmåga, ansvar och utveckling förstås, förhandlas och värderas över tid. För att fördjupa diskussionen introduceras begreppen elevperformativitet och bedömningsberättelser. Elevperformativitet synliggör hur elever förväntas framställa sig själva som ansvarstagande och strategiska i linje med skolans mål och ideal. Bedömningsberättelser synliggör hur samtalets deltagare i samspel med bedömningspolicy formar berättelser om elever och deras prestationer. Avhandlingen visar hur betygs- och utvecklingssamtal fungerar som styrningsmekanismer som kan stabilisera, utmana eller omförhandla bedömningsberättelser om elever, som därigenom kan forma hur elever ser på sin förmåga och sig själva i skolan.

Nyckelord: Elev, positionering, betygssamtal, utvecklingssamtal, betygsreform, narrativ, performativitet, policygörande, mellanstadiet, grundskola

Abstract

Development and grade dialogues are recurring meetings, central for both educational governing and students' perceptions of themselves and their abilities. This thesis examines development and grade dialogues with students who receive grades in Years 4–6. The aim is to contribute to knowledge about the actions of students, teachers and parents in these meetings and their implications for students and school. The focus is on how these dialogues shape students within a performativity-driven school system. The research questions address how narratives are formed, how students are positioned, how national assessment policies and local conditions interact, and how notions of students are constructed in relation to broader educational goals. The thesis uses an interaction-oriented narrative approach combined with perspectives on positioning, policy enactment and performativity. The data consists of audio recordings of development and grade dialogues in five schools, analysed through positioning analysis. The included articles show how participants (I) construct narratives about students' paths, (II) negotiate expectations about students' verbal participation and (III) construct grades as an emotional concern. The findings are discussed using the concepts of individualisation and temporality, illustrating how the students' responsibility and progress are negotiated, understood and valued over time. The thesis also introduces the concepts of student performativity and assessment narratives. Student performativity refers to expectations for students to present themselves as responsible and strategic in line with school objectives. Assessment narratives demonstrate how participants, in interaction with assessment policies, form stories about students and their performance. The thesis demonstrates that development and grade dialogues function as mechanisms that can stabilise, challenge or negotiate assessment narratives, shaping how students understand themselves and their abilities in school.

Keywords: Student, positioning, grade conference, parent-teacher conference, assessment reform, narrative, performativity, policy enactment, primary education, compulsory school

Artiklar som ingår i avhandlingen

I. Tenglet, E., Löfgren, H., & Markström, A. M. (2023). Beyond reporting grades in grade talk: Narratives about students' paths in year four. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(3), 345–359. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021438

II. Tenglet, E. (2023). Quiet in class? Exploring discourses on verbal participation. *Educational Research, 65*(2), 230–247. https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2203138

III. Tenglet, E., & Löfgren, H. (2024). Managing performance demands: Emotional aspects of doing grade policy in feedback practices. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy 10*(1), 42–59. https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2318818

Samtliga artiklar är publicerade med öppen tillgång (open access) under Creative Commons licenser. Artikel I och II är publicerad under CC BY-NC-ND licens och artikel III under CC BY-NC licens.

Förord

Arbetet med denna avhandling har fått mig att reflektera över synlighet, värde, förväntningar och tid. Jag har märkt hur omsorg, eftertanke, fördjupning och komplexitet lätt hamnar i skymundan när effektivitet och resultat framstår som mer centralt. Därför är jag särskilt tacksam för alla som hjälpt mig se att det som tar tid, eller inte enkelt låter sig mätas, kan uppskattas och värderas. Jag vill först tacka min huvudhandledare Håkan Löfgren för ditt tålamod, engagemang och för att du uppmuntrat mig att se det betydelsefulla i arbetet. Mina bihandledare har också varit avgörande för avhandlingen. Tack Ann-Marie Markström för dina kloka läsningar och skarpa kommentarer. Tack Fredrik Alm för perspektiv och frågor tidigt i processen. Jag är också tacksam för alla som läst, granskat och kommenterat avhandlingen i olika skeden: Ann-Carita Evaldsson (60%), Åsa Hirsh (90%), Susanne Severinsson, Tobias Jansson, Robert Thornberg och Daniel Persson Thunqvist. Många kollegor har gjort doktorandtiden rikare. Här vill jag nämna de som genom digitala fikastunder under pandemin skapade gemenskap i en oväntad tid. Tack Emilia för alla år av delat rum och vänskap, Tove för ditt engagemang för viktiga frågor, Anna för att du skapar god gemenskap. Forskningsgruppen om bedömning (FoB), berättelseseminariet och redaktörskapet i tidskriften Confero har också varit viktiga sammanhang för mig under arbetet. Slutligen är jag tacksam för min familj. Min sambo Niclas och våra katter som gör vardagen bättre. Mina föräldrar Anneli och Lasse och min bror Marcus som alltid är uppmuntrande och beredda att lyssna och läsa.

Elisabeth Tenglet, Finspång 2025

Innehållsförteckning

Kapitel 1 – Inledning ... 1
Bedömnings- och policyprocesser i skolan ... 4
Eleven som aktör i bedömnings- och policyprocesser ... 7
Syfte och forskningsfrågor ... 9

Kapitel 2 – Bakgrund ... 11
Studiekontext och begrepp ... 11
Bedömningar i en mål- och resultatstyrd skola ... 13
Utvecklingssamtal och betyg i grundskolan ... 15

Kapitel 3 – Tidigare forskning ... 21
Betygs- och utvecklingssamtal som aktiviteter i skolan ... 22
Bedömningar i formella återkopplingssamtal ... 29
Elevskap och performativitet genom bedömningar ... 34

Kapitel 4 – Teoretiska perspektiv ... 61
Narrativ, positionering och policydiskurser ... 62
Socialt situerade handlingar och kulturell kontext ... 63
Aktörer och diskurser ... 66

Kapitel 5 – Metod och genomförande ... 73
Empiridriven och kvalitativ forskningsdesign ... 73
Det empiriska materialet och relaterade data ... 81
Analysförfarande ... 86
Etiska överväganden ... 91

Kapitel 6 – Om artiklarna ... 97
Artikel I: Temporal positionering av elever i och genom betygssamtal ... 98
Artikel II: Diskurser om att vara muntligt aktiv i skolan ... 101
Artikel III: Betyg som emotionell angelägenhet och hantering av prestationskrav ... 104

Kapitel 7 – Diskussion ... 107
Individualisering och temporalitet ... 108
Elevperformativitet och bedömningsberättelser ... 125
Kritiska reflektioner och fortsatt forskning ... 131
Praktiska implikationer ... 135

English summary ... 137

Referenser ... 147

Bilagor ... 169

Kapitel 1 – Inledning

Från tidig ålder och genom hela skolgången följs elevers utveckling och kunskaper upp mot läroplanens kriterier. I detta arbete utgör betygs- och utvecklingssamtal påtagliga inslag i elevers skolgång och kan ses som delar av skolans formella bedömningssystem. Samtalen är bedömningssituationer där eleven står i centrum, både som deltagare i samtalen och den som samtalen kretsar kring. Under betygs- och utvecklingssamtal diskuterar eleven sina prestationer, sin utveckling och skolgång tillsammans med lärare och i förekommande fall även med vårdnadshavare. Samtalen kan bidra till att forma elevers utveckling, kunskaper och prestationer i skolan och kan ha betydelse för hur elever ser på sig själva och sin skolgång. Den här avhandlingen handlar om betygs- och utvecklingssamtal som genomförs med elever som får betyg i årskurs 4–6 i ett skolsystem där bedömningar kan förstås som alltmer centrala för styrningen av skolan.

Redan från starten i grundskolan deltar elever i kontinuerliga samtal om sin egen utveckling i skolan. Utvecklingssamtalet återkommer varje termin och syftar till att följa upp och stödja elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling genom ett trepartssamtal mellan elev, lärare och vårdnadshavare (SFS 2010:800). Allt eftersom eleverna rör sig genom årskurserna tillkommer fler former av formella bedömningar. I årskurs 4–6 får elever sina första betyg vilket medför tydligare akademiska krav och förväntningar, samt fler sätt att beskriva och diskutera elevers kunskaper, prestationer och utveckling än tidigare. I samband med att elever får betyg hålls ibland betygssamtal där läraren kan informera eleven om bedömningsgrunderna och elevens resultat inför betygssättning. Betygssamtal innebär vanligtvis att en kurs- eller ämneslärare har enskilda samtal med elever inför

betygssättning (Andersson, 2016; Meyer-Beining m.fl., 2018; Rinne, 2015). Som bedömningssituationer utgör betygs- och utvecklingssamtal tillfällen där elevers utveckling och resultat uttrycks och förhandlas. Genom samtalen görs skolans mål och värderingar konkreta, samtidigt som elever ska förstå och tala om sitt eget lärande och utveckling. I tidig ålder börjar alltså elevers utveckling och kunskaper att följas upp och bedömas mot kriterier i läroplanen.

Bedömningar är i dagens svenska skolsystem sällan enbart lärarens ensak och ansvar. Elever är väl medvetna om att deras prestationer kontinuerligt bedöms och beskriver en upplevelse av att ständigt känna sig bedömda (Hirsh, 2020; H. Löfgren m.fl., 2018; R. Löfgren m.fl., 2019; Vogt, 2017). Under utvecklingssamtal förväntas elever inte bara diskutera sina kunskaper och utvecklingsbehov, utan även aktivt delta i bedömningen genom att reflektera över, planera och ta ansvar för sitt eget lärande och sin kunskapsutveckling (Bergqvist, 2010; Höstfält, 2015; Tanner & Pérez Prieto, 2014; Vallberg Roth & Månsson, 2006). I Sverige är den individuella eleven både deltagare och huvudsakligt samtalsämne under utvecklingssamtalen (Adelswärd m.fl., 1997) och kan ibland även vara en form av samtalsledare (Höstfält, 2015). Utifrån tidigare forskning kan samtalen tolkas som betydelsefulla för hur elever ser på sig själva, sina prestationer och sina möjligheter både i och utanför skolan (Kärkkäinen m.fl., 2008; H. Löfgren & Aman, 2022).

Även om utvecklingssamtal och betyg riktar ansvar och blicken mot eleven och dess prestationer (Granath, 2008; Höstfält, 2015; Sivenbring, 2016) görs även vårdnadshavare till intressenter i detta (H. Löfgren & Aman, 2022; H. Löfgren & Löfgren, 2017; Markström, 2011; Munthe & Westergård, 2023). Vid utvecklingssamtal och genom betyg kommuniceras information om elevens prestationer och utveckling i skolan även hem till deras vårdnadshavare. Utvecklingssamtal och betyg utgör alltså inte bara påtagliga och regelbundna inslag under hela eller delar av skolgången i Sverige genom de nationella direktiven, utan blir även en länk mellan hem

och skola (SOU 2007:28). Dessutom engagerar elevers kunskaper ofta även aktörer utanför klassrummet och hemmet. Bland annat uppmärksammas elevers kunskaper och prestationer återkommande i media, genom internationella kunskapsmätningar samt används politiskt för att motivera utbildningspolitiska beslut och utvärdera skolan.

Betygs- och utvecklingssamtal är inte heller enskilda eller slumpmässiga bedömningstillfällen under elevers skolgång. Betygs- och utvecklingssamtal har en nära anknytning till nationella direktiv och skolors rutiner. Betygs- och utvecklingssamtal kan förstås som nära kopplade till det formella bedömningssystemet i Sverige och kan därför ses som väsentliga för elevens individuella utveckling, men de är också förknippade med politiska ambitioner och styrningen av skolan (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Evaldsson, 1994; Lundahl m.fl., 2015; MacLure & Walker, 2003). I officiella dokument beskrivs utvecklingssamtal och betyg som grundläggande verktyg för systematisk och kontinuerlig uppföljning av elevers kunskaper med potential att säkerställa elevers framsteg och förbättra skolans resultat på både individuell, lokal och nationell nivå (Prop. 2008/09:87; SOU 2007:28; Utbildningsdepartementet, 2014). Den information som dokumenteras och kommuniceras vid utvecklingssamtal och med betyg beskrivs kunna utgöra underlag för beslut, insatser och stöd för både elever och verksamheten i ett tidigt skede (Utbildningsdepartementet, 2014). Utvecklingssamtal och betyg ska enligt argument som anges i officiella dokument kunna ge elever, vårdnadshavare och andra aktörer möjlighet till insyn, inflytande och ansvar över elevernas utveckling (SOU 2007:28; SOU 1997:121).

Det finns flera skäl att undersöka vad det är som görs i och genom betygs- och utvecklingssamtal för att dels förstå vad dessa bedömningssituationer kan innebära för elever i dagens svenska grundskola, dels vad det är som görs med eleven i och genom det specifika samtalet tillsammans med lärare och vårdnadshavare. Genomförandet av dessa samtal kan tänkas ha betydelse för eleven i fråga om motivation, självkänsla och lärande. Samtidigt formar samtalen normer och förväntningar om vad

det innebär att vara elev. Vad dessa formella återkopplingssituationer åstadkommer är även angeläget att utforska med tanke på de senaste årtiondenas förstärkta fokus på bedömningar (Hirsh, 2020; Pérez Prieto & Löfgren, 2017), samt de många förändringar som riktats mot bedömningssystemet i Sverige under de senaste tre årtiondena (Arensmeier, 2022).

Tidigare forskning har länge betraktat bedömningar som tekniska procedurer med frågor om hur bedömningar blir giltiga, tillförlitliga och rättvisa och har främst uppmärksammat bedömningssystem, lärare och beslutsfattare som centrala aktörer, medan elevens betydelse, roll och perspektiv i bedömningar beskrivs som underforskat (Barrance & Elwood, 2018; Elwood & Lundy, 2010; Forsberg & Lindberg, 2010; Hirsh & Lindberg, 2015; Tanner & Pérez Prieto, 2020). Det finns därför behov av forskning som lyfter fram eleven som en relevant aktör i bedömningar, särskilt elever i yngre åldrar då mycket av forskningen om bedömning genomförts i högskolekontexter. Tidigare forskning har också efterfrågat mer kunskap om hur bedömningar och bedömningspolicy hanteras och görs i specifika praktiknära kontexter (Elwood & Lundy, 2010; Forsberg & Lindberg, 2010; Tanner & Pérez Prieto, 2020) eftersom både bedömningar och bedömningspolicy alltmer förstås som komplexa och situerade processer (Ball, Maguire & Braun, 2012; Harris & Brown, 2009). Eleven som aktör och bedömnings- och policyprocesser i skolan identifieras som två områden inom forskningen som avhandlingen kan bidra till. Dessa områden beskrivs närmare i de två nästkommande delarna av inledningen.

Bedömnings- och policyprocesser i skolan

Bedömningar har i forskning identifierats som väsentligt för elever och deras lärande. Bedömningar har under de senaste årtiondena uppmärksammats under beteckningen formativ bedömning för dess potential att stödja, forma och utveckla elevers lärande samt förbättra deras prestationer (P. Black &

Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Hirsh, 2020; Hirsh & Lindberg, 2015; Klenowski, 2011). Samtidigt har även kunskapsbedömningars betydelse för styrning, kvalitetssäkring och uppföljning inom utbildningssystem aktualiserats (Arensmeier, 2022; Asp-Onsjö & Holm, 2014; Ball, Maguire & Braun, 2012; Ball, Maguire, Braun, m.fl., 2012; Lundahl m.fl., 2017), vilket bland annat kännetecknas av att prov- och bedömningssystem har ett stort inflytande och utbredd omfattning på såväl lokala, nationella som på internationella nivåer (Au, 2011; Ball, Maguire & Braun, 2012; Barrance & Elwood, 2018; Grek, 2009; Hirsh, 2020; Lingard m.fl., 2013; H. Löfgren m.fl., 2018; Tanner & Pérez Prieto, 2020). Dessa två transnationella tendenser, både formativ bedömning för elevens lärande och summativ bedömning för kontroll och styrning, åskådliggör den status som kunskapsbedömningar har och illustrerar att bedömningar av elevers kunskaper används för en växande mångfald tilltänkta funktioner och ändamål i skolor och utbildningssystem (Harris & Brown, 2009; Newton, 2007).

I det föregående stycket beskrivs tendenser som synliggör att bedömningar tycks användas med en växande mångfald tilltänkta syften och funktioner i skolan. Däremot tyder forskning på att de många varierande syften och funktioner som bedömningar är avsedda att fylla i skolan kan ha olika slags implikationer när bedömningar används i skolpraktiken. Det kan exempelvis röra sig om spänningar och dilemman mellan olika syften och funktioner av bedömningar som kan anses bygga olika motstridiga eller svårförenade logiker, krav och intressen som kan vara svåra att balansera (Harris & Brown, 2009; Hirsh & Lindberg, 2015; Jansson & Löfgren, 2022). Motstridigheten kan exemplifieras med de två ovanstående tendenserna, där bedömningar för att stödja elevers lärande kan komma i konflikt med bedömning som sker för externa intressen som styrning och kontroll. En del forskare förespråkar att bedömningar med till synes motstridiga syften och funktioner ska hållas åtskilda (Lauvås & Jönsson, 2019), medan andra antyder att det kan vara en ogenomförbar uppgift (Newton, 2007). Det kan

även vara så att mångfalden av syften och funktioner som bedömningar i skolan är tänkta att fylla interagerar, konkurrerar och sammanflätas på många olika sätt. Det skulle kunna innebära att de ovanstående motstridiga syftena och funktionerna kan medverka till en ömsesidigt förstärkande bedömningskultur, där bedömningar får stor betydelse för både elever och skola, en slutsats som exempelvis går att härleda från tidigare forskning (Hirsh, 2020; Vogt, 2017). Därtill används bedömningar i varierande situationer som angår och involverar många olika aktörer både i och utanför skolan, inte minst elever och lärare, samt genomförs i ett komplext pedagogiskt, politiskt, socialt och kulturellt sammanhang med varierande villkor, förutsättningar och omständigheter (Ball, Maguire & Braun, 2012; Brown & Harris, 2016; Forsberg & Lindberg, 2010). Den här avhandlingen utgår därför från att bedömning är en komplex process som genomförs i ett komplext sammanhang.

Tidigare forskning uppmärksammar alltså att trots att bedömningar används med särskilda syften och funktioner i åtanke kan mycket ha betydelse för hur bedömningar faktiskt fungerar i praktiken och vad de får för konsekvenser (Brown & Harris, 2016; Forsberg & Lindberg, 2010). Forskning som berör de senaste årtiondenas tilltagande betoning på att bedöma och följa upp elevers kunskaper beskriver exempelvis att bedömningsfokuset kan få oavsiktliga implikationer för skolor, lärare och elever. Ett exempel på detta är att bedömningar kan ses som ett alltmer närvarande och präglande inslag av elevers skoltid i Sverige, där elever känner sig ständigt bedömda (Hirsh, 2020; Pérez Prieto & Löfgren, 2017; Vogt, 2017). Ett annat exempel är att det kan kopplas till ökande känslor av prestationskrav och ångest för elever (Högberg m.fl., 2021; H. Löfgren, 2022). Tidigare forskning framhäver vikten av att betrakta bedömningar och bedömningspolicy som processer som involverar flera komplexa och växelverkande dynamiker samt många olika villkor, kontexter och aktörer på olika nivåer (Ball, Maguire & Braun, 2012; H. Löfgren m.fl., 2018). Den ovan nämnda forskningen bidrar bland annat till förståelse för hur skolors

verksamhet och utbildningspolitik kan interagera vid bedömningar. Ovanstående forskning synliggör en komplexitet som även klargör varför ytterligare forskning om bedömningar i olika praktiknära sammanhang har efterfrågats för att utveckla och nyansera kunskapen samt förståelsen om bedömningar i skolan (Forsberg & Lindberg, 2010; Hirsh & Lindberg, 2015).

Den forskning som beskriver oavsiktliga implikationer för elever ger även upphov till frågor om betydelsen bedömningar har för elever i dagens skola, till exempel vilket inflytande elever har över bedömningsprocesser och på vilka sätt bedömningar verkar i elevers intressen och i enlighet med deras behov. Det kan kopplas till ytterligare ett område som identifierats som underforskat inom bedömningsfältet och berörs i det följande avsnittet.

Eleven som aktör i bedömnings- och policyprocesser

De implikationer som bedömningar kan ha för elever kan kopplas till ytterligare ett område som pekats ut som underforskat inom bedömningsfältet. Nämligen forskning där elever betraktas som aktör och intressent i bedömningar, samt forskning som kan bidra med kunskap om elevers perspektiv, erfarenheter och inflytande i bedömningsprocesser (Elwood & Lundy, 2010; Forsberg & Lindberg, 2010; Hirsh, 2020; Hirsh & Lindberg, 2015). Med aktör avses här att elever beaktas som inblandade i och betydande för bedömningar och bedömningsprocesser i skolan, men inte nödvändigtvis att elever har kontroll eller makt i dem.

Med tanke på att det kan hävdas att elever är de som är allra mest centrala för bedömningar i skolan kan det ses som förvånande att förhållandevis lite av bedömningsforskningen har ett elevperspektiv eller betraktar elever som en aktör i bedömningar och bedömningsprocesser. Formella bedömningar, särskilt betyg och prov, kan ses som betydelsefulla för elever av en mängd anledningar. Ett tydligt exempel är att betyg används som urvalsgrund för antagning till vidare studier och utbildning, och ibland också vid anställ-

ningar, och därmed kan ha stor betydelse för vilka möjligheter elever har i framtiden. Formella bedömningar pekar också ut vilken kunskap som värderas i skolsystemet och kan på så sätt signalera vad syftet med skolan är (R. Löfgren m.fl., 2019; Olovsson, 2015). Forskning som rör bedömningspolicy tyder på att elever själva anser att deras intressen behöver beaktas mer och även önskar mer inflytande i beslutsprocessen (Barrance & Elwood, 2018). Dessutom finns det exempel på hur elever gör sig själva till aktiva aktörer i policyprocessen kring nationella prov (H. Löfgren m.fl., 2018; Tanner & Pérez Prieto, 2020). Dessa studier lyfter fram att mer forskning som berör bedömningspolicy med elevperspektiv är nödvändigt (Barrance & Elwood, 2018; Tanner & Pérez Prieto, 2020).

Även i forskning som rör betygs- och utvecklingssamtal är elevperspektiv förhållandevis ovanligt, åtminstone internationellt sett (Munthe & Westergård, 2023). Det internationella intresset riktas i stället mot samtalet mellan lärare, vårdnadshavare och den frånvarande eleven (MacLure & Walker, 2003) och undantagsfall då eleven är mer aktiv (Davitti, 2012; Inglis, 2014; Sánchez & Orellana, 2006). I Sverige, där elevens närvaro på utvecklingssamtalet är obligatoriskt, finns däremot fler studier som riktas mot eleven (Adelswärd & Nilholm, 2000; Bartholdsson, 2007; Granath, 2012; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Tholander, 2011). I flera fall riktas intresset för eleven i relation till socialisering och normalisering (Bartholdsson, 2007; Granath, 2008), i andra fall mot elevernas deltagande (Hofvendahl, 2006b; Tholander, 2011) och i några fall mot identitetsarbete (Adelswärd & Nilholm, 2000). En svensk studie som undersöker elevers perspektiv på utvecklingssamtalen visar att många elever ser vårdnadshavare som huvudsaklig målgrupp för utvecklingssamtalen snarare än att de själva är målgrupp (Lindh & Lindh-Munther, 2005). På vilka sätt formella bedömningar, som betygs- och utvecklingssamtal, får betydelse för elever och hur de kan verka i elevers intressen (Elwood & Lundy, 2010; Hirsh, 2020; Tanner & Pérez Prieto, 2020) är av ovanstående anledningar något som är viktigt att beakta i fortsatt forskning.

Med denna avhandling vill jag bidra till forskningen genom att uppmärksamma eleven som en aktör i bedömningar. Avhandlingen kan bidra till att belysa elever som aktörer i betygs- och utvecklingssamtal och de komplexa processer som formar betydelsen av dessa samtal för elever.

Syfte och forskningsfrågor

I den här avhandlingen analyseras det som görs och berättas i och genom samspelet mellan elev, lärare och vårdnadshavare under betygs- och utvecklingssamtal. Avhandlingens övergripande syfte är att bidra med kunskap om det som deltagare gör i och genom samtalen samt belysa betydelser av detta för elever. Fokus ligger i synnerhet på att utveckla förståelse om hur betygs- och utvecklingssamtal formar elever och deras förståelse av sig själva och skolan i ett skolsystem och samhälle som präglas av performativ styrning och ideal. Med utgångspunkt i avhandlingens övergripande syfte undersöks följande frågeställningar:

1. Hur formas och används berättelser om elever och deras prestationer i betygs- och utvecklingssamtalen?
2. Hur positioneras elever i och genom betygs- och utvecklingssamtalen?
3. Hur kommer nationell bedömningspolicy samt lokala och sociala aspekter till uttryck i betygs- och utvecklingssamtalen?
4. Hur konstrueras och förhandlas föreställningar om elever, deras prestationer och emotioner i betygs- och utvecklingssamtalen i förhållande till skolans bredare uppdrag?

Kapitel 2 – Bakgrund

De betygs- och utvecklingssamtal som undersöks i avhandlingen genomförs i ett specifikt sammanhang och betraktas inte som avskilda händelser eller tillfälligheter. Utvecklingssamtal förordas av nationella styrdokument och har officiella riktlinjer knutna till sig. Till skillnad från utvecklingssamtal har betygssamtal inga specifika nationella direktiv. Däremot grundas genomförandet av betygssamtal på att elever ska få eller har betyg (Meyer-Beining m.fl., 2018; Rinne, 2015) och betyg finns det föreskrifter om. Dessutom har betyg varit en aktuell och omdebatterad politisk fråga de senaste årtiondena (Arensmeier, 2022; Prop, 2009, 2020), särskilt frågan om när elever ska få sina första betyg. De betygs- och utvecklingssamtal som studeras i den här avhandlingen genomfördes i ett sammanhang där betyg nyligen introducerats för elever på mellanstadiet, bland annat på skolor som deltog i en försöksverksamhet med betyg från årskurs 4. Kapitlet riktas mot de för avhandlingen aktuella riktlinjer (2018–2020) samt politiska och historiska innebörder för utvecklingssamtal och betyg i grundskolan.

Studiekontext och begrepp

Betygs- och utvecklingssamtal betraktas i den här avhandlingen som socialt erkända och formaliserade återkopplingssituationer i den svenska skolan som är starkt förknippade med det sammanhang och den verksamhet där de förekommer och används. Av den anledningen är det betydelsefullt att klargöra sammanhanget som omger betygs- och utvecklingssamtalen som studeras i avhandlingen och bestämmelser som anger hur dessa är tänkta att användas i svensk grundskola (Adelswärd m.fl., 1997; Evaldsson, 1994). I

avhandlingen förstås betygs- och utvecklingssamtal som starkt relaterade till det formella bedömningssystemet, vilket markerar mer rutinartade och föreskrivna aspekter av betygs- och utvecklingssamtal. Samtidigt vill jag beakta det dynamiska, vardagliga och skiftande samspelet mellan deltagare som utmärker samtal (Adelswärd m.fl., 1997; Hofvendahl, 2006b; Meyer-Beining m.fl., 2018; Rinne, 2013, 2015). I detta kommer jag även hänvisa till betygs- och utvecklingssamtal som återkopplingssituationer eller bedömningstillfällen, vilket markerat hur samtalen även kan förstås som temporära eller flyktiga.

Det som kan sägas utmärka betygs- och utvecklingssamtal från andra former av bedömningar är bland annat att det rör sig om ett slags övergripande återkoppling om elevens skolsituation och kunskapsutveckling. Med hjälp av bedömningsfältets begrepp kan samtalen i huvudsak beskrivas som holistiska bedömningar som alternerar mellan individrelaterad- och kriterierelaterad bedömning. Ett annat kännetecken är att betygs- och utvecklingssamtal i huvudsak genomförs med viss regelbundenhet i elevers skolgång (terminsvis). De för avhandlingen aktuella riktlinjerna för utvecklingssamtal framhäver även vikten av att elever aktivt reflekterar över sina tidigare prestationer och tillsammans med lärare och vårdnadshavare formulerar planer för sin framtida utveckling (Skolverket, 2013).

Avhandlingen rör betygs- och utvecklingssamtal med elever som får betyg på mellanstadiet. Mellanstadiet har särskilt berörts av de senaste årtiondenas förändringar av det formella bedömningssystemet, bland annat eftersom betyg i och med de senaste årens reformer återinförts på mellanstadiet och nu ges till elever antingen från årskurs 4 eller årskurs 6 (prop. 2020/21:58; prop. 2009/10:219; SFS 2017:175; SFS 2010:800). Många av betygs- och utvecklingssamtalen som studeras i avhandlingen genomfördes på skolor som deltog i en försöksverksamhet med betyg från årskurs 4.

De betygs- och utvecklingssamtal som studeras i den här avhandlingen genomfördes under åren 2018–2020 med elever i mellanstadiet som hade betyg. De flesta av eleverna fick betyg eftersom de gick på skolor som deltog i försöksverksamheten med betyg från årskurs 4 (SFS 2017:175). Inom ramen för denna försöksverksamhet sattes betyg i relation till kunskapskraven i årskurs 6, utan att några särskilda instruktioner fanns för hur bedömningar i årskurs 4 eller 5 skulle göras. Övriga elever fick betyg eftersom de gick i årskurs 6 och då därför fick betyg i enlighet med de då gällande nationella direktiven (SFS 2010:800).

Bedömningar i en mål- och resultatstyrd skola

Betydelsen av kunskapsbedömningar i det svenska skolsystemet har varit särskilt påtaglig sedan mål- och resultatstyrning infördes och ansvaret för skolan decentraliserades i början av 1990-talet (Arensmeier, 2022; Imsen m.fl., 2017; J. Larsson m.fl., 2010; Lundahl m.fl., 2010, 2015; Wikström, 2006). Detta systemskifte, tillsammans med andra samtida strömningar och fortsatta förändringar under följande årtionden, har enligt officiella dokument och utredningar, ökat kraven på att elevers måluppfyllelse och kunskapsutveckling dokumenteras, följs upp, åtgärdas, utvärderas och säkerställs systematiskt på såväl lokala som nationella nivåer i skolsystemet (prop. 2008/09:87; SOU 2007:28; SOU 1997:121).

Införandet av ett mål- och kriteriebaserat betygssystem i början av 1990-talet, som ersättare till det relativa betygssystemet, beskrevs i officiella dokument som en förutsättning för att möta de krav som den nya styrningsmodellen för skolan fordrade (Arensmeier, 2022; Lundahl m.fl., 2017). Med det målrelaterade betygssystemet infördes en tregradig betygsskala: G (godkänt), VG (väl godkänt) och MVG (mycket väl godkänt). En aspekt med den nya betygsskalan var att godkänt skulle vara den nivå som alla elever förväntades uppnå (Arensmeier, 2022; Lundahl m.fl., 2017). Det nya betygssystemet innebar på så sätt även att elever kunde bli

underkända om de inte nådde upp till målen för godkänt. Att elever kunde bli underkända skulle stärka skolornas ansvar, då betyg kunde användas för att se hur väl skolorna lyckades få elever att nå de förväntade målen (Arensmeier, 2022; Lundahl m.fl., 2017).

Elevers kunskaper och kunskapsutveckling betraktas som betydelsefulla indikationer på skolans måluppfyllelse, kvalitet och konkurrenskraft i den mål- och resultatstyrda skolan (Arensmeier, 2022; Lingard m.fl., 2013; Lundahl m.fl., 2017). Fortsatta förslag och reformer av det formella bedömningssystemet i Sverige har under de följande årtiondena bland annat motiverats av elevers sjunkande resultat på PISA-undersökningar och att elever slutar grundskolan med ofullständiga betyg. Förslagen har bland annat rört tydligare kunskapskrav, tidigare betyg samt fler och kontinuerliga avstämningstillfällen under elevers skolgång (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Zandén, 2018). Det formella bedömningssystemet i Sverige har över tid fått fler och skarpare syften och funktioner för att erbjuda information om elevers kunskaper och utveckling som är tydlig, utvärderingsbar och kommunicerbar, så det möjliggör insyn och granskning för aktörer både inom och utanför skolan (Lundahl m.fl., 2010; Prop. 2009 10:219; Utbildningsdepartementet, 2014). 2011 genomfördes ytterligare en större reform av betygssystemet, då den tregradiga skalan med målrelaterade betyg ersattes med en sexgradig betygsskala (A-F) med kunskapskrav specificerade för betygen A, C och E, där betyget F innebar underkänt. En av de förändringar som betonades i officiella dokument var ett behov av tydligare kunskapskrav och specifikation kring betyg, som skulle göra att det tydligare framgår för både lärare och elever vad som krävs för att uppnå olika betyg och även bidra till ökad likvärdighet i betygssättning. Utöver ny betygsskala och kunskapskrav infördes också betyg från årskurs 6 i stället för från årskurs 8 i samband med betygsreformen 2011 (Ds 2010:15).

Som antyds ovan har flera bedömningsreformer och revideringar genomförts under en relativt kort tidsperiod sedan det svenska skolsystemet övergick till att vara mål- och resultatstyrt i början av 1990-talet (Arensmeier,

2022; Lundahl m.fl., 2017). Systemskiftet kan förstås ha bidragit till förändrade krav på det formella bedömningssystemet och reformerna har motiverats av att det att det ska säkerställa att elevernas kunskaper och utveckling tidigt följs upp och utvärderas på ett effektivt och likvärdigt sätt. Flera av reformerna har rört betygssystemet, men även utvecklingssamtal har behandlats i de senaste tre årtiondenas reformer och revideringar. Nästa avsnitt fördjupar sig i förändringar, riktlinjer, reformer och revideringar som relaterar till utvecklingssamtal och betyg i grundskolan.

Utvecklingssamtal och betyg i grundskolan

Historik om betyg och utvecklingssamtal i grundskolan

Både utvecklingssamtal och betyg är välkända och officiella komponenter av det nuvarande formella bedömningssystemet i Sverige (SFS 2010:800). Utvecklingssamtal är sedan mitten av 1990-talet obligatoriskt i grundskolan och har även en föregångare i kvartssamtalet (Evaldsson, 1994; Hofvendahl, 2006b). Den betydelse utvecklingssamtal och betyg har i dagens skolsystem kan förstås med utgångspunkt i Evaldssons (1994) översikt om kvartssamtalet i de officiella dokumentens retorik och ideologi under olika tidsperioder. I översikten synliggörs att utvecklingssamtal och betyg har en sammanvävd historia som kan härledas till efterkrigstidens förändrade barnsyn (Evaldsson, 1994; Hofvendahl, 2006b). I efterkrigstidens officiella dokument sker ett skifte i och med att elever beskrivs som formbara och dessutom formas av hela sin omgivning och livsomständigheter i stället för någon som besitter särskilda karaktärsegenskaper (Evaldsson, 1994; Hofvendahl, 2006b). Hemmet började betraktas som värdefullt för elevers utveckling i skolan, samtidigt som betygssättning kunde förstås försvåra ambitionerna att främja elevers utveckling (Evaldsson, 1994; Hofvendahl, 2006b). Detta kan förstås som betydelsefullt för de följande årens utveckling, där samtalet mellan hem och skola får större betydelse i officiella

dokument samtidigt som en avveckling av betyg i grundskolan blir mer aktuellt (Evaldsson, 1994). Enligt 1960-talets utredningar är förslaget att betyg ska begränsas till enbart de årskurser där det är motiverat. Anledningar som anges i dokumenten är att betygssättning beskrivs riskera att lärares arbete inriktas på de strikt kunskapsmässiga och lätt mätbara prestationerna och dessutom ansågs kunna drabba svaga elever särskilt (Evaldsson, 1994; SOU 1961:30). Enligt Evaldsson (1994) kan dessa statliga utredningar ses som grunden för att legitimera avvecklingen av betyg och införa muntlig information i dess ställe. Den muntliga informationen beskrivs som nödvändig för att lärare ska kunna erhålla information om elevens förutsättningar och framsteg och samtidigt att elever och vårdnadshavare tillhandahålls motsvarande information (Evaldsson, 1994).

Under 1960-talet och framåt införs gradvis ett nytt bedömningssystem där mer komplex och nyanserad information än de skriftliga betygen kan ge om eleven framställs som värdefullt för både elevernas och skolans utveckling (Evaldsson, 1994). Dessutom betonas vikten av samverkan mellan hem, skola och samhälle under samma period, med en gemensam uppgift att bidra till elevens utveckling. Detta bidrar enligt Evaldsson (1994) till att luckra upp distinktionen mellan begreppen undervisning och fostran så att båda dessa blir angelägenheter för både hemmet och skolan och både vårdnadshavare och lärare får en nyanserad och allsidig bild av barnet. Under 1970-talet introduceras kvartssamtalet officiellt, eller enskilda elevsamtal (Hofvendahl, 2006b), som en del av en ny bedömningsreform. Det ersätter de skriftliga betygen som endast ska ges i slutet av vårterminen av årskurs 8 och 9. I de officiella dokumenten betonas att samtalet inte bara ska kommunicera den information som de skriftliga betygen representerade, utan ska bidra till mer allsidig och nyanserad information (Evaldsson, 1994). Införandet innebar inte att kvartsamtal blev obligatoriska, men det fanns rekommendationer och riktlinjer om hur samtalet bör ske och genomföras.

Framåt slutet av 1970-talet och början av 1980-talet diskuteras betyg i skolan på nytt (SOU 1961:30), vilket enligt Evaldsson (1994) har stor

betydelse för kvartsamtalets och utvecklingssamtalets kommande ställning i skolan. Enligt Evaldsson (1994) föreslår betygsutredningen att det relativa betygssystemet är oförenligt med idén om en skola för alla, bland annat eftersom betygssystemet innebär att elever jämförs med varandra. Ett individrelaterat bedömningssystem föreslås i utredningen och argument framförs om vikten av att bedömningen bör vara muntlig (Evaldsson, 1994). I 1970-talens och 1980-talens officiella dokument betonas återigen att bedömningssystemet behöver bidra till en allsidig och nyanserad bild av elevens situation i både skolan, hemmet och fritiden (SOU 1980:21). Kvartssamtalet beskrivs i dessa dokument kunna bidra till elevens självkännedom och personliga utveckling genom självreflektion, och samtidigt ge vårdnadshavare och lärare bättre förståelse för eleven. Elevens närvaro och aktiva deltagande i samtalet beskrivs som avgörande och elevens kompetens för självreflektion betonas (Evaldsson, 1994). I officiella dokument under denna period betonas enligt Evaldsson (1994) betydelsen av att samtalen inte bara är bedömande utan också ska utformas som likvärdiga diskussioner mellan elever, föräldrar och lärare. Samtalens regelbundenhet betonas som en viktig del av fortlöpande information om eleven, hemmet och skolan och samtalet förstås ha demokratiska potential (Evaldssson, 1994).

Utvecklingssamtalet, efterträdare till kvartssamtalet, blir ett obligatoriskt inslag i grundskolan i mitten av 1990-talet när det introduceras i och med läroplansreformen 1994 (prop. 1992/93:220). Betygen fortsätter att ges från årskurs 8 fram till 2011 då de introduceras från årskurs 6 i och med den nästföljande läroplansreformen. I och med att betyg under de senaste årtiondena återinförts från årskurs 6 (prop. 2009/10:219), med möjlighet redan från årskurs 4 (prop. 2020/21:58), är det intressant att reflektera över de ideologiska och retoriska skiften som en gång innebar att betygen avvecklades och kvartssamtalet utvecklades (Evaldsson, 1994). Framför allt är det värt att reflektera över att introduktionen av kvartssamtalen en gång i tiden kunde betraktas som en respons på kritiken mot det tidigare

betygssystemet, då de skriftliga betygen ansågs vara för statiskt och bidrog till en onyanserad bild av elevens utveckling (Adelswärd & Nilholm, 2000). Återinförandet av betyg tidigare i grundskolan har sedan motiverats med att betyg bland annat beskrivs kunna erbjuda tydligare information till elever och vårdnadshavare (Ds 2010:15; Utbildningsdepartementet, 2014).

Det är tydligt att utvecklingssamtal och betyg har en sammanflätad historia i det svenska skolsystemet som genomgått förändringar över tid. De tidigare förändringarna säger något om den betydelse utvecklingssamtal och betyg har i dagens grundskola och kan bidra till att förstå hur officiella dokument beskriver och positionerar elever och den policykontext som omger samtalen.

Utvecklingssamtal

Utvecklingssamtalet har som tidigare nämnts varit obligatoriskt sedan mitten av 1990-talet i grundskolan. Senaste årens officiella dokument som berör utvecklingssamtal i grundskolan har särskilt markerat individualisering, kommunikation kring elevens kunskapsutveckling och framåtsyftande planering som beståndsdelar i utvecklingssamtalet – ofta i relation till betyg. Utvecklingssamtalet framställs i officiella dokument som ett tillfälle för eleven att ta ansvar och inflytande för sitt eget lärande genom att sätta upp mål och regelbundet utvärdera sin utveckling (Ds 2010:15; Utbildningsdepartementet, 2014). Utvecklingssamtalets roll i skolan har sedan det introducerades genomgått en del förändringar som formaliserat samtalet ytterligare. Exempelvis infördes 2006 att en individuell utvecklingsplan (IUP) ska upprättas vid varje utvecklingssamtal, och 2008 infördes även att elev och vårdnadshavare ska få skriftliga omdömen i alla ämnen som eleven haft under terminen. De skriftliga omdömena skulle fungera som underlag till den individuella utvecklingsplanen och beslutet innebar att den individuella utvecklingsplanen (IUP) inte längre bara skulle utgöras av en framåtsyftande planering, utan även en bakåtblickande sammanställning (Hirsh, 2012; Höstfält, 2015).

Utvecklingssamtal, individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen ska enligt officiella dokument bland annat genomföras för att öka elevers och vårdnadshavares delaktighet i skolan genom att ge dem större ansvar och inflytande över elevens studier och skolgång (SFS 2010:800; Skolverket, 2013). Utvecklingssamtalen ska enligt skollagen (SFS 2010:88) genomföras som ett trepartssamtal, där elev, vårdnadshavare och lärare deltar, med ömsesidiga åtaganden som dokumenteras. I de årskurser där betyg ges (från årskurs 6 och uppåt) har dock kraven på dokumentation, i form av IUP och skriftliga omdömen, minskat och utvecklingssamtalets roll beskrivs som utvidgad för att uppväga för den skriftliga dokumentationen som elev och vårdnadshavare inte längre erhåller (prop. 2012/13:195).

Återinförande av betyg tidigare i elevers skolgång

En av de mer omdebatterade frågorna inom svensk skolpolitik har varit återinförandet av betyg i tidigare årskurser i grundskolan. År 2011 infördes betyg från årskurs 6 (prop. 2009/10:219) och mellan 2017 och 2021 pågick en försöksverksamhet där skolor kunde välja att sätta betyg från årskurs 4. Trots att relativt få skolor deltog i försöksverksamheten, framför allt skolor med fristående huvudman, utvärderades försöket av Skolverket (2021) med ett tillhörande forskningsunderlag (H. Löfgren m.fl., 2021). Försöket avbröts dock i förtid då beslutet att ge skolor möjlighet införa betyg från årskurs 4 permanentades (prop. 2020/21:58).

Argument som anges i officiella dokument (Ds 2010:15; Utbildningsdepartementet, 2014) för att införa betyg från årskurs 6 och sedan även från årskurs 4 berör bland annat att betyg skulle kunna förbättra elevernas kunskapsresultat, möjliggöra en tidigare systematisk uppföljning av elevernas kunskapsutveckling, samt utgöra tydligare information till elever, vårdnadshavare och lärare som underlättar kommunikation. I utredningar och propositioner (Ds 2010:15; Utbildningsdepartementet, 2014) återfinns även mer försiktigt formulerade argument om att betyg kan minska stress genom att eleverna får möjlighet att vänja sig vid

betygssystemet och därmed skulle kunna känna sig bättre förberedda inför högre årskurser. Vidare beskrivs tidigare betyg kunna ge elever fler chanser att förbättra sina resultat, samt motivera dem att anstränga sig mer i skolan. Tidigare betyg ska enligt argumenten i officiella dokument också kunna göra det möjligt att tidigt identifiera elever som riskerar att inte nå kunskapskraven (numera betygskriterier), vilket beskrivs kunna stärka skolors bedömningskultur och ökad måluppfyllelse.

Kapitel 3 – Tidigare forskning

I det här kapitlet om tidigare forskning presenteras olika forskningsfält kopplade till skolans formella bedömningssystem och betygs- och utvecklingssamtal i skolan. Forskningen berör de bedömningar som används vid utvecklingssamtal, den återkoppling som ges i form av betyg och de implikationer dessa har för elever.

Kapitlet är indelat i tre avsnitt. Det första avsnittet riktas mot forskning om betygs- och utvecklingssamtal som särskilda aktiviteter i skolor. Det andra avsnittet handlar om hur elever, lärare och vårdnadshavare använder, hanterar och uppfattar omdömen och bedömningar i samtal, såsom betygs- och utvecklingssamtal. I det tredje avsnittet berörs forskning om formella bedömningar och bedömningssystems betydelser för elever: det är forskning som undersöker betyg, utvecklingssamtal och andra relaterade bedömningar med elev- eller policyperspektiv. Det finns mycket forskning som fokuserar på eller kan relatera till dessa områden. Det här kapitlet avser inte att täcka upp och redovisa för samtliga studier. Avsikten är snarare att sammanfatta och diskutera forskningsläget och lyfta frågor som är centrala för avhandlingen. Forskning som på något sätt är nära avhandlingen, som exempelvis riktas mot elever, mellanstadiet och grundskolan, prioriteras i det urval av studier som beskrivs närmare i respektive avsnitt. Forskningen i avsnitten relaterar bland annat till samtalsforskning, pedagogisk bedömning och policystudier inom utbildningsvetenskap.

Betygs- och utvecklingssamtal som aktiviteter i skolan

Betygs- och utvecklingssamtal ses i den här avhandlingen som socialt erkända aktiviteter i den svenska grundskolan där elever, lärare och ofta även vårdnadshavare möts för att bland annat diskutera elevens utveckling, prestationer och framsteg i skolan samt hur elevens fortsatta kunskapsutveckling kan främjas (se kapitel 2). Även i andra länder förekommer liknande former av planerade samtal, men de kan variera i beteckning, organisation, form och deltagarsammansättning mellan olika skolsystem och skolformer.

Det finns några noterbara aspekter angående den forskning som ligger till grund för detta avsnitt, särskilt avseende studiernas design och inriktning. Utvecklingssamtal, ofta som ett officiellt påbjudet samtal mellan hem och skola, är mer utforskat och erkänt än betygssamtal. Det innebär att det finns fler studier om utvecklingssamtal än om betygssamtal. Det är utvecklingssamtal som avses om inget annat anges i följande text. I forskningsdatabaser ger sökresultat om utvecklingssamtal ofta rekommendationer om hur de bör genomföras, men dessa studier behandlas inte i avsnittet eftersom analysgrunden och det vetenskapliga värdet i dessa sällan framgår (Pillet-Shore, 2001). Ett annat framträdande område som inte berörs i avsnittet är studier om utvecklingssamtal som övningstillfällen eller simuleringar inom lärarutbildning och kompetensutveckling, eftersom det faller utanför avhandlingens område. Vidare framträder att sociolingvistiska, etnometodologiska och samtalsanalytiska ansatser har haft en central betydelse för utvecklingen av förståelsen av dessa samtal i skolan, vilket tydliggörs både i detta avsnitt och i Munthe och Westergårds (2023) systematiska litteraturstudie om deltagarroller i utvecklingssamtal. Många av studierna med dessa ansatser har tillkommit under en tioårsperiod som sträcker sig ungefär mellan mitten av 1990-talet till mitten av 2000-talet. Det ökade forskningsintresset under tidsperioden skulle kunna förstås i relation till en kombination av bland annat att utbildningssystem i flera länder

genomgick förändringar under perioden (t.ex. ny läroplan i Sverige och reformer i Storbritannien), kombinerat med ett ökat intresse för samtalsanalys och diskursstudier både som metoder och forskningsfält med tongivande publikationer som *Talk at Work* och *Critical discourse analysis* (Drew & Heritage, 1992; Fairclough, 1995).

Utvecklingssamtal

Tidigare forskning om utvecklingssamtal ramar huvudsakligen in utvecklingssamtalet som ett tillfälle för samverkan mellan hem och skola kring en elevs prestationer och utveckling i skolan (Leenders m.fl., 2019; Munthe & Westergård, 2023). I engelskspråkig litteratur används ofta termen ”parent-teacher conference” och beskrivs vanligtvis som en viktig kommunikationsform mellan hem och skola som är central för att informera vårdnadshavare om elevers utveckling eller problem (Cruz & Petersen, 2002; Power & Clark, 2000) och samarbete kring elevens lärande, prestationer och behov (Baker & Keogh, 1995). Forskningen tyder på att utvecklingssamtal i många skolkontexter i första hand är ett möte mellan lärare och vårdnadshavare utan att eleven som samtalet handlar om är med (MacLure & Walker, 2003; Munthe & Westergård, 2023). Forskningen relaterar ofta mot någon av de uppgifter och mål som aktiviteten förväntas fylla i skolan utifrån bredare utbildningspolitiska mål, såsom att utveckla samarbete, demokrati, involvering och ansvar (Inglis, 2014; Oh & Pomerantz, 2022; Phádraig, 2005; Power & Clark, 2000; Tholander, 2011). I en del skolkontexter används även utvecklingssamtal inför viktiga beslut om elevers fortsatta utbildningskarriär och utbildning (Elbers & De Haan, 2014; Howard, 2008; Kotthoff, 2015).

Inom forskning om utvecklingssamtal tas ofta gränssnittet mellan hem och skola som två institutioner under övervägande. Intresset riktas mot en fördefinierad eller inbyggd asymmetri mellan institutionerna hem och skola vid utvecklingssamtal och hur denna asymmetri hanteras av deltagarna i samtalet (Baker & Keogh, 1995; Caronia, 2023; Förster, 2016; Pillet-Shore,

2023). Detta relateras eller utgår ofta från perspektivet att läraren är i maktposition som representant för skolan och den som har mest kunskap och expertis om barnet i skolan, vilket framställs och skapas som den mer värderade kunskapen inom samtalet. Detta i kontrast till vårdnadshavaren som förstås har mer begränsad tillgång till kunskaper om barnet i skolan, men i stället har kunskap om barnet hemma vilket också visar sig kunna användas som en resurs som förändrar dynamiken i samtalet (Caronia, 2023; MacLure & Walker, 2000). Intresset riktas i dessa studier främst mot att undersöka hur vårdnadshavare respektive lärare positioneras och positionerar sig själva på sätt som åstadkommer olika samtals- och institutionella roller (Caronia, 2023; Kotthoff, 2015; Munthe & Westergård, 2023; Pillet-Shore, 2015), exempelvis en god förälder (Kotthoff, 2015; Pillet-Shore, 2015). Intresset för gränssnittet och samarbetet mellan hem och skola kan förklara varför en relativt stor del av forskningen om utvecklingssamtal fokuserar antingen på vårdnadshavares deltagande i förhållande till läraren eller elevers tänkbara deltagande (Förster, 2016; Inglis, 2014; MacLure & Walker, 2000; Tholander, 2011).

Även andra dynamiker än den mellan lärare och vårdnadshavare som representanter för hem och skola kan utifrån forskningen ha betydelse för de samtalsdynamiker som åstadkoms i samtalet och innebär att olika deltagare blir mer aktiva eller marginella i samtalet. Ett område som berör detta är exempelvis den som intresserar sig för språkförmedling, översättning och kulturella dynamiker i utvecklingssamtal (Davitti, 2012; Elbers & De Haan, 2014; Howard & Lipinoga, 2010; Matthiesen, 2016; Sánchez & Orellana, 2006), där eleven tenderar att ha en mer aktiv roll i samtalet. Ett annat är område är forskning utifrån en specialpedagogisk studiekontext som föreslår att det kan bli mer av en ömsesidig och aktiv dialog mellan deltagarna av utmaningarna de gemensamt får hantera (Adelswärd & Nilholm, 2000; Leenders m.fl., 2019). Den variation som synliggörs av forskningen tyder på att aktörers deltagande och agens under utvecklingssamtalen inte enbart kan förklaras av de på förhand givna

kulturella och institutionella positioner, utan att det åstadkoms på flera olika sätt. De positioner som nämns ovan kan då snarare förstås som resurser i samtalet (Caronia, 2023; Elbers & De Haan, 2014).

Internationellt sett riktas kunskapsanspråken om utvecklingssamtal i huvudsak mot områden som samverkan mellan hem och skola (Caronia, 2023; Leenders m.fl., 2019; Munthe & Westergård, 2023; Phádraig, 2005), språkliga resurser och samtalsmönster (Howard & Lipinoga, 2010; Pillet-Shore, 2001) och samtal i institutionella miljöer (Förster, 2016), vilket ofta är områden som kombineras och går in i varandra. Trots att elever internationellt sett sällan förväntas vara närvarande eller delta aktivt under utvecklingssamtal, finns förstås forskning som intresseras sig för eleverna i sammanhanget av utvecklingssamtal. Oavsett om eleven är fysiskt närvarande eller deltar mer marginellt, har de en stor närvaro i samtalet som ofta kretsar kring bedömning och utvärdering av deras utveckling och framsteg (Baker & Keogh, 1995; MacLure & Walker, 2000, 2003; Munthe & Westergård, 2023; Pillet-Shore, 2003, 2016; Silverman m.fl., 1998). Utifrån tidigare forskning kan utvecklingssamtal därför förstås som ett verktyg för styrning och normalisering av eleven (Adelswärd & Nilholm, 2000; Silverman m.fl., 1998) och signalerar vad som är moraliskt önskvärt i skolan (Howard, 2008; Kotthoff, 2015; Sánchez & Orellana, 2006). När eleven är med under utvecklingssamtalet är det både som samtalsämne, föremål för åtgärder och samtalsdeltagare (Adelswärd m.fl., 1997; Adelswärd & Nilholm, 2000). I vissa studiekontexter agerar även eleven som en språk- och kulturförmedlare mellan lärare och vårdnadshavare, vilket gör att elevernas deltagande i samtalet har ytterligare betydelse och tenderar att vara mer aktiv (Davitti, 2012; Howard & Lipinoga, 2010; Sánchez & Orellana, 2006).

Det finns även forskning som handlar elevledda utvecklingssamtal (Goodman, 2008; Inglis, 2014; Tholander, 2011), där elevers aktiva deltagande ses som en väg att fostra eleverna till demokratiska medborgare och ansvariga för sin egen utveckling. Även när eleven deltar vid

utvecklingssamtal visar forskning att elevens deltagande ofta är begränsat i tid, innehåll och inflytande (Hofvendahl, 2006b; MacLure & Walker, 2003; Ohlsson, 2018; Tholander, 2011), vilket även tycks vara elevernas eget perspektiv på saken utifrån Lindh och Lindh-Munthers (2005) studie. Forskningen tyder på att det också kan finnas en asymmetri när eleven deltar och forskning visar läraren ofta styr samtalet och att elever främst talar vid direkta tilltal eller högläser från förberedande skriftliga förberedelser (Hofvendahl, 2006b; MacLure & Walker, 2003; Ohlsson, 2018; Tholander, 2011).

I grundskolan i Sverige är elevens deltagande obligatoriskt och det har länge varit förespråkat. I en svensk studiekontext finns det också en del forskning som intresserar sig för eleven (Adelswärd & Nilholm, 2000; Granath, 2008, 2012; Höstfält, 2015; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Tholander, 2011). En distinkt aspekt i den svenska skolkontexten är att flera studier riktar ett intresse mot utvecklingssamtal som socialiserings- och normaliseringsprocesser i skolan, vilket relateras till skolans styrning och maktperspektiv (Bartholdsson, 2007; Granath, 2008, 2012; Höstfält, 2015). Ett återkommande tema för studierna i en svensk studiekontext är att utvecklingssamtalet kännetecknas av att elever genom självreflektion förväntas visa upp sin kompetens, sina prestationer och jämföra sina prestationer över tid, vilket riktar ansvaret för lärande och utveckling på eleven (Lindh & Lindh-Munther, 2005; Tholander, 2011). Temat återkommer än tydligare i tidigare forskning om den skriftliga individuella utvecklingsplanen (Mårell-Olsson, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2006) som när de upprättas blir ett dokument som utvecklingssamtalet organiseras kring i fråga om både i form och innehåll (Granath, 2012; Hirsh, 2012; Hofvendahl, 2004; Mårell-Olsson, 2012).

Betygssamtal

Betygssamtal som erkänd aktivitet berörs i första hand i forskning i en svensk skolkontext och det finns inte något som uppenbart tyder på att

motsvarande typ av återkopplingssamtal skulle vara en socialt erkänd aktivitet internationellt sett. Betygssamtal har berörts i studier av Rinne (Rinne, 2013, 2015, 2017), Meyer-Beining (2019, 2020; Meyer-Beining m.fl., 2018) och Andersson (2016). I dessa studier riktas fokus främst mot lärares arbete med bedömning och institutionella aspekter av samtalet (Meyer-Beining m.fl., 2018). I Anderssons (2016) studie riktas intresset mot hur lärare begreppsliggör kvalitet i dansutbildning vid betygssamtal med gymnasieelever. Rinne (2015) har i sin avhandling studerat betygssamtal på gymnasiet och belyser mer existentiella dimensioner av lärares betygssättning som beskrivs kräva pedagogisk takt av läraren. I artiklar fokuserar Rinne på lärarens arbete med att balansera sociala, emotionella och relationella aspekter i mötet med elever (Rinne, 2017) med den myndighetsutövning som betygssättning innebär (Rinne, 2013). Betygssamtal studeras även i Meyer-Beinings avhandling och artiklar (Meyer-Beining, 2019; Meyer-Beining m.fl., 2018) i vilka de undersökta betygssamtalen genomförs på högskolenivå.

I de tidigare studierna om betygssamtal lyfts betygssamtalet fram som ett tidigare outforskat område (Andersson, 2016; Rinne, 2015) och i arbetet med avhandlingen är det endast de ovan nämnda studierna om gymnasiet respektive högskola som hittats. Det saknas studier om betygssamtal i grundskolan, även om exempelvis (Nilsberth & Sandlund, 2021) analyserar svårigheten att förmedla summativa bedömningar vid nationella prov. Samtidigt beskrivs betygssamtalet också som ett samtal som har många likheter och jämförbara aspekter med utvecklingssamtal. Till exempel präglas betygssamtal av en liknande asymmetri (Meyer-Beining m.fl., 2018) och en balans mellan sociala och institutionella dimensioner (Meyer-Beining m.fl., 2018; Rinne, 2017). En möjlig förklaring till varför betygssamtal inte studerats som en specifik aktivitet internationellt kan vara att distinktionen mellan betygens summativa funktioner och utvecklingssamtalets formativa funktioner i Sverige inte är lika skarp internationellt sett (se Lundahl m.fl., 2010, 2015). Det vill säga att den informationen som förväntas

kommuniceras genom betygssamtal i Sverige oftare kan ingå som en del av den information som ges vid utvecklingssamtal, eller kanske endast skickas hem som en rapport eller slutbetyg i andra länder. Försters (2016) studie om utvecklingssamtal i Tyskland ger ett visst stöd för denna tolkning. Studien synliggör bland annat att elevers betyg blir ett viktigt och framträdande innehåll i samtalet (Förster, 2016).

Samtalens genomförande och form

Tidigare forskning visar att betygs- och utvecklingssamtal ofta har en uppsättning gemensamma drag, egenskaper, samtalskonventioner och en struktur som bidrar till att samtalen kan urskiljas som en distinkt genre i skolan (Adelswärd m.fl., 1997; Davitti, 2012; Howard, 2008; Meyer-Beining m.fl., 2018; Pillet-Shore, 2001).

Utvecklingssamtalens genomförande och form i skolan betraktas i flera studier i förhållande till forskning om institutionella samtal och jämförs då ofta med läkarbesök i sin struktur – problem, diagnos, prognos (Baker & Keogh, 1995; MacLure & Walker, 2000; Silverman m.fl., 1998), men beskrivs samtidigt kunna ha inslag i samtalet av mer vardaglig karaktär (Adelswärd m.fl., 1997; Hofvendahl, 2006b). När det kommer till mönster för utvecklingssamtal i svensk kontext har Adelswärd med kollegor (1997) funnit att det typiska utvecklingssamtalet är organiserat i fem faser: 1. Inledning, 2. Allmän orientering, 3. Information, 4. Konsolidering och 5. Avslutning (Adelswärd m.fl., 1997). Dessa faser motsvarar i huvudsak den organisation som observerats även i andra studier (Hofvendahl, 2006b; Howard, 2008; MacLure & Walker, 2003, 2000; Pillet-Shore, 2001). När det gäller betygssamtal har Meyer-Beining med kollegor (2018) identifierat fyra kommunikativa projekt som förekommer i betygssamtal, vilka är att bjuda in eleven till självbedömning, att introducera de institutionella kriterierna (bedömningsmatris), att identifiera problem och att upplysa om betyget (s.137–139).

Det finns även studier som visar att dessa samtal kan ha en narrativ logik, eller åtminstone att narrativa resurser används av deltagarna för att legitimera bedömningar och inta värderande hållning (Caronia, 2022; Kotthoff, 2015; Mazeland & Berenst, 2008; Sánchez & Orellana, 2006). Howard (2008) analyserar exempelvis ett thailändskt utvecklingssamtal som en narrativ aktivitet, där en narrativ struktur och temporal logik används för att konstruera ramar för ett moraliskt landskap genom vilket eleven bedöms och utvärderas, samt tillskrivs ansvar och skyldigheter. En annan aspekt av betydelse for samtalens organisation är att flera studier visar att olika dokument, papper, förberedande uppgifter och matriser bidrar till samtalens organisation och struktur (Adelswärd & Nilholm, 1998; Hofvendahl, 2004; Inglis, 2014; Meyer-Beining, 2020; Meyer-Beining m.fl., 2018; Tholander, 2011). I litteraturen beskrivs utvecklingssamtal även som konsensusorienterande och problemorienterade. Detta eftersom deltagarna arbetar för att skapa enighet kring eleven i förhållande till skola och hem (Adelswärd & Nilholm, 2000; Caronia, 2022; Förster, 2016; Hofvendahl, 2006b), men det innebär också att problem och potentiella oenigheter behöver hanteras under samtalet (Hofvendahl, 2006b, 2006a; Howard, 2008; Pillet-Shore, 2001, 2016, 2023).

Bedömningar i formella återkopplingssamtal

Som det föregående avsnittet synliggör är en relativt stor del av forskningen om samtalen i skolan studier med ett samtalsanalytiskt intresse, vilket innebär att bedömning i många av studierna i första hand ses som en specifik form av handling som åstadkoms i social interaktion, snarare än enbart en pedagogisk praktik och resurs som förknippas med skolkontexten (Nilsberth & Sandlund, 2021; Park, 2018). Lindh och Lindh-Munthers (2005) analys av elevers uppfattningar tyder däremot på att eleverna själva ser utvecklingssamtalet som en tydlig bedömningssituation. Det är också så att även om studierna inte har pedagogik och didaktik som huvudområde,

så relaterar flera studier till pedagogiska frågor och didaktiska aspekter av dessa bedömningar (Hofvendahl, 2006b; Meyer-Beining m.fl., 2018; Rinne, 2015). Det här avsnittet riktas mot tidigare forskning som bidrar med kunskap om de omdömen och bedömningar som riktas mot elevers skolgång, akademiska prestationer, kunskapsutveckling eller betyg i den typen av återkopplingssituationer som studeras i avhandlingen. Framför allt riktas avsnittet mot hur bedömningar hanteras och används eller uppfattas och tolkas av deltagarna i samtalen.

Innehållet i omdömen och bedömningar

Flera studier lyfter fram aspekter som relaterar till innehållet av de omdömen och bedömningar som kommuniceras i samtalen. En återkommande aspekt är att omdömena ofta riktas mot elevens attityd, beteende eller egenskaper, både hemma och i klassrummet, snarare än mot konkreta kriterier, framtidsmål och hur eleven bäst kan stödjas i sin utveckling (Hofvendahl, 2004; MacLure & Walker, 2000). Detta kan förstås i relation till studier som påvisar att informationen kan förstås som för vag, kortfattad och generell, vilket inte utgör användbar information för vårdnadshavare och elever (Hofvendahl, 2004; Power & Clark, 2000). En av de få studier som lyfter fram elevernas perspektiv på utvecklingssamtalet visar att eleverna ofta ser samtalets innehåll som en lägesbeskrivning där de får veta hur det går i skolan och i olika ämnen, men att innehållet som riktas mot framåtsyftande mål och utvecklingsmål ses som mest centralt för dem själva (Lindh & Lindh-Munther, 2005). Eleverna i Lindh och Lindh-Munthers (2005) studie uttrycker även hopp om positiva omdömen och oro eller rädsla för negativa omdömen, särskilt i förhållande till att föräldrarna framställs som huvudsaklig målgrupp för samtalen.

Rinnes (2013, 2015) studier om betygssamtal visar att både emotionella och relationella aspekter bidrar till hur de betyg som kommuniceras förstås. Betyg kan ses som något självklart, som en respons på elevens förväntningar, som uppmuntran eller som en gränsmarkering. Betygen får

därför en större betydelse än enbart en bedömning av elevens kunskaper (Rinne, 2013, 2015).

Binär värdering som problem- och åtgärdsorientering

Ett tema i forskningen relaterar till hur omdömen och bedömningar värderas av deltagarna i samtalen och vad denna värdering fyller för funktion i samtalet. En binär värdering framstår som ett potentiellt utmärkande kännetecken för de bedömningar och omdömen som kommuniceras under utvecklingssamtal (Caronia, 2022; Hofvendahl, 2006a; Pillet-Shore, 2003). Med utgångspunkt i Pillet-Shores (2003) och Hofvendahls (2006a) studier kan somliga av de bedömningar som kommuniceras under ett utvecklingssamtal uttryckas i ett slags binär skala som blir ett uttalande om elevens prestation är godtagbar eller inte. I Hofvendahls (2006a) studie uttrycks detta med ett bristfokus (som en brist eller en avsaknad av brist) och i Pillet-Shores (2003) studie uttrycks som ”okej” eller ”inte okej” i utvecklingssamtal. Om elevens prestation eller kunskapsutveckling uttrycks som ”okej” (Pillet-Shore, 2003) eller ”inte har några fel” (Hofvendahl, 2006a) kan det i sammanhanget förstås som att det inte finns något i elevens prestation eller utveckling som kräver åtgärd (Hofvendahl, 2006a; Pillet-Shore, 2003). Detta innebär att en motsatt bedömning, där elevens prestation eller kunskapsutveckling inte beskrivs som ”okej”, kan förstås som att den behöver åtgärdas. Den binära innebörden av ”okej”, menar Pillet-Shore (2003), fungerar som ett sätt för lärare och förälder att i samtalet formulera och skapa konsensus. Genom denna formulering markeras att elevens prestation och kunskapsutveckling inte kräver ytterligare diskussion och att de kan gå vidare i samtalet. En motsvarande innebörd av bedömningar som kommuniceras i utvecklingssamtal illustrerar Hofvendahl (2006a) med det bristfokus som identifierats. I Hofvendahls (2006a) studie blir konsekvensen av det binära utlåtandet att de prestationer som inte har några fel (eller endast ett enda litet fel) är det som motsvarar en god prestation, vilket i utvecklingssamtalen kan förstås som att det är riskabelt

att ha några fel. Detta sker enligt Hofvendahl vid såväl höga prestationer (till exempel alla rätt på ett prov) som vid lägre prestationer. Hofvendahl problematiserar detta genom att diskutera det möjliga motsatsparet ”alla rätt” och ”inga fel”, vilket semantiskt motsvarar samma innehåll med olika perspektiv: ett framgångsperspektiv och ett bristperspektiv. För att belysa möjliga innebörder och följder av de till synes semantiskt synonyma uttrycken ”alla rätt” och ”inga fel” menar Hofvendahl att ”inga fel” grundas på misstanken om att det inte är godtagbart med fel och att det i normalfallet är ”alla rätt” som önskas. I både Pillet-Shores (2003) och Caronias (2022) studier beskrivs tendensen av att värderingen görs i en binär skala främst relaterat till den funktion det fyller i samtalet. Den binära värderingen används för att förenkla och effektivisera samtalet genom att deltagarna kan gå vidare efter att ha besvarat den centrala frågan: om eleven behöver åtgärder eller inte. Detta kan förstås utifrån att samtalet karaktäriseras som konsensusinriktat (Adelswärd & Nilholm, 1998) och problemorienterat (Caronias, 2022).

Användning av lingvistiska resurser för hantering av beröm och kritik

Forskning visar att kommunikation av bedömningar kan vara utmanande på flera sätt, inte minst emotionellt och socialt (Nilsberth & Sandlund, 2021; Rinne, 2017). I studier som studerat social interaktion i bedömningssamtal visar det sig att deltagarna ofta hanterar aspekter av bedömningar, såsom beröm, kritik och råd, med extra interaktionellt arbete av deltagare (Nilsberth & Sandlund, 2021; Pillet-Shore, 2016, 2023). Detta kan delvis förstås utifrån samtalets konsensusorientering (Adelswärd & Nilholm, 2000) och att deltagarna kan behöva försvara den bedömning som görs och sin värderande hållning (Park, 2018; Pillet-Shore, 2016). Det kan också förstås utifrån de rättigheter och skyldigheter som olika deltagare förknippas med i samtalsdynamiken (Sánchez & Orellana, 2006).

Olika aspekter av bedömningar, såsom beröm, kritik och råd, tenderar att framstå som olika föredraget eller tillgängligt för olika deltagare i samtalet beroende på vem som uttrycker dem och vem de riktas mot (Nilsberth & Sandlund, 2021; Pillet-Shore, 2016; Sánchez & Orellana, 2006). Exempelvis tenderar elever att nedvärdera och mildra positiva bedömningar om sig själva och förstärka kritik (Nilsberth & Sandlund, 2021; Sánchez & Orellana, 2006); föräldrar tenderar också att anta en mer kritisk hållning gentemot bedömningen av sitt barn (Caronia, 2023; Kotthoff, 2015; Pillet-Shore, 2015, 2016) medan läraren tenderar att berömma och undvika kritik av eleven (Caronia, 2023; Pillet-Shore, 2016). Detta har analyserats genom att observera olika responsmönster från deltagare, så kallad preferensorganisation (Pillet-Shore, 2016), och användningen av språkliga strategier för att antingen dämpa eller förstärka innebörden av ett omdöme eller en bedömning (Nilsberth & Sandlund, 2021; Sánchez & Orellana, 2006).

Forskning visar att många olika språkliga strategier används för att hantera och mildra effekterna av kritik, beröm och råd i samtalen (Park, 2018; Pillet-Shore, 2016). Dessa kan innebära att mottagaren eller skaparen av bedömningen görs mer anonym för att minska risken att mottagaren eller skaparen av bedömningen ansvariggörs eller skuldbeläggs (Park, 2018; Pillet-Shore, 2016, 2023). Strategier såsom att förmedla bedömningen som om det är vad någon annan har sagt eller skulle kunna säga eller tänka (återgivet tal, reported speech) kan exempelvis användas som ett sätt för läraren att liera sig med eleven och samtidigt förlägga ansvaret för omdömet på någon annan (Park, 2018). Pillet-Shore (2016, 2023) visar hur olika språkliga strategier används när kritik eller problem ska diskuteras genom att framställa svårigheten eller problemet som icke-unikt eller formulera kritik mer passivt och generellt. Strategierna används bland annat för att minska föreställningen av att problemet är ovanligt eller allvarligt, samtidigt som läraren kan åberopa sin erfarenhet och kunskap om hur problemet kan hanteras (Pillet-Shore, 2016, 2023).

Elevskap och performativitet genom bedömningar

Detta avsnitt behandlar forskning som belyser hur bedömningar kan forma elevers förståelse av sig själva och kan fungera som performativa styrningsmekanismer i skolan. Forskningen i avsnittet lyfter bland annat fram hur bedömningar, med fokus på utvecklingssamtal och betyg, inte bara har betydelse för elevers lärande, kunskaper och prestationer utan även för vad elever och lärare gör i skolan och formar vad det innebär att vara elev.

I den forskning som tas upp används flera olika perspektiv på makt och styrning, men i detta avsnitt kommer dessa perspektiv huvudsakligen beskrivas med den terminologi som är vanlig i studier om performativitet och skolans styrning (se Ball, 2003). En utförligare beskrivning av performativitet som teoretiskt perspektiv finns i nästa kapitel (kapitel 4), men kan kort sagt förstås som en form av styrning som bland annat kännetecknas av ett fokus på individuellt ansvar och mätbara prestationer (Ball, 2003). I det här avsnittet använder jag begreppet performativitet för att lyfta fram att bedömningar inte enbart kan förstås som bedömningsprocesser där lärare exempelvis samlar in underlag, tolkar och ger återkoppling relaterat till elevers kunskaper (se Mavrommatis, 1997; McMillan, 2018), utan också kan förstås som styrningsmekanismer i skolan. Bedömningar kan på så sätt bidra till att forma vad som exempelvis framstår som normalt, möjligt och eftersträvansvärt för elever, vilket även kan forma elevers handlingar och hur de uppfattar och tänker om sig själva.

Inom bedömningsfältet används ofta distinktioner för att bland annat beskriva bedömningars syften, funktioner och konsekvenser. I den forskning som behandlas i avsnittet förekommer exempelvis uppdelningar mellan formativa och summativa bedömningar samt mellan bedömningar där mycket eller lite står på spel för eleven (high-stakes respektive low-

stakes)[1]. Att göra distinktioner mellan olika funktioner och konsekvenser med bedömningar kan vara användbart och underlätta kommunikation. En tydlig gränsdragning riskerar däremot även att dölja den komplexitet som präglar bedömningar och kan då osynliggöra hur både summativa och formativa bedömningar samt bedömningar med avgörande respektive icke-avgörande konsekvenser kan ha performativa dimensioner. Poängen är att bedömningar inte enbart kan förstås som neutrala pedagogiska eller administrativa verktyg (Allen, 2012; Pitkänen, 2022), utan medverkar i skolans styrningslogik och formar elevsubjektiviteter. Samtidigt använder jag emellanåt etablerade distinktioner i avsnittet för att relatera till bedömningsfältet och representera forskningsläget.

Avsnittet är strukturerat i två delar för att belysa olika aspekter av elevskap och performativitet genom bedömningar. Den första delen fokuserar på bedömningar som verktyg för att bevaka och klassificera elevers kunskaper och lärande, vilket positionerar dem i relation till utbildningssystemet. Denna aspekt är ofta påtaglig genom bedömningsformer såsom betyg och prov. Den andra delen handlar om bedömningar som ett verktyg för elever att själva ta ansvar för sitt lärande och sin utveckling, där elever tränas att arbeta med sig själva i relation till skolans mål och förväntningar. Denna aspekt är påtaglig genom bedömningsformer såsom självvärderingar, utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Avsnittets två delar påminner om de diskursiva formationer som Pitkänen (2022) identifierar i finska policytexter om självvärdering. I den ena fungerar bedömningar disciplinerande och som sanning om elever. I den andra fungerar bedömningar avslöjande (bekännande) och som en teknik för jaget. Avsnittets två delar representerar nyckelaspekter som framträder i min analys av forskningen, men som i

[1] High-stakes och low-stakes betecknar bedömningars formella konsekvenser. High-stakes avser bedömningar med ett formellt avgörande utfall såsom betyg och antagningsprov, medan low-stakes saknar direkt koppling till sådana utfall. Eftersom svenska termer saknas används en beskrivande översättning.

praktiken kan vara såväl sammanflätade som motstridiga eller separata inom en bredare styrningslogik.

Bevakning och klassificering

Forskning har visat att mätbara mål och indikatorer, såsom resultat från prov och betyg, har ett stort inflytande i många skolsystem (Grek, 2009; Lingard m.fl., 2013; Smith, 2016) och bland annat används för organisation och utvärdering av utbildning. Genom bedömningsformer som betyg och provsystem bevakas och klassificeras elevers prestationer utifrån bestämda mål och kriterier, vilket positionerar elever i förhållande till utbildningssystemet och ibland varandra. Utfallet av bedömningar såsom prov och betyg tillskrivs ofta stor betydelse, både genom formella åtgärder som urval och resursfördelning samt genom diskursiva processer som formar vad som betraktas som värdefull kunskap och vad som räknas som framgång (Ball, Maguire & Braun, 2012). Forskning har även uppmärksammat att bedömningar som betyg och provsystem kan utgöra en grund för jämförelse, ansvarsutkrävande och konkurrens samt forma elevers utbildningsmöjligheter och syn på sig själva (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Kärkkäinen m.fl., 2008; Räty m.fl., 2004). Bedömningar som betyg och provsystem fungerar därmed inte enbart som metoder för att mäta kunskap, utan också som ett sätt att säkerställa att skolor, lärare och elever lever upp till externa prestationskrav. På så sätt har betyg och provsystem inte bara betydelse för hur utbildning organiseras och utvärderas, utan även betydelse för hur elever och deras prestationer värderas och förstås.

Den forskning som tas upp i den här delen belyser bedömningars bevakande och klassificerande funktioner och de innebörder betyg och provsystem kan ha för elever och deras tillvaro i skolan. Även om betyg är mer centralt än provsystem för avhandlingen är det motiverat att även belysa forskning om provsystem. Detta eftersom betygens funktion kan variera mycket mellan olika nationella kontexter (se t.ex. Lundahl m.fl., 2010, 2015) samtidigt som betyg i Sverige och provsystem i andra länder ofta fyller

liknande formella funktioner i skolans styrning (t.ex. urval till utbildning). Den huvudsakliga tyngdpunkten är på studier om betyg i Sverige, men även studier om betyg och provsystem i andra länder beaktas för att ge ett internationellt perspektiv samt nyansera och bredda förståelsen. Särskilt relevanta är studier som belyser bedömningars bevakande och klassificerande funktioner i sammanhang där betyg eller provsystem har införts, förändrats eller förstärkts genom skolreformer och bedömningspolicy. Det hänger samman med att många av de elever som deltog i avhandlingens studier fick betyg från och med årskurs 4 som en del av en försöksverksamhet.

Effekter över tid

Forskning visar att betyg har en stark prediktiv kapacitet för elevers fortsatta studier och skolgång (Brookhart m.fl., 2016; Lundahl m.fl., 2015), det vill säga att betyg fungerar väl som förutsägelse för om elever exempelvis påbörjar, avbryter eller fullföljer gymnasiestudier och högre utbildning. Enligt Brookharts och kollegors (2016) forskningsöversikt kan betygens goda kapacitet att predicera elevers fortsatta studier delvis förklaras med att betyg tenderar att vara multidimensionella, vilket innebär att andra aspekter än elevers ämneskunskaper vägs in i betyg. Betygens multidimensionalitet gör enligt Brookhart med kollegor (2016) att betyg fungerar väl för att predicera elevers möjligheter att lyckas i framtida studier, särskilt i jämförelse med elevers testade prestation. Elevers arbetsinsats, engagemang och ansträngning är exempel på faktorer som ofta vägs in i betyg (Brookhart m.fl., 2016; se även Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009) och därmed också kan framstå som gynnsamma vid fortsatta studier. Andra studier visar att faktorer som elevers arbetsinsats, engagemang och ansträngning även förekommer som mål i elevers individuella utvecklingsplaner (Hirsh, 2012) och beskrivs av elever som betydelsefulla för att nå höga betyg (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Nygren, 2021). Att dessa faktorer framstår som eftersträvansvärda för elever enligt flera studier tyder på att betyg, och andra

former av bedömningar, hänger samman med hur vissa sätt att vara elev värderas i skolan. Det öppnar för resonemang hur betyg inte enbart fungerar som prediktiva mått för skolframgång utan också medverkar i att forma föreställningar om vad det innebär att vara en god elev och att lyckas i skolan. Dessutom lyfter andra forskningsöversikter fram att betyg och provsystem kan ha långsiktiga konsekvenser för elever (Harlen & Deakin Crick, 2003; Lundahl m.fl., 2015), bland annat effekter avseende elevers motivation, självbild och lärande. Även dessa effekter pekar mot att betygens starka prediktiva kapacitet kan förstås som ett uttryck för att betyg medverkar i att forma de studieresultat som de predicerar. För att fördjupa förståelsen om sambanden mellan betyg och framtida studieresultat behöver de effekter betyg och provsystem har för elever över tid belysas.

Sammantaget pekar forskning på att betyg och provsystem har differentierande effekter för elever och deras prestationer över tid, vilket bland annat Lundahl med kollegor (2015) lyfter fram i sin forskningsöversikt om betyg och likartade summativa bedömningar. Deras genomgång av forskningen pekar på att särskilt lågpresterande elever, pojkar och yngre elever tenderar att ha en negativ utveckling av betyg och provsystem, medan högpresterande elever, flickor och äldre elever kan ha en neutral eller ibland positiv utveckling av dessa former av bedömningar. Lundahl med kollegor (2015) betonar att det saknas tydligt stöd för positiva effekter av tidiga betyg för yngre elever, medan negativa effekter framträder tydligare. En aspekt att ha i åtanke är att översikten är skriven i relation till en svensk skolkontext där införandet av betyg i tidigare skolår varit en aktuell fråga samtidigt som forskning om yngre elever är begränsad. De positiva effekter som lyfts fram av Lundahl med kollegor (2015) baseras på studier av äldre elever, främst på universitetsnivå. Eftersom effektstudier inom bedömningsfältet till stor del gäller äldre elever är effekterna mer kontextbundna och därför svåra att tolka i relation till yngre elever. Resultaten från Lundahl med kollegor (2015) ligger i linje med Harlen och Deakin Cricks (2003) forskningsöversikt om testning och provsystem. Även i deras genomgång framgår det att särskilt yngre och

lågpresterande elever kan påverkas negativt av summativa bedömningar, däribland genom ökad stress och minskad inre motivation. Studier som undersöker effekter av betyg och provsystem för elever och belyser olika samband med elevers prestationer, motivation, välmående och emotioner kan bidra till fördjupad förståelse om de betydelser betyg och provsystem kan ha för elever över tid.

De effekter som betyg har på elevers prestationer har studerats utifrån en svensk grundskolekontext när betyg succesivt avvecklades i årskurs 6 och 7 mellan 1969–1981 (A. Klapp, 2015, 2018; A. Klapp m.fl., 2016), då Sverige hade ett normrelaterat betygssystem. Genom att jämföra resultat mellan elever som fick respektive inte fick betyg i årskurs 6 kunde Klapp (2015) och Klapp med kollegor (2016) analysera effekter på elevers prestationer i nästkommande årskurser och gymnasiet. Studierna visar att betygssättning i årskurs 6 kan ha negativa effekter på elevers prestationer i nästkommande årskurser och för fullföljande av utbildning. Detta samband som var tydligast för lågpresterande elever, i synnerhet pojkar, som presterade sämre i årskurs 7–9 och gymnasiet än de som inte fick betyg i årskurs 6. Däremot var effekterna för flickor differentierande, där högpresterande flickor i synnerhet kunde ha en positiv utveckling. I en fördjupande studie på data från samma projekt föreslår Klapp (2018) att de negativa effekterna betyg hade för lågpresterande elevers prestationer förklaras av elevernas motivation och deras uppfattning om sin egen akademiska självuppfattning i matematik och svenska. Trots att dessa studier kan betraktas som inaktuella i förhållande till de förändringar som skett i skola och utbildning under de följande årtiondena, bland annat med nya betygssystem, kan de ses som exempel på ett naturligt experiment i en svensk grundskolekontext (A. Klapp, 2015, 2018; A. Klapp m.fl., 2016). Det möjliggör slutsatser om betygens effekter för elever som annars är svåra att undersöka och ger värde i förhållande till att empiriska studier om betygens effekter för yngre elever länge varit förhållandevis få.

Forskning om betygens och provsystemens effekter för elever har på senare tid alltmer kommit att även fokusera på samband med olika aspekter av elevers välbefinnande. Forskningen omfattar såväl emotionella, mentala, fysiska och sociala dimensioner av välbefinnande, såsom prestationsemotioner, prestationsrelaterad stress och elevers akademisk självkänsla (Banks & Smyth, 2015; Högberg m.fl., 2021; Krogh, 2023; Pekrun m.fl., 2023). Studier om elevers prestationsemotioner, det vill säga känslor kopplade till prestationsaktiviteter och deras resultat, kan bidra till fördjupad förståelse om både prestationsmönster och elevers välbefinnande. I longitudinella studier med tyska elever i årskurs 5–10 har Pekrun med kollegor (2017, 2023) visat ett ömsesidigt samband mellan elevers prestationsemotioner och prestationer över tid, där prestation återkopplas till elever i form av betyg. Positiva prestationsemotioner, såsom glädje och stolthet, tenderar att främja högre prestationer över tid. Negativa emotioner, såsom ångest och hopplöshet, hänger samman med lägre prestationer över tid. På motsvarande sätt kan elevers prestationer i sin tur påverka elevernas prestationsemotioner över tid. Studierna visar alltså på ett ömsesidigt samband mellan prestation och prestationsemotioner som kan ha självförstärkande effekter (feedback loop) över tid (Pekrun m.fl., 2017, 2023). Den senare studien (Pekrun m.fl., 2023) visade att det ömsesidiga sambandet gäller både mellan och inom individer över tid. Båda studierna (Pekrun m.fl., 2017, 2023) använder kontroll-värdeteorin för att förklara prestationsemotioner utifrån elevers upplevelse av kontroll och värde av en prestationsaktivitet eller dess utfall. De starka prestationsemotioner som ofta förknippas med betyg kan enligt Pekrun med kollegor (2017, 2023) förklaras med kontroll-värdeteorin, eftersom betyg ofta tillskrivs ett högt värde och fungerar som kraftfull form av återkoppling. Hur prestations- och bedömningssituationer utformas och uppfattas kan därmed ha betydelse för hur elevers prestationsemotioner och prestationer utvecklas över tid. Detta aktualiserar även frågor om vad betygssystem och prov kan innebära i

skolkontexter med högt prestationsfokus, där elever kan uppleva höga krav men begränsad kontroll.

Andra aspekter av elevers välbefinnande såsom skolrelaterad stress och akademisk självuppfattning har aktualiserats i takt med en växande prestationskultur och genom bedömningspolicy som intensifierat betygs- och provsystem i många skolsystem (Banks & Smyth, 2015; Högberg m.fl., 2021; Krogh, 2023). Flera studier visar på en nedgång av skolungdomars välbefinnande och pekar på betyg och provsystem som en källa till ökad oro och skolrelaterad stress (Banks & Smyth, 2015; Giota & Gustafsson, 2021; Högberg m.fl., 2021; T. Klapp m.fl., 2024). Flera studier kopplar nedgången i välbefinnandet till ökade prestationskrav som innebär att fler elever har svårt att leva upp till egna ambitioner, yttre förväntningar och externa kriterier, vilket kan leda till självkritik och känslor av otillräcklighet (Banks & Smyth, 2015; Högberg m.fl., 2021; T. Klapp m.fl., 2024; Krogh, 2023). Dessutom pekar flera studier på att det har skett en ökning av psykosomatiska besvär som en indirekt effekt av dessa krav (Giota & Gustafsson, 2021; Högberg m.fl., 2021; T. Klapp m.fl., 2024).

Flera studier påpekar mönster och variationer i fördelningen av välbefinnande för olika elevgrupper. Ett återkommande mönster i forskningen är att flickor tenderar att rapportera lägre välbefinnande än pojkar i form av ökad stress, oro och press kopplat till skolprestationer och ökade krav (Banks & Smyth, 2015; Giota & Gustafsson, 2021; Högberg m.fl., 2021; T. Klapp m.fl., 2024; Krogh, 2023). Några studier noterar att flickors välbefinnande både började på lägre nivå och försämrades i större utsträckning när de akademiska kraven intensifierades (Giota & Gustafsson, 2021; Högberg m.fl., 2021). Ett annat mönster är att ökande akademiska krav kan minska välbefinnandet för både hög- och lågpresterande elever (Banks & Smyth, 2015; Högberg, 2024; T. Klapp m.fl., 2024; Krogh, 2023). Studier av Banks och Smyth (2015), Krogh (2023) och Klapp med kollegor (2024) indikerar att högpresterande elever tenderade att uppge särskilt hög stress och oro, vilket förklaras med pressen att ständigt leverera och

bibehålla höga prestationer i sammanhang präglade av prestationskultur, konkurrens, höga ambitioner och yttre förväntningar. Samtidigt pekar studier av Högberg med kollegor (2021), Högberg (2024) och Klapp med kollegor (2024) på att lågpresterande elever kan löpa ökad risk för minskat välbefinnande när de inte når upp till skolsystemets tydliga krav. Författarna menar att betygssystemet bidrar till att misslyckanden, svårigheter och dess konsekvenser blir mer formella, synliga och kännbara (Högberg m.fl., 2021; T. Klapp m.fl., 2024). Högberg (2024) nyanserar bilden av sambanden för både prestationsnivå och kön genom att visa att både högpresterande och lågpresterande pojkar upplevde starka negativa effekter, medan medelpresterande pojkar rapporterade bäst välbefinnande. Högbergs (2024) studie indikerar att sambanden kring välbefinnande, kön och prestation inte är linjära och argumenterar för att betydelsen som ökade akademiska krav har för elever kan vara svår att fånga med enbart kvantitativ forskning. Ytterligare ett av mönstren som studier pekar mot är att vikten av kognitiv förmåga för elevers välbefinnande förändras i takt med ökade krav. Giota och Gustafsson (2021) visar att kognitiv förmåga inledningsvis kunde ha en skyddande effekt mot stress, men att denna effekt minskar i senare skolår när betygen blir mer avgörande för gymnasieval. Klapp m.fl (2024) visar att kognitiv förmåga blev viktigare i det reformerade betygssystemet med starkare prestationsfokus (födda 2004) än i det tidigare betygssystemet (födda 1998).

De flesta studierna ovan förklarar genom att hänvisa till en vidare skol- och samhällskontext som betonar prestation. Studierna pekar på att elevers upplevelse av prestationskrav kan förklaras av bedömningspolicy som ökar bedömningarnas frekvens och intensitet (Högberg m.fl., 2021; T. Klapp m.fl., 2024). Det handlar även om att betyg och provsystem ofta är summativa och ”high-stakes” (Banks & Smyth, 2015; Giota & Gustafsson, 2021; Högberg m.fl., 2021; Pekrun m.fl., 2017, 2023). Därutöver handlar det även om hur viktig prestation är för elevers identitet, status och framtidsutsikter i relation till de förväntningar och resurser som finns i

elevernas sociala och kulturella sammanhang (Banks & Smyth, 2015; Högberg, 2024; T. Klapp m.fl., 2024; Krogh, 2023). Studier visar att skolors övergripande socioekonomiska kontext påverkar elevers välbefinnande eftersom prestationskrav kan bli särskilt påfrestande i miljöer där prestation kopplas till status eller framtid (Högberg, 2024; Klapp m.fl., 2024; Krogh, 2023). Goda relationer med lärare och klasskamrater kan skydda mot stress och främja välbefinnande, medan betyg och provsystem kan öka oro och konkurrens mellan elever (Banks & Smyth, 2015; Giota & Gustafsson, 2021; Högberg m.fl., 2021).

Studier har dessutom pekat på betydelsen av bedömningssystem och bedömningspolicy för elevers välbefinnande. Både Högberg med kollegor (2021) och Klapp med kollegor (2024) riktar sina analyser mot skolreformen 2011 i Sverige, där i synnerhet den utökade användningen av betyg och nationella prov beskrivs som centrala. Högberg med kollegor (2021) jämförde elever i årskurs 7 med elever i årskurs 5 och 9 före och efter reformen. Eftersom elever i årskurs 5 varken fick betyg före eller efter reformen och elever i årskurs 9 hade betyg oavsett fungerade detta som kontroll. Genom denna design kunde Högberg med kollegor (2021) visa att tidigare betygsättning och fler nationella prov kan kopplas till ökad skolrelaterad stress, sänkt akademisk självkänsla samt negativa effekter på livstillfredsställelse och ökade psykosomatiska symptom. Klapp med kollegor (2024) undersökte reformen genom att jämföra två elevgrupper som gick i grundskolan före (födda 1998) respektive efter (födda 2004) att reformen introducerats[2]. Genom att samla in data för respektive grupp i årskurs 6 och årskurs 9 kunde Klapp med kollegor (2024) visa att elever i det reformerade systemet, med ökat fokus på prestation, rapporterade sämre

[2] Klapp m.fl. (2024, s. 281) anger att 1998-kohorten fick betyg först i åk 8 (med den tidigare betygsskalan) och nationella prov i åk 5 och 9. Giota och Gustafsson (2021, s. 968), som också följt elever födda 1998, indikerar däremot att dessa elever fick sina första betyg i åk 7. Högberg m.fl. (2021, s. 86) anger att reformen trädde i kraft 2012. Detta lämnar oklarhet kring i vilken mån reformen omfattade elever födda 1998, som gick i åk 7 läsåret 2011/12.

psykologiskt, kognitivt och socialt välbefinnande jämfört med elever i det tidigare skolsystemet. Med de skilda tillvägagångssätten bidrar studierna av Högberg med kollegor (2021) och Klapp med kollegor (2024) med en bredare förståelse av reformens konsekvenser för elevers välbefinnande. Högberg med kollegor (2021) belyser de direkta effekterna av reformen genom jämförelser mellan årskurser inom samma tidsperiod. Klapp med kollegor (2024) belyser långtidseffekterna av reformen genom jämförelser mellan elevgrupper som gick i grundskolan före respektive efter reformens införande. Den svenska forskningen ligger i linje med studier från andra länder som visar att skärpta akademiska krav, kopplat till bedömningssystem och bedömningspolicy, kan ha negativa konsekvenser för elevers välbefinnande (Banks & Smyth, 2015; Krogh, 2023).

Prestationskrav och dess effekter för elevers välbefinnande ser alltså olika ut över tid och mellan olika skolkontexter. Detta kopplas bland annat till lokala och samhälleliga diskurser om framgång, effektivitet och mätbarhet (Högberg, 2024; Högberg m.fl., 2021; T. Klapp m.fl., 2024; Krogh, 2023), liksom till hur bedömningsformer som betyg och prov öppnar upp för ökad jämförelse och positionering av och mellan elever (Högberg, 2024; Högberg m.fl., 2021; Krogh, 2023). Sammantaget pekar detta på vikten av att förstå elevers välbefinnande i relation till prestationskrav som kontextbundet och situerat.

Den forskning som behandlats ovan om betyg och provsystem, huvudsakligen kvantitativ och longitudinell, indikerar att sambanden mellan betygs- och provsystem, elevers prestationer och deras välbefinnande är komplexa. Ett återkommande resultat i forskningen gäller könsskillnader i effekterna av betyg och provsystem för elever. Även om mönstret inte är entydigt (se Högberg, 2024) framträder en tendens där flickor ofta presterar på högre nivå och i vissa fall utvecklar sina prestationer positivt över tid[3],

[3] Det bör noteras att Skolverkets (2025) rapport *Könsskillnader i skolresultat* redovisar en tendens där könsskillnaderna minskat de senaste åren vilket främst förklaras av försämrade resultat bland flickor.

samtidigt som de rapporterar lägre och försämrade nivåer av välbefinnande. Pojkar tenderar däremot att ha lägre och ibland negativ utveckling av prestationer, men rapporterar inte i samma utsträckning försämrat välbefinnande. Med utgångspunkt i mer kontextnära och situerad kvalitativ forskning (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014; Krogh, 2023; Lahelma, 2005) kan dessa könsmönster i prestation och välbefinnande i relation till betyg förstås utifrån att höga prestationer och betyg är, eller åtminstone upplevs vara, olika avgörande för flickor respektive och pojkar för att säkerställa framtida möjligheter, status och erkännande. Forskningen lyfter exempelvis fram att pojkar kan ha fler eller andra resurser och alternativa vägar än flickor (Holm, 2014; Lahelma, 2005), men dessa resurser och alternativ samspelar även med klass, etnicitet, socioekonomisk status och den lokala omgivningen (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014; Krogh, 2023; Lahelma, 2005). Denna förståelse bidrar till att problematisera och nyansera de generella mönster som kvantitativ forskning pekar på, samt belyser vikten av försiktiga och nyanserade slutsatser om betygs- och provsystemens effekter för olika elevgrupper. Studierna pekar på att skärpta akademiska krav och ett ökat fokus på prestation inte bara påverkar elevernas resultat utan även elevers välbefinnande i form av prestationsemotioner, hälsa och akademisk självuppfattning över tid. Vad som är tydligt är att forskningen visar att betyg och provsystem har differentierade effekter för olika elever över tid och i olika sammanhang.

Utifrån den forskning som presenterats ovan är en rimlig slutsats att betyg och provsystem har konsekvenser för elever och kan medverka till att forma elevers självuppfattning, välmående och prestationer över tid. Forskningen indikerar att konsekvenserna är särskilt tydliga för elever som redan har låga prestationer eller lågt välbefinnande, då detta ofta försämras ytterligare. Med utgångspunkt i forskningen ovan kan det även tänkas att betyg och provsystem kan medverka till att befästa och förstärka tidiga mönster i prestation och välbefinnande, liksom elevers uppfattningar om sig själva och sin akademiska förmåga över tid. Denna slutsats ligger i linje med

resultat i studier från Kärkkäinen med kollegor (2008) och Räty med kollegor (2004) som visar att elevers uppfattning om sin akademiska förmåga och potential tenderar att både bli mer stabil och mer pessimistisk över tid. Deras forskning visar att detta hänger ihop med att elever tidigt börjar använda betyg och prov som indikatorer för sin egen förmåga samt för normativa jämförelser med andra. Samtidigt ökar betydelsen av dessa resultat med tiden. Kärkkäinen med kollegor (2008) och Räty med kollegor (2004) pekar alltså på att elevers tidiga användning av betyg och provresultat som indikator på sin förmåga och för normativ positionering, i kombination med den ökade betydelsen av betyg över tid, bidrar till att elevers syn på formbarheten av sin akademiska förmåga och potential befästs över tid.

Studier om de effekter betyg och provsystem har för elever över tid pekar mot behovet av ett nyanserat och kritiskt förhållningssätt till deras funktioner och konsekvenser för elever. Effekterna behöver förstås i relation till skolans bredare kontext och elevers egna uppfattningar om de krav de möter. Nästa del berör därför forskning med utgångspunkt i elevers perspektiv på och erfarenheter av betyg och provsystem, i synnerhet berörs hur betyg och provsystem relaterar till elevers syn på framtiden, krav och förväntningar.

Elevers perspektiv och erfarenheter

I studier som fokuserar på elevers perspektiv, relaterat till elevskap och performativitet genom bedömningar, kan flera framträdande mönster urskiljas. Ett framträdande mönster är exempelvis att elever ofta tillskriver betyg och provresultat stor betydelse för deras framtida möjligheter. Detta kan även knytas till elevers föreställningar om vad det innebär att vara framgångsrik, inte bara i skolan utan även i ett längre perspektiv med betydelse för vilka de kan vara och bli (H. Löfgren & Aman, 2022; H. Löfgren & Löfgren, 2017; R. Löfgren m.fl., 2019; Nygren, 2021; Sivenbring, 2016; Vogt, 2017). Ett annat framträdande mönster rör hur elever förstår och förhåller sig till krav och förväntningar på att prestera, inte minst den

press många elever känner inför att leverera goda provresultat eller höga betyg. Ytterligare ett mönster är att elever ofta beskriver möjligheten att nå goda resultat eller få höga betyg som en fråga om egen vilja och ansträngning, där goda resultat och betyg då framstår som ett eget val och ansvar (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014). Forskningen betonar även att dessa framträdande mönster ofta varierar och kan förstås utifrån elevers lokala, sociala och kulturella sammanhang.

Att flera studier (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Howell, 2017; Krogh, 2023; H. Löfgren & Löfgren, 2017; R. Löfgren m.fl., 2019; Nygren, 2021) finner att elever ofta framställer betyg och provsystem som avgörande i ett vidare framtidsperspektiv, med betydelse för deras utbildning, yrkesval och social position, är kanske inte särskilt oväntat när betyg och provresultat ofta ligger till grund för urval och behörighet till vidare studier och arbetsmarknad. Än mindre förvånande blir detta med tanke på att många studier har intervjuat, och i vissa fall även observerat, elever i årskurser där betyg och provresultat inom en nära framtid får direkta konsekvenser för deras möjligheter till vidare utbildning och arbete (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Banks & Smyth, 2015; Holm, 2014; Nygren, 2021; Sivenbring, 2016; Vogt, 2017), såsom inför gymnasievalet i grundskolans senare år. För eleverna i studierna av Asp-Onsjö och Holm (2014), Banks och Smyth (2015), Holm (2014), Krogh (2023), Nygren (2021), Sivenbring (2016) och Vogt (2017) var därmed utfallet av betyg och provresultaten ofta direkt knutna till vilka vägar till utbildning och arbete som säkerställs eller begränsas. Flera av dessa studier motiverar dessutom urvalet med att eleverna i dessa årskurser står inför en brytpunkt där de har anledning att reflektera över framtida val (Nygren, 2021; Sivenbring, 2016; Vogt, 2017; Öhrn & Holm, 2014), vilket kan tänkas bidra till att studierna ofta återkommer till att elever framställer betyg och prov som avgörande för deras framtid.

I antologin *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (Öhrn & Holm, 2014) har en grupp forskare intervjuat och observerat nio klasser i årskurs 9 i Sverige. I sina respektive kapitel visar

Asp-Onsjö och Holm (2014) och Holm (2014) att elever ofta framhåller betygens framtida bytesvärde, det vill säga att eleverna beskriver betyg som centrala för att säkerställa framtida möjligheter och ett gott liv. På liknande vis identifierar Krogh (2023) och Sivenbring (2016) en form av investeringslogik i elevernas berättelser om betyg och prov, där goda prestationer framstår som nödvändiga för framtida möjligheter. Sivenbring (2016), som intervjuat svenska elever i årskurs 9, menar dessutom att investeringslogiken framstår som obestridlig i elevernas berättelser, eftersom de ofta beskrev alternativa förhållningssätt till betyg som kontraproduktivt då det kan sätta deras betyg och framtid på spel. Även Nygren (2021), som genomfört fältstudier i årskurs 8 och 9 på skolor med högre meritvärde än riksgenomsnittet i Sverige, visar att elevers beskrivningar av betyg ofta präglas av ett instrumentellt förhållningssätt där betygen kopplas till framtida möjligheter. Nygren (2021) pekar därmed på liknande tendenser som Asp-Onsjö och Holm (2014), Holm (2014) och Sivenbring (2016), även om inte samma ekonomiska termer används för att karaktärisera elevers beskrivningar av betygens betydelse för framtiden. Gemensamt för dessa studier är att eleverna tenderade att framställa betyg som ett medel för att säkerställa framtida möjligheter och välstånd (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014; Nygren, 2021; Sivenbring, 2016). Eleverna beskrev välavvägda satsningar på betyg, såsom att anpassa sin arbetsinsats och ansträngning utifrån ämne, lärare eller antagningspoäng, kunde öka deras chanser till önskat gymnasium, högre utbildning, karriärmöjligheter samt socialt erkännande och framgång. Dessutom beskrevs otillräckliga, överdrivna eller missriktade satsningar som riskfyllda med potentiella negativa konsekvenser på lång sikt (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014; Nygren, 2021; Sivenbring, 2016). I forskningen framstår det alltså som viktigt för elever att göra strategiska satsningar på betyg i förhållande till ambitioner, villkor och resurser, så att de kan prestera där det verkligen räknas och optimera sina resultat och ansträngningar. Samtidigt tar studierna även upp exempel där elever inte tillskrev betyg eller

provresultat en lika avgörande framtidsbetydelse (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014; Nygren, 2021; Sivenbring, 2016). Vissa elever kritiserade eller avdramatiserade snarare det stora fokuset på nå höga resultat. Författarna uppmärksammar att det framför allt var pojkar som framhöll att det kunde lösa sig även utan att strikt satsa på höga betyg och att betygens betydelse utanför utbildningssystemet beskrevs som begränsad (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014; Nygren, 2021; Sivenbring, 2016).

Forskningen visar att äldre elever kopplar betyg och provsystem till deras framtida liv på fler sätt än genom beskrivningar som förmedlar instrumentell och ekonomisk hållning. Asp-Onsjö och Holm (2014) samt Holm (2014) synliggör att elevernas resonemang om betygens betydelse även kan kopplas till elevens lokala sammanhang, där såväl arbetsmarknad, kön och bostadsort hängde ihop med föreställningar om vad som ses som möjligt och önskvärt (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014; se även Öhrn, 2014). Vogt (2017) belyser genom resonemang om rättvisa i bedömningar hur elever beskrev betyg som avgörande för framtida livschanser och förmåga att klara sig. I sin avhandling visar Vogt (2017) att elever i sista året av grundskolan, i både Sverige och Tyskland, ofta beskrev betyg som ett nödvändigt och legitimt sätt att fördela begränsade utbildnings- och anställningsmöjligheter, trots att betyg kan ge upphov till stress och andra negativa aspekter för eleverna. Vogt (2017) noterar att elever inte beskrev alternativ till fördelningen av utbildnings- och anställningsmöjligheter genom betyg som var lika eller mer rättvisa, vilket medförde att meritokratiska principer framstod som norm. Detta kan jämföras med resultaten från Sivenbrings (2016) avhandling där eleverna betraktade satsningar på höga betyg som självklart och sällan ifrågasatt. Banks och Smyth (2015) belyser framtidsdimensionen ytterligare eftersom eleverna i deras studie beskrev provsystemet i Irland som avgörande i ett än mer långtgående perspektiv med beskrivningar om hur arbetslivet kan påverkas ända in i 40-årsåldern.

Elevers beskrivningar som tas upp av forskningen ovan skulle kunna tyda på att betyg och provsystem tillskrivs särskild stark betydelse för framtiden av elever i årskurser där betyg eller provresultat inom kort kommer ha formella konsekvenser för eleverna. Stöd för tolkningen att betyg kan tillskrivas ökad betydelse av elever i detta sammanhang ges av Asp-Onsjö och Holm (2014), Holm (2014) och Sivenbring (2016) som lyfter att eleverna i deras studier beskrev att insikten om betygens avgörande betydelse för framtiden ofta kom sent i skolgången, men samtidigt plötsligt och intensivt i samband med det förestående gymnasievalet. Eleverna berättade att deras tillvaro i högre grad kom att kretsa kring betyg i takt med att allvaret i deras funktion blev tydligare. Samtidigt finns studier som visar att liknande beskrivningar om framtida betydelse även kan förekomma bland yngre elever, trots att betyg och provsystem ännu inte används för urval och sortering (Howell, 2017; R. Löfgren m.fl., 2019).

Forskning visar att även yngre elever kan tillskriva betyg och provsystem stor betydelse för sin framtid, med konsekvenser både på kort och lång sikt, trots att betyg och provsystem sällan har formella konsekvenser för yngre elever. Howells (2017) och Löfgren med kollegor (2019) studier visar hur yngre elever kan tillskriva betyg betydelser för framtiden som påminner om det som äldre elever ofta lyfter fram. Detta tyder på att upplevelsen av betygens och provens betydelse inte enbart uppstår när de formella konsekvenserna är nära i tid, utan kan bli tydligt redan tidigt i skolgången.

Howell (2017) har undersökt elevers konstruktioner av NAPLAN, ett nationellt standardiserat provsystem i Australien, genom att samla in teckningar och skriftliga beskrivningar från elever i årskurs 3, 5 och 7 samt fokusgruppintervjuer på två katolska skolor. Howell (2017) visar att många elever konstruerade NAPLAN som ett prov där mer står på spel än att enbart samla information om elevens kunskaper. I studien konstruerade många elever goda resultat på proven som viktiga för att nå önskad utbildning och arbetsliv, vilket de även kopplade till ekonomiska möjligheter i förlängningen. Goda resultat konstruerades av många elever som viktiga

för framtida utbildning och arbetsliv, medan låga resultat kopplades till risker som arbetslöshet och svårigheter att skaffa bostad (Howell, 2017). Howell (2017) lyfter att yngre elever särskilt uppfattade provet som avgörande både på kort och lång sikt, och att dessa konstruktioner rörde både formella konsekvenser, såsom att behöva gå om en årskurs, och mer informella konsekvenser, såsom att bli betraktad som ”dum” eller att göra sin familj besviken. Enligt Howell (2017) konstruerade alltså elever NAPLAN som ett prov där mycket kan stå på spel, trots att varken lärare eller rektorer konstruerade provet på detta sätt.

Studien pekar på flera faktorer som Howell (2017) menar kan förklara elevernas uppfattning. NAPLAN har en utbildningspolitisk agenda, där resultaten används för resursfördelning och ansvarsskyldighet (Howell, 2017). Samtidigt fick elever ofta begränsad och inkonsekvent information om provets syfte, vilket kan ha bidragit till en spänning mellan provets formella syfte och dess personliga relevans för eleverna (Howell, 2017). Howell (2017) tar att vissa elever i årskurs 7 ifrågasatte provets mening och menade att tiden skulle kunna användas för att främja deras lärande snarare än att testas på vad de kan. Några elever i årskurs 3 resonerade i sin tur om att de kanske borde prestera sämre på provet eftersom en av deras lärare ska ha sagt att provresultaten används för att ge skolor extra resurser för stöd till elever som visar svårigheter (Howell, 2017). Ytterligare en aspekt som skulle kunna bidra var att skolors genomsnittliga resultat på proven publicerades offentligt och uppmärksammas ofta i media genom rankningslistor som jämför skolor. Denna aspekt framträdde när några elever i årskurs 7 beskrev att de inte ville hamna under genomsnittet eller känna att de blir jämförda med andra. Ytterligare en aspekt som Howell (2017) tar upp är att en del föräldrar trodde att resultaten användes som urvalskriterium till elitskolor. Detta framträdde när några elever uttryckte att låga poäng skulle kunna leda till att de inte kommer in på den, av föräldrarna, önskade skolan (Howell, 2017). Howell (2017) poängterar även att lärares försök att förbereda elever och minska provstress paradoxalt nog även

kunde intensifiera provets tyngd, något som framträdde i föräldrarnas beskrivningar av hur deras barn reagerade med mardrömmar, gråt och illamående inför proven. Tillsammans skapar dessa faktorer, enligt Howell (2017), en motsägelsefull provkontext där provets syfte och den information eleverna får inte alltid överensstämmer och där de möts av motstridiga budskap. Howell (2017) framhåller att de äldre eleverna i årskurs 7 uttryckte den mest negativa eller likgiltiga hållningen till provsystemet. Det intressanta är att en del av elevernas kritik handlade om provets värde, där eleverna uttryckte att provet slösade lektionstid och lärandetillfällen. Beskrivningarna av eleverna i Howells (2017) studie utmärker sig därmed från det instrumentella förhållningssätt som andra studier identifierat i elevers beskrivningar och där betygens eller provsystemens legitimitet sällan ifrågasattes (se Sivenbring, 2016). Även om beskrivningarna från eleverna i årskurs 7 skiljer sig skulle de kunna tolkas inom ramen för diskurser om optimering och effektivitet, vilket skulle kunna innebära att elever hade tillskrivit provet större betydelse i årskurs 7 om det faktiskt varit konsekvensrikt, det vill säga ”high-stakes”, i formell mening. I kontrast till eleverna i årskurs 7 lyfter Howell (2017) att det främst var eleverna i årskurs 3 som konstruerade provet som konsekvensrikt och tillskrev provet avgörande betydelse för framtiden.

Även elevers berättelser om sina första betyg i årskurs 6 i Sverige illustrerar hur elever kan tillskriva betyg stor betydelse för framtiden redan innan de blir avgörande i formell bemärkelse (med formella konsekvenser) (H. Löfgren & Löfgren, 2017; R. Löfgren m.fl., 2019). Löfgren med kollegor (2019) har undersökt elevers berättelser om att få sina första betyg i årskurs 6 i Sverige, något som även undersökts i en rapport av Löfgren och Löfgren (2017). Resultaten visar att berättelserna om betygens betydelse för eleverna varierade utifrån tidsmässiga dimensioner och sociala aspekter, vilket förstås i relation till hur betyg diskuteras hemma och i skolan. Löfgren med kollegor (2019) lyfter fram tre framträdande sätt som eleverna berättade om betygens betydelse. I en del berättelser framställdes betygen som avgörande för

framtida yrkesliv, vidare studier och ekonomisk trygghet, men även i relation till föräldrars ambitioner och önskningar (Löfgren m.fl., 2019). I andra berättelser framställdes betygen mer instrumentellt, som ett sätt att förbereda sig för framtida betyg och undvika en chock när högre krav ställs. Några berättelser tonade även ner betygens betydelse genom att eleverna framställde andra alternativ för framtida framgång. I Löfgrens med kollegor (2019) studie konstruerades olika betydelser i elevernas berättelser beroende på om eleverna relaterade berättelsen till en närliggande eller en mer avlägsen framtid. På kort sikt beskrev eleverna betygen som viktiga, men inte livsavgörande. På längre sikt framställdes betygen däremot som avgörande för att nå framtida mål och att lyckas i livet. Löfgren med kollegor (2019) identifierar en spänning mellan de kortsiktiga och långsiktiga berättelserna om betyg. Eleverna beskrev ofta betyg som något som inte var särskilt avgörande förrän senare i skolgången, samtidigt som de upplevdes som något som krävde prestation och satsning redan från början. Löfgren med kollegor (2019) lyfter berättelser där elever betonade vikten av att börja i god tid och optimera sina prestationer redan i årskurs 6. Denna spänning menar Löfgren med kollegor (2019) visar hur en del elever tillskrev betygen stort allvar tidigt (redan i årskurs 6) och att de på så sätt indirekt även aktualiserade betydelsen för framtiden i nuet (det kortsiktiga). Eleverna erkände på så vis även en viss brådska och upptagenhet av betyg redan på kort sikt i berättelserna (H. Löfgren & Löfgren, 2017; R. Löfgren m.fl., 2019). Detta visar att den instrumentella och ekonomiska hållningen till betygens betydelse inte enbart aktualiseras av äldre elever där de formella konsekvenserna ligger nära i tid (se Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014; Nygren, 2021; Sivenbring, 2016), utan att liknande beskrivningar även kan observeras tidigare i skolgången. Samtidigt visar Löfgren med kollegor (2019) hur en del av eleverna tonade ner betygens betydelse för framtiden i sina berättelser. I dessa berättelser framhöll eleverna eget ansvarstagande i vuxenlivet och hänvisade till personer som lyckats trots låga betyg. Rapporten av Löfgren och Löfgren (2017) lyfter fram liknande temporala

mönster i elevernas berättelser, men betonar också hur betygens betydelse för eleverna kan kopplas till föräldrarnas förståelse och förväntningar om betyg. Eleverna beskrev ofta att deras egna synsätt och skolans perspektiv på betyg skilde sig från föräldrarnas bakgrund, erfarenheter och förväntningar, vilket Löfgren och Löfgrens (2017) menar tyder på att samtal om betyg både hemma och i skolan kan bli en viktig del av hur elever tillskriver betyg betydelse. Forskningen från både Löfgren med kollegor (2019) och Löfgren och Löfgren (2017) visar att elever konstruerade betygens betydelse på olika sätt: som avgörande för livet i framtiden, som instrumentella verktyg eller som mindre centrala i relation till andra framgångsberättelser. Resultaten från studierna indikerar därmed att betygens betydelse inte enbart formas av formella funktioner, utan också av tidsmässiga dimensioner samt elevens sociala och kulturella sammanhang.

Studierna av Howell (2017) och Löfgren med kollegor (2019) synliggör att även yngre elever kan tillskriva betyg och provsystem liknande avgörande betydelse för framtiden som äldre elever, trots att betyg och provsystem ännu inte används för behörighet eller urval och formella konsekvenser ligger flera år fram i tiden. Detta står i kontrast i förhållande till Asp-Onsjö och Holm (2014), Holm (2014) och Sivenbring (2016) som belyst hur eleverna i slutet av grundskolan ofta beskrev insikten om allvaret med betygens funktion kom sent, plötsligt och med stor intensitet inför det förestående gymnasievalet. En noterbar aspekt är att de äldre eleverna i dessa studier inte fick betyg förrän i årskurs 8 (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Holm, 2014; Sivenbring, 2016)[4], medan de något yngre eleverna i studierna av Löfgren med kollegor (2019) samt Löfgren och Löfgren (2017) fick betyg redan från årskurs 6. En möjlig tolkning skulle kunna vara att tidpunkten för när betygen introduceras i skolgången kan samspela med elevers

[4] Detta är ett antagande när det gäller Sivenbrings (2016) avhandling eftersom det inte är tydligt när eleverna i studien fick sina första betyg. Antagandet grundas på att intervjuerna genomfördes med elever i årskurs 9 under 2012–2013 och att reformen med betyg från årskurs 6 infördes först efter att eleverna passerat årskurs 6 och 7.

konstruktioner, det vill säga att tidiga betyg (i årskurs 6) skulle aktualisera framtidsfrågor tidigare, medan framtidsfrågorna kan fördröjas för elever som får sina första betyg först senare. En annan tolkning skulle kunna vara att även om yngre elever tidigt känner den avgörande betydelsen av betyg och prov, blir känslan av allvar och intensitet ändå särskilt påtagligt när gymnasievalet närmar sig.

Självstyrning och individuellt ansvar

Forskning har parallellt med ett ökat resultatfokus även belyst att elevers självreflektion och ansvar för sin egen utveckling och lärprocess har fått en alltmer framträdande och formaliserad ställning i många länders bedömningssystem (Allen, 2012; Nieminen, 2021; Nieminen & Boud, 2025; Pitkänen, 2022). Med bedömningsformer som självbedömningar, utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner (IUP) förväntas elever att reflektera över, värdera och arbeta med sin egen utveckling och lärandeprocess. I såväl bedömningspolicy som forskning framställs självbedömning ofta som ett verktyg för att stödja elevers lärande och utveckling (Allen, 2012; Nieminen, 2021; Nieminen & Boud, 2025; Pitkänen, 2022). Genom att involvera elever i bedömningsprocessen betonas deras delaktighet, ansvarstagande och reflektion. När elever identifierar, synliggör, formulerar och utvärderar sina styrkor, brister, behov och mål tränas de att ta ansvar för sitt lärande och utveckling i relation till skolans mål och normer. På så sätt positioneras elever som självreglerande och ansvariga i förhållande till utbildningssystemets mål. Forskning lyfter alltså fram att självbedömning inte enbart fungerar som ett verktyg för lärande, utan också kan förstås som ett verktyg för att forma elever som ansvarstagande och självstyrande individer i linje med samtida diskurser om individualisering och livslångt lärande (Allen, 2012; Nieminen, 2021; Nieminen & Boud, 2025; Pitkänen, 2022). Därmed kan självbedömning knytas till en performativ styrningslogik där elever genom dokumentation, dialog och kommunikation subtilt styrs mot mål och ideal om

ansvarstagande, självförbättring och anpassning (se även Bergqvist, 2010; Granath, 2008).

Den forskning som tas upp i den här delen belyser bedömningars självstyrande och ansvariggörande funktioner och de innebörder som självbedömningar, individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtal kan ha för elever och deras tillvaro i skolan.

Självbedömning som självstyrning

Forskning har identifierat olika diskurser om vikten av att elever utvecklar ansvar för sitt eget lärande och förmåga till självreglering, både i utbildningspolitiska dokument enligt en studie av Pitkänen (2022) och i vetenskapliga studier enligt en litteraturstudie av Nieminen och Boud (2025). Det är särskilt olika former av självbedömning som framstår som verktyg för att forma elever till att bli reflekterande, målinriktade och ansvarstagande aktörer i sitt lärande (Allen, 2012; Nieminen & Boud, 2025; Pitkänen, 2022). I en litteraturstudie av Nieminen och Boud (2025) undersöks den vetenskapliga kunskapsproduktionen om självbedömning. De urskiljer fyra diskurser om självbedömning som återkommer i forskning och analyserar hur elever konstrueras inom och genom dessa diskurser. Med psykologisk diskurs framstår självbedömning som en intervention för att utveckla elevers kognitiva och psykologiska förmågor såsom självförbättring och självreglering. Elever positioneras som objekt för individuell utveckling genom den psykologiska diskursen. Med pedagogisk diskurs framstår självbedömning mer som en kontextuell och relationell praktik för att förbättra undervisning och stötta elever till självständiga pedagogiska aktörer, främst genom interaktion mellan lärare och elev i enlighet med formativa principer. Elever positioneras som lärandesubjekt som med lärarens stöttning gradvis utvecklar självständighet och ansvar för sin egen lärandeprocess genom den pedagogiska diskursen. Med performativ diskurs framstår självbedömning som ett verktyg för att förbättra elevers prestationer och dess värde knyts till dess potential att leda till mätbara

resultat. Eleverna positioneras som målorienterade och effektiviserade aktörer genom performativ diskurs. Med samhällelig diskurs framstår självbedömning som en normativ praktik som är i linje med socialpolitiska ideal såsom livslångt lärande, hållbarhet och professionalism som anses gynna elever och samhället i stort (Nieminen & Boud, 2025). Elever positioneras som blivande samhällsmedborgare som ska formas i linje med vidare sociala och politiska mål genom den samhälleliga diskursen. Med hjälp av de fyra diskurserna visar Nieminen och Boud (2025) att även om självbedömning ofta framställs som något som ska utgå från och stärka elever tycks självbedömning ofta handla om att forma elever utifrån externa mål och värden. Deras översikt illustrerar att elever sällan positioneras som en aktiv och självständig bedömare, utan snarare som ett objekt för lärarens, forskarens eller samhällets syften.

Att självbedömning inte nödvändigtvis stärker elever utan snarare kan fungera som en del av de styrningsmekanismer som formar elever i skolan fördjupas ytterligare i en tidigare studie av Nieminen (2021). I studien utforskas hur självbedömning också kan rymma motståndspotential genom omtolkning och medveten användning. Nieminen (2021) beskriver att självbedömning kan utmana suverän och epistemologisk makt genom att ge elever inflytande över sina egna bedömningar och erkänna deras perspektiv som legitim kunskap. Med andra ord menar Nieminen att självbedömning inte enbart bör användas vid sidan av lärarens bedömning eller testresultat, vilket illustreras med ett exempel där elever ges möjlighet att själva besluta om sina betyg. Självbedömning kan enligt Nieminen (2021) även utmana disciplinär makt och ”biomakt”[5] genom att synliggöra och kritiskt granska de sanningar och normer som bedömningar bidrar till att producera eller genom att ifrågasätta hur mätning och standardisering formar elever som framtida produktiva subjekt. Genom motberättelser, kritisk reflektion och

[5] Nieminen bygger på Foucaults begrepp biomakt för att beskriva makten över populationer. Nieminen avser exempelvis standardiserade provsystem och ”high-stakes” bedömningar som delar in elever, klasser och skolor.

lyfta fram alternativa sätt att förstå vad bedömning kan vara menar Nieminen (2021) att självbedömning kan användas för att ifrågasätta bedömningssystemens krav och omförhandla bilden av sig själv som elev. På så sätt argumenterar Nieminen för att självbedömning kan erbjuda mer motståndskraftiga och stärkta elevpositioner, så att exempelvis betyg eller testresultat inte ska bidra till att definiera elevens person eller värde.

Även Pitkänen (2022) och Allen (2012) bidrar till fördjupad problematisering av föreställningar om självbedömning som neutrala pedagogiska verktyg. Gemensamt är att deras studier synliggör hur olika former av bedömning (Allen, 2012) och diskursiva formationer (Pitkänen, 2022) samverkar i en vidare styrningslogik, snarare än att stå i motsatsförhållande. Utifrån deras analyser kan flera aspekter urskiljas där detta blir särskilt tydligt. För det första så genomförs elevers självbedömning oftast med grund i en externt fastställd logik som kopplas till läroplansmål, kriterier och elevens progression (Allen, 2012; Pitkänen, 2022). Det innebär att elever riktar sin självförbättring mot redan definierade mål och utför arbete på sig själva utifrån mål de inte själva formulerat. För det andra så är självbedömning ofta en bedömbar kompetens i sig: elever ska kunna identifiera sina styrkor och utvecklingsområden och visa att de vill och kan förbättra sig, vilket läraren sedan bedömer utifrån kriterier (Pitkänen, 2022). Med andra ord medverkar självbedömning i detta fall till en förskjutning från att värdera vad en elev kan till att värdera den pågående processen och kontinuerlig självutveckling (Allen, 2012). För det tredje så kan självbedömning enligt Allen (2012) bidra till att förstärka konkurrens och jämförelse fast i ny form. I stället för rangordning formas en individualiserad kultur av förbättring där alla kan lyckas genom att elever tränas i att jämföra sig med sig själva och andra (Allen, 2012). Slutligen så framställs självbedömning ofta som ett verktyg för eleverna, men fungerar samtidigt som en styrningsmekanism där elever formas i linje med den globala kunskapsekonomins ideal om autonomi, ständig självförbättring och livslångt lärande (Pitkänen, 2022). Pitkänen (2022) argumenterar för att

självbedömning samspelar med prestationsdiskurser genom att elever inte bara görs bedömningsbara utifrån sina resultat utan även utifrån sin förmåga till självutvärdering och självförbättring.

Kapitel 4 – Teoretiska perspektiv

Syftet med det här kapitlet är att definiera och beskriva begrepp, antaganden och perspektiv som är betydelsefulla för att förstå och tolka avhandlingens teori, metodologiska ansats och kunskapsbidrag. I kapitlets första delavsnitt ges en kort översikt för de perspektiv som är centrala för avhandlingens metodologiska och teoretiska utgångspunkter. Dessa perspektiv benämns som en interaktionsorienterad narrativ ansats, narrativ positionering, policygörande (policy enactment) och performativitet. Det efterföljande avsnittet riktas mot att beskriva centrala vetenskapsfilosofiska antaganden i avhandlingen som perspektiven bidrar till att klargöra. De vetenskapsfilosofiska antagandena kan härledas till socialkonstruktionism som ett övergripande perspektiv, med inslag från post-strukturalism och post-modernism. I avsnittet förs fördjupande resonemang om språkets betydelse för kunskap och konstituerandet av sociala verkligheter. Avsnittet belyser även vikten av att studera lokal social interaktion (Burr, 2015; De Fina & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2015). Avsnittet berör även fördjupande resonemang om hur mikroanalys av socialt situerade handlingar i lokal interaktion kan förstås och kopplas till bredare sociala processer (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bamberg, 1997; Braun m.fl., 2011; De Fina, 2008). Kapitlets sista avsnitt riktas mot en fördjupad beskrivning av vad narrativ positionering, policygörande och performativitet innebär och hur de används i avhandlingen. Avsnittet är tänkt att bidra med en förståelse för hur deltagare genom lokal social interaktion och användning av diskurser positionerar elever (Bamberg, 1997) och gör utbildningspolicy (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bamberg, 1997).

Narrativ, positionering och policydiskurser

De perspektiv som har varit särskilt vägledande i avhandlingsarbetet är interaktionsorienterad narrativ ansats (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; De Fina & Georgakopoulou, 2008), narrativ positionering (Bamberg, 1997, 2020; Deppermann, 2015), policygörande (Ball, Maguire, Braun, m.fl., 2012) och performativitet (Ball, 2003). Det som förenar perspektiven är att de kan rikta intresset mot aktörers handlingar i sociala och diskursiva processer i specifika sammanhang och bidrar till att förstå förhållanden mellan kulturellt tillgängliga diskurser och det aktörer gör och åstadkommer vid specifika tidpunkter i dessa processer. Alla perspektiv rör sig mellan olika analytiska nivåer med ambitionen att sammanlänka det som görs och åstadkoms vid ett visst tillfälle med vidare sociala processer (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bamberg, 2020; Georgakopoulou, 2013).

I avhandlingen används en interaktionsorienterad narrativ ansats som bidrar till att förstå hur elever, lärare och vårdnadshavare tillsammans skapar och formar berättelser om elever och deras prestationer i och genom betygs- och utvecklingssamtal. Ansatsen grundas huvudsakligen på Bambergs och Georgakoupoulous (2008) arbeten med det de kallar ”små berättelser” och som senare även benämns som ”narrative practice approach” (Bamberg, 2020; De Fina & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2013, 2015). Detta perspektiv lyfter fram att berättelser är socialt situerade handlingar och en form av diskursiva praktiker, som inte nödvändigtvis är organiserade efter specifika principer eftersom berättelser åstadkoms av berättande (storytelling) inbäddat i fortlöpande sociala interaktioner i en specifik kontext (Bamberg, 2020; De Fina, 2009). Den narrativa tradition som detta perspektiv relaterar till fokuserar vanligtvis på berättandet som sker och tar form i både vardagliga och institutionella kontexter och kopplas i huvudsak till socialkonstruktionism och sociolingvistiska perspektiv (De Fina, 2009; Kohler Riessman, 2016; Ochs & Capps, 2009). Inom denna tradition riktas intresset mot vad narrativ åstadkommer i en specifik kontext och hur

innehåll och form tillsammans har betydelse för den funktion narrativet har, vilket ses som särskilt betydelsefullt för att undersöka identitetsprocesser och positionering (Bamberg, 2020; Kohler Riessman, 2016; Mishler, 2004, 2006; Ochs & Capps, 2009). Den interaktionsorienterade narrativa ansatsen kännetecknas av ett fokus på detaljer, det specifika och kontexten. Perspektivet innebär att specifika handlingar och handlingssekvenser bevaras som fall och studeras för att utforska unika aspekter av sociala handlingar i fallen (Kohler Riessman, 2016). Det som särskiljer berättelser från andra typer av diskursiva enheter är deras tidsmässiga struktur ”in which characters are constructed as navigating identity dilemmas” (Bamberg, 2020, s. 262).

Narrativ positionering och policygörande är inte bara ramverk som används i avhandlingens delstudier, utan bidrar också till förståelsen av samspelet mellan social lokal interaktion och omgivande bedömningskontext. Narrativ positionering undersöker hur elever positioneras och konstrueras i och genom betygs- och utvecklingssamtal, medan policygörande fördjupar förståelsen för dynamiken mellan policydokument och betygs- och utvecklingssamtal som aktiviteter som gör policy. I den här avhandlingen belyses särskilt dynamiken i förhållande till policy där betyg införts från årskurs 4. Dessa perspektiv bidrar tillsammans till att synliggöra och belysa görandet av identitet respektive policy samt relationen mellan deltagare, diskurser och policytexter.

Genom att integrera dessa perspektiv i avhandlingen kan de bidra till att förstå betygs- och utvecklingssamtal som sociala och diskursiva processer som både påverkas av och påverkar individ/aktör och samhälle/kontext.

Socialt situerade handlingar och kulturell kontext

Ett centralt argument i avhandlingen är att analys om vad som sägs (innehåll) och hur det berättas (form) under betygs- och utvecklingssamtal i grundskolan kan bidra till kunskap om dessa som formella

återkopplingssituationer i den svenska grundskolan och bidra till djupare förståelse om vad återkopplingssituationerna kan innebära för elever. Argumentet utgår från ett vetenskapsfilosofiskt antagande som betonar att kunskap är socialt konstruerad och kontextuell, vilket innebär att förståelse och kunskap är relativ och förändras över tid och i olika sociala och kulturella sammanhang (Burr, 2015). Antagandet innebär att det finns flera versioner av sociala verkligheter och att kunskap skapas och återskapas genom aktörers handlingar och genom de kategorier, ord, aktiviteter och praktiker som används i interaktion (Burr, 2015). I avhandlingen grundas antagandet i socialkonstruktionism och den interaktionsorienterade narrativa ansatsen som betonar att språket och social interaktion har en avgörande roll i skapandet och förhandlandet av förståelse och kunskap (Burr, 2015; De Fina, 2008, 2015). Språket anses inom detta perspektiv vara centralt i att konstruera gemensamma versioner av verklighet och kunskap som är knutet till en viss historisk och kulturell kontext (Burr, 2015; De Fina, 2008, 2015). Avhandlingen fokuserar på språk och dess roll i sociala interaktioner på lokal mikroanalytisk nivå.

Detta antagande innebär att kunskap och vad aktörer tror sig veta inte är objektivt och ofärgat, utan bör förstås i relation till det sammanhang där det uppstår. Kunskap anses formas och skapas av social interaktion, språk samt den kulturella, sociala och historiska kontexten. Till exempel har föreställningar om kön och barns utveckling förändrats över tid, och olika kulturer har olika språk med unika kategorier och begrepp, formade av deras specifika sociala sammanhang och kulturella arrangemang. Inom socialkonstruktionistiskt orienterade studier är fokus därför ofta att undersöka hur förståelse och kunskap skapas, återskapas och förhandlas inom specifika kontexter, snarare än att söka efter objektiva sanningar. Inom dessa teorier anses språket ha en avgörande betydelse i att konstruera gemensamma versioner av vår sociala verklighet och kunskap.

I den här avhandlingen förstås det språk som används i interaktion mellan deltagare i ett specifikt sammanhang vara av betydelse, vilket

framhäver språkets performativa[6] (handlingsinriktade) funktioner och deltagares handlingar i interaktionen. Detta perspektiv är kännetecknande för analytiska ansatser som diskursiv psykologi (Burr, 2015), men är också centralt för den interaktionsorienterade narrativa ansatsen som den här avhandlingen riktas mot (Bamberg, 2020; De Fina & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2013, 2015). Språket används inte bara för att förmedla ett innehåll utan också för att göra olika saker, till exempel be om något, ge råd, lägga skuld, etcetera (Bamberg, 2020). Användningen av språk är det som ger språket mening. Ord och deras betydelse antas förändras över tid och mellan sammanhang. Kunskap är något som skapas och görs tillsammans och förstås som processer och händelser snarare än övergripande strukturer eller essenser. Analysen i avhandlingen fokuserar därför inte i första hand på fördefinierade kategorier och strukturer, utan riktas snarare mot hur kategorier och strukturer framträder, skapas och förhandlas i pågående sociala processer och interaktioner (Bamberg, 2020; Burr, 2015). Gemensamma versioner av verkligheten kan alltså produceras, cirkuleras och förstås i och genom social interaktion. Inom dessa perspektiv blir inte huvudsaken att hitta ett svar utan snarare överväga hur en viss version av förståelse och kunskap skapas inom en viss kontext. Antagandet bygger på att det inte är möjligt eller önskvärt att undersöka en objektiv verklighet, därför är det naturligt att fokusera på diskurserna och språkanvändningen som bidrar med kunskap om en version av verkligheten i en specifik kontext (Bamberg, 2020; Burr, 2015).

En ytterligare aspekt som har betydelse i avhandlingen är att även om ett grundantagande är att det är meningsfullt att studera språk och diskurser så som det uppstår, hanteras och görs i lokal social interaktion, så kan även aspekter av språk och diskurser förstås som mer beständiga eller framträdande i olika sammanhang över tid och rum. För narrativ kan det

[6] Detta ska inte förväxlas med performativititet som styrningsform (se Ball, Maguire, & Braun, 2012; Ball, 2003).

exempelvis handla om att det tycks uppstå förväntningar kring innehåll, form och historia för en viss typ av narrativ aktivitet eller händelse och att det sker i en kontext av föregående och kommande sociala interaktioner (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bamberg, 2020; De Fina, 2008; Wortham & Rhodes, 2015). I denna förståelse blir det som sker i det pågående samtalet, det som deltagarna gör och orienterar sig mot i lokal social interaktion, samtidigt uttryck för och formar vidare sociala och diskursiva processer. I betygs- och utvecklingssamtal kan exempelvis deltagarnas berättelser och positioneringar ses som situerade handlingar som också relaterar till kulturellt tillgängliga diskurser om elevers prestationer, ansvar, framtida möjligheter och skolans uppdrag. Dessa diskurser kan ofta förstås i relation till skolans styrning och policydokument och formas genom hur de aktualiseras, förhandlas och ibland utmanas i den lokala samtalspraktiken (Ball, Maguire & Braun, 2012). Genom att rikta analytiskt fokus mot hur dessa narrativa handlingar faktiskt görs i stunden blir det möjligt att även synliggöra hur vissa diskurser kan förstås som mer beständiga eller framträdande i olika sammanhang. På så sätt kan en situerad analys samtidigt bidra till att belysa hur vidare processer och kontexter både formar och formas av deltagarnas berättande.

Aktörer och diskurser

Narrativ positionering och policygörande används som ramverk i de artiklar som ingår i avhandlingen. Ramverken innehåller flera vetenskapsfilosofiska antaganden som bidrar bland annat till att fördjupa förståelsen kring förhållandet mellan aktör och diskurser i avhandlingen (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bamberg, 1997)

Policygörande – policyprocesser i skola och utbildning

I denna avhandling betraktas utbildningspolicy som dynamiska diskursiva processer, där de betygs- och utvecklingssamtal som studeras i avhandlingen

utgör några av de tillfällen då aktörers aktiviteter och handlingar åstadkommer bedömningspolicy i Sverige. Perspektivet innebär att utbildningspolicy antas åstadkommas och tolkas på många varierande sätt vid olika sammanhang, tidpunkter och nivåer i utbildningssystemet. Perspektivet benämns som policygörande i denna avhandling. Detta perspektiv baseras på koncept och tankar från ramverket policygörande (Ball, Maguire & Braun, 2012), ett ramverk som utvecklats av Ball och hans kollegor för att belysa hur utbildningspolicy görs i skolor. Detta perspektiv hjälper till att begreppsliggöra det komplexa samspelet och maktdynamiken mellan övergripande policydirektiv (policytexter), diskurser, skolkontexten och aktörer i de diskursiva processer som anses göra utbildningspolicy i skolor.

En nyckelpoäng med ramverket är att det utmanar uppfattningen att utbildningspolicy toppstyr skolan och dess verksamhet, och i stället betonas dess mångfacetterade och skiftande karaktär (Ball, Maguire & Braun, 2012). Utbildningspolicy anses både formas, forma och omformas av aktörer och diskurser i utbildningspraktiken, och aktörer navigerar både mellan konformitet och handlingskraft (Ball, Maguire & Braun, 2012). Aktörer har enligt ramverket en aktiv roll i att tolka, anpassa och ibland motarbeta policydirektiv (Ball, Maguire & Braun, 2012), men kan också begränsas genom att övergripande policydirektiv guidar aktörerna mot val som är förenliga eller i enlighet med policyn. Diskurser, som i ramverket är formationer av idéer och värden, anses tillsammans med aktörer vara av betydelse för policygörandet. Perspektivet på policygörande innebär att det är angeläget att studera hur policy görs i de sammanhang dit den riktas, snarare än att främst fokusera på policydirektivens formuleringar eller specifika policytexter. Intresset riktas inte heller mot hur policy implementeras i förhållande till dessa direktiv och texter (Ball, Maguire & Braun, 2012). Policygörande används i avhandlingen för att förstå aktörers handlingar och tolka resultat i förhållande till bedömningssystem och policydokument, exempelvis deltagarnas användning av och förhållande till

kulturellt tillgängliga diskurser i betygs- och utvecklingssamtal. Genom att använda denna teoretiska ram bidrar även avhandlingen till en ökad förståelse för hur policy, såsom den nya betygspolicyn i försöksverksamheten med betyg från årskurs 4, blir till och görs i praktiken. Det är viktigt att notera att policygörande inte ska förstås som avgränsade eller som enstaka händelser och aktiviteter. Det bör snarare ses som delar av vidare nätverk och processer där policy kontinuerligt formas, omformas och konfigureras (Ball, Maguire & Braun, 2012). Dessutom är det sällan en enskild policy som är relevant i skolpraktiken utan det är flera olika policyer som görs samtidigt, även sådana som inte uttryckligen formuleras i officiella direktiv och policytexter.

Performativitet som en form av styrning

Performativitet är ett begrepp som kan ha olika teoretisk förankring. Begreppet används dels för att beskriva och förstå en identitetsskapande diskursiv praktik (Butler), dels för att beskriva och förstå en form av styrning som är påtaglig i samhället (Ball). Det är performativitet som en form av styrning, i synnerhet i skolan, i enlighet med Ball (2003) som avses här.

Performativitet, så som det beskrivs av Ball och kollegor (Ball, Maguire & Braun, 2012; Ball, Maguire, Braun, m.fl., 2012; Ball, 2003), är ett centralt begrepp i denna avhandling. I avhandlingen används begreppet performativitet för att beskriva en form av styrning. Det handlar om hur nätverk av aktörer, policytexter och diskurser samverkar för att skapa, förstärka och omforma fokus på prestation, mätning och jämförelser. Denna betoning på mätbarhet och prestation är tydlig i många utbildningssystem och i samhället i stort. Performativitet kännetecknas bland annat av individualisering, konkurrens och ansvarsutkrävande (accountability), där aktörer i skolan förväntas uppnå specificerade mål och prestationer. För att möta dessa krav har skolor och aktörer incitament att visa upp och synliggöra goda resultat. Detta skapar en kultur där de som

bäst kan hantera och redovisa sina prestationer framstår som mest kompetenta och gynnas.

Performativitet tillsammans med policygörande belyser hur styrningsprocesser inte bara är omsättning eller tillämpning av specifika direktiv och riktlinjer (top-down), utan också gör något med elever och skolans bedömningspraktiker samt hur skolans aktörer (elever och lärare) gör något med policyn. Användningen av begreppet performativitet i analyserna syftar till att fördjupa förståelsen för hur och varför elever positioneras på ett sätt som kan ha långvariga konsekvenser för deras utbildning och självbild i skolan och konstruerar ideal om skolans syfte.

Bedömningspolicy har varit framträdande under de senaste decennierna i Sverige (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Hirsh, 2020; Tanner & Pérez Prieto, 2020) och många andra länder (Ball, Maguire & Braun, 2012; Ball, 2003; Lingard m.fl., 2013). Denna utveckling kan även ses relevant för vad som görs i skolors lokala bedömningspraktiker (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Hirsh, 2020; H. Löfgren m.fl., 2018) samt formell nationell policy, och samtidigt har en global utbredning. Tendensen har tidigare främst uppmärksammats i relation till utbildningspolitiskt beslutsfattande och styrning, det vill säga fokuserat på de policydokument (texter) där beslut formuleras och beskrivs. Även om dessa strömningar är tydligast utbildningspolitiskt kan de också ha lokala implikationer för lärare, elever och skolors bedömningspraktiker (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Hirsh, 2020; Löfgren m.fl., 2018). Utvecklingssamtal och betyg kan förstås som styrningsteknologier inom den svenska skolan som är relaterade till nyliberala samhällsideal och kan därmed beskrivas som mekanismer för performativitet (Ball, Maguire, Braun, m.fl., 2012; Ball, 2003). Performativitet är en form av styrning i skolan som bland annat betonar individualiserat ansvar, självreflektion och elevers prestationer. Som mekanismer för performativitet är inte utvecklingssamtal och betyg enbart aktiviteter som formar och formas av vad aktörer i skolan gör och förväntas

göra utan kan även ha betydelse för vilka skolans aktörer är och blir (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Ball, 2003).

Narrativ positionering – socialt situerade och dynamiska identiteter

I avhandlingen fungerar positionering både som ett analytiskt ramverk och som en teoretisk ansats. I artiklarna används positionering i första hand som ett ramverk för att analysera det som kan beskrivas som identitetsframträdanden och diskursanvändning, men begreppet inbegriper även antaganden som har betydelse i relation till avhandlingens teoretiska utgångspunkter och perspektiv. Hur positionering används som ett analytiskt ramverk beskrivs närmare i avsnittet om analysförfarande i metodkapitlet. Det här avsnittet syftar snarare till att introducera och förklara teoretiska aspekter av begreppet positionering som är av relevans för avhandlingen. I detta ingår att definiera den innebörd som positionering har i den här avhandlingen samt lokalisera den innebörden i förhållande till begreppets framväxt och närliggande inriktningar av positionering.

Positionering kan förenklat sammanfattas som ett förhållningssätt till identitet som utgår från att det åstadkoms eller framträder i socialt situerade praktiker. Ett sådant förhållningssätt till identitet är inte unikt för positionering, utan det är också en grundläggande utgångspunkt inom socialkonstruktionistiska perspektiv (se De Fina m.fl., 2006). Att utgå från detta förhållningssätt till identitet utgör en god utgångspunkt för att presentera en mer specifik innebörd och förklara framväxten av begreppet positionering. För att klargöra förhållningssättet till identitet och några grundläggande aspekter för positionering och kommer jag börja med att utgå från substantivet *position* och verbet *positionera*.

Substantivet position används här som alternativ till att använda begrepp som identitet, roll och andra snarlika personkonstruktioner. Begreppet position gör det möjligt att tala om vilka *positioner* personer antar och tillskrivs i socialt situerade praktiker och riktar uppmärksamheten mot dynamiska, flexibla, relationella och fragmentariska aspekter av dessa

positioner. Begrepp som identitet och roll har traditionellt förknippats med överordnade entydiga stabila sammansättningar hos personer och en sådan association blir inte förenligt med grundläggande antaganden inom positioneringsteorier (Bamberg, 2011; Davies & Harré, 1990; Deppermann, 2015). Förhållningssättet innebär att positioner ofta är ögonblickliga, växlande, multipla, motsägelsefulla och fragmentariska.

Verbet positionera används för att tala om hur positioner åstadkoms och uppstår i social interaktion och riktar uppmärksamhet mot att positionering ses som socialt situerade handlingar (Bamberg, 1997). Begreppet positionera gör det möjligt att tala om hur deltagare i socialt situerade praktiker *positionerar* sig själva, andra och varandra. Begreppet riktar fokus mot hur positioner åstadkoms och uppstår i socialt situerade praktiker. Det kan till exempel handla om hur deltagare använder språkliga resurser, såsom berättelser, för att markera sig själva och andra som personer samt hur positioner exempelvis kan förhandlas, förkastas eller bejakas i social interaktion och diskursiva praktiker (Bamberg, 2020; Bamberg & Georgakopoulou, 2008).

Positioneringsteori kan alltså sägas ha växt fram som ett motstånd och kritik mot att begrepp som identitet, roll och personskap har betraktats som relativt ensidiga, statiska och oförändliga entiteter inom individer (Davies & Harré, 1990; Deppermann, 2015). Det finns även olika teoretiska inriktningar som innebär skilda perspektiv på aktörer i förhållande till bredare diskurser och sociala processer (Bamberg, 2011; Deppermann, 2015). I avhandlingen används Bambergs (1997) tre analytiska nivåer för positionering, i vilket det kan sägas finnas en ömsesidig relation mellan deltagarens agens och det sociala, kulturella och historiska sammanhanget. Bambergs tre analytiska nivåer beskrivs närmare i metodavsnittet.

Kapitel 5 – Metod och genomförande

I det här kapitlet beskrivs bland annat hur de metodologiska och teoretiska utgångspunkter som beskrevs i det föregående kapitlet övervägdes och omsattes i forskningsprocessen. I kapitlet presenteras hur studien har genomförts genom att beskriva forskningsprocessen samt olika metodrelaterade beslut och överväganden. I detta ingår beskrivningar av forskningsdesign och metodval, det empiriska materialet med relaterade data, analysförfarandet samt etiska överväganden.

Empiridriven och kvalitativ forskningsdesign

Avhandlingsarbetet inleddes med planen att studera bedömningar och bedömningsprocesser i utvecklingssamtal genom en i huvudsak empiriskt driven och kvalitativ forskningsdesign i enlighet med breda socialkonstruktionistiska antaganden (Burr, 2015). Genomförandet av studien tog sin utgångspunkt i ett preliminärt och utforskande fokus på hur bedömningar kommuniceras i utvecklingssamtal. Detta fungerade som en ingång snarare än som ett på förhand fastställt studieobjekt. Avhandlingens syfte har successivt förfinats i takt med att forskningsprocessen har utvecklats. Över tid har tentativa syftesformuleringar utvecklats från ett initialt fokus på hur bedömningar kommuniceras och upplevs i utvecklingssamtal, till ett alltmer teoretiskt förankrat och kritiskt analyserande fokus på hur elever konstrueras, positioneras och formas genom berättelser, diskurser och styrningslogiker i betygs- och utvecklingssamtal. Perspektivet har successivt förskjutits från individnära och deskriptiva frågeställningar till ett bredare institutionellt och samhälleligt

perspektiv där nationell bedömningspolicy, performativ styrning och skolans uppdrag ges en central roll. Den slutliga syftesformuleringen betonar både vad deltagare gör i samtalen och vilka betydelser detta får för hur elever förstås och formas i en styrningskontext präglat av synlighet, ansvar och redovisningsbarhet. Avhandlingens syfte, resultat och metod har alltså formats och omformats med utgångspunkt i det empiriska materialet, som bestod av ljudupptagningar från betygs- och utvecklingssamtal, snarare än utifrån en på förhand fastställd forskningsfråga eller syfte. Den empiridrivna forskningsdesignen innebär att även om valet av empiri bestämdes utifrån intresset för bedömningar i utvecklingssamtal definierades inte den fortsatta forskningsprocessen av intresset för bedömningar. I stället hölls forskningsprocessen öppen för att andra frågor än bedömningar skulle kunna bli mer framträdande eller angeläget vid analys av empirin. Betygspolicy kunde förmodas bli en central fråga, särskilt med tanke på att mycket av materialet samlats in på skolor som deltog i försöksverksamheten med betyg från årskurs 4, men detta var inte givet på förhand.

Tidigt i processen beslutades att observationer av autentiska utvecklingssamtal skulle vara ett lämpligt empiriskt material att utgå från och att ljudupptagningar skulle vara en passande insamlingsmetod. Syfte, kunskapsbidrag, resultat och forskningsdesign har succesivt växt fram under processens gång och omarbetades allt eftersom insikter från analys av det empiriska materialet kunde identifieras. Vissa val i forskningsprocessen har formats av olika förutsättningar och praktiska omständigheter. Exempelvis har avhandlingens resultat formats av valet att skriva den som en sammanläggningsavhandling, vilket innebär att tidskrifters riktlinjer och begränsade utrymme beaktades. Avhandlingsprojektet var till en början även löst kopplat till ett forskningsprojekt om försöksverksamheten med betyg från årskurs 4, vilket initierats av Skolverket och som flera av mina handledare var involverade i (H. Löfgren m.fl., 2021). Kopplingen till forskningsprojektet underlättade datainsamlingen då kontakt med flera

skolor enkelt kunde inledas, något som skulle visa sig vara en utmaning utanför sammanhanget med försöksverksamheten. Kopplingen till forskningsprojektet har även haft betydelse för utformningen och genomförandet av datainsamling, då detta etikprövades och godkändes i samband med forskningsprojektet. Etikprövningen (ref. no. 2018/100-3) specificerar det övergripande syfte för forskningsprojektet men lämnar syftet med studien om utvecklingssamtal relativt öppet. Frånsett att betygssamtal också samlades in överensstämmer de etiska överväganden om insamling av data, deltagares anonymitet, datainsamlingsmetod och deltagares samtycke med hur dessa delar genomförts i den här avhandlingen (se även delen om etiska överväganden). Valet av forskningsdesign, datainsamlingsmetod och urval i forskningsprocessen formades alltså till viss del av praktiska möjligheter, medan avhandlingens syfte, frågeställningar och resultat huvudsakligen har formats med utgångspunkt i den empiridrivna analysen av det empiriska materialet.

Ljudinspelningar som observationsdata

Ljudinspelningar av betygs- och utvecklingssamtal är metoden som användes för att samla in observationsdata. Valet av ljudinspelning som huvudsaklig observationsmetod motiveras av såväl praktiska aspekter som teoretiska och metodologiska perspektiv. Varje observationsmetod har specifika styrkor och begränsningar eftersom de fångar olika dimensioner av det som studeras (Blikstad-Balas, 2017; Luff & Heath, 2012), vilket innebär att de data som produceras aldrig kan betraktas som en fullständig eller neutral representation av det som observeras (Riessman, 2008). Vid val av observationsmetod blir det därför avgörande att vara medveten om möjligheter och begränsningar som den valda observationsmetoden utgör i fråga om vad för data som produceras, hur data kan sammanställas och representeras och vilka analyser som blir möjliga.

I den här avhandlingen är det den lokala sociala interaktionen vid betygs- och utvecklingssamtal som analyseras med fokus på de delar av samtalen

som berör elevers betyg eller kunskapsmässiga utveckling i olika ämnen. Inspelning möjliggör att betygs- eller utvecklingssamtalen kan analyseras flera gånger med utgångspunkt i både inspelning och tillhörande transkriptioner. Ljudinspelning gör att det som sägs och hörs i samtalet hamnar i förgrunden, men kan innebära att andra former av kommunikation inte uppmärksammas (ibland är det dock möjligt att förstå eller till och med höra att en särskild gest görs endast med ljudupptagning). Videoinspelningar producerar visserligen audiovisuella data och möjliggör en analys som tar hänsyn till fler modaliteter genom att synliggöra hur deltagarna använder gester, blickar och andra visuella uttryck (Blikstad-Balas, 2017; Luff & Heath, 2012; Riessman, 2008)

Det är också ett övervägande om hur olika observationsmetoder kan prägla samtalets genomförande och vad deltagarna gör och säger under betygs- och utvecklingssamtalen. Här beaktades hur närvaron av en observatör och den utrustning som används för att spela in kan tänkas få betydelse. Observation genom enbart ljudupptagning bedömdes som det mest lämpliga alternativet för att hålla betygs- och utvecklingssamtalens genomförande, samt deltagarnas agerande, så opåverkat som möjligt av observations- och forskningssammanhanget. Att inte själv vara med som observatör vid betygs- och utvecklingssamtalen kan minska risken att jag som forskare uppmärksammas eller involveras i samtalet, om än inte som samtalspartner så som åhörare. Utrustning för videoinspelning är ofta mer påtaglig och kan kräva mer i fråga om utrymme än utrustning för ljudupptagning. Inspelning av både bild och ljud kan dessutom upplevas som mer inskränkande. Det är tänkbart att videoinspelning därför kan prägla deltagarnas agerande mer än ljudinspelning, särskilt vid kortare observationstillfällen där deltagarna inte hinner vänja sig. Enbart ljudinspelning ansågs vara ett mer återhållsamt ingripande i betygs- och utvecklingssamtalen, då det i mindre utsträckning riskerar att få deltagarna att känna sig begränsade eller påverkade av min närvaro eller inspelningssituationen. Trots att samtalen observerades genom

ljudupptagning uppmärksammades ändå forskningskontexten i enstaka samtal, exempelvis genom att någon deltagare hänvisar till att samtalet spelas in, pratar om forskaren eller tar upp försöksverksamheten med betyg från årskurs 4 (H. Löfgren m.fl., 2021).

En praktisk fördel med observation på plats eller videoinspelning hade varit möjligheten att få syn på hur deltagarna använder material som anteckningar, dator och matriser under betygs- och utvecklingssamtalen. Video eller observation hade även kunnat ge till ytterligare insikter om vad elever uttrycker i samtal där de själva är relativt tysta. Dessa praktiska aspekter hade kunnat bidra till att ytterligare kontextualisera och tolka det som görs och berättas under betygs- och utvecklingssamtalen (Bamberg, 2020; Kohler Riessman, 2016). En annan fördel är att videoinspelning eller närvaro hade kunnat underlätta att utröna vad som sägs och av vem i situationer där ljudupptagningen blir otydlig. Av detta skäl gjorde jag också ett undantag och närvarade vid ett av utvecklingssamtalen, samtidigt som ljudet spelades in som vanligt. Utvecklingssamtalet hölls i en stor matsal där många andra samtal också pågick, vilket riskerade att göra ljudupptagningen svår att tyda.

Ljudinspelning har även valts över videoinspelning för att transkription och hantering av materialet skulle bli praktiskt genomförbart. Vid omfattande videomaterial måste forskare ofta transkribera och hantera materialet mer selektivt än vid ljudinspelning, bland annat eftersom videoinspelning innebär att även det visuella ska representeras i transkripten och analyseras. Vid ett mer komplext och omfattande material blir det också en fråga om på vilket sätt både ljud och bild (det som syns och hörs) kan berika analysen och samtidigt presenteras överskådligt (Blikstad-Balas, 2017; Luff & Heath, 2012), särskild då transkriberingar av visuellt beteende sällan inkluderas i artiklar om utvecklingssamtal (se Pillet-Shore, 2003, 2015). Det är enklare att representera ljudinspelningar än videoinspelningar på ett sätt som även andra kan granska, förstå och göra egna tolkningar av data och analyser, vilket är en viktig kvalitetsaspekt för den valda metoden och

avhandlingens teoretiska utgångspunkter (Kohler Riessman, 2016; S. Larsson, 2009). Betygs- och utvecklingssamtal tenderar dessutom att vara planerade och formaliserade samtal. Deltagarna sitter ofta ned och använder till stor del verbala uttryck. Ljudupptagningar kan därför ses som observationsdata som beaktar både deltagarnas tal och hur de uttrycker sig, för att kunna analysera vad som sker och berättas under betygs- och utvecklingssamtal. Ljudinspelning har därför även valts för att video skulle bli för komplext att på ett rimligt vis hantera och representera i artiklarna utan att göra avkall på något och samtidigt vara i linje med avhandlingens syfte.

Ljudinspelningar har även valts över videoinspelning och observation utifrån hur deltagarna kan tänkas känna och tänka kring att delta i en studie där de spelas in. Enbart inspelning, utan min närvaro, bedömdes ge deltagarna bättre förutsättningar att själva bestämma att exempelvis avbryta inspelningen utan att känna att de behöver förklara sig. Det är även ett val som kan värna om deltagares integritet genom att begränsa hur mycket identifierande data som produceras om personen. Med enbart ljudupptagning bedömdes det dessutom som enklare att få tillgång till betygs- och utvecklingssamtal och personer som är villiga att delta i studien och ge informerat samtycke än vid både ljud- och bildupptagning (se Hofvendahl, 2006b).

Avgränsningar

Gemensamt för urvalet i avhandlingen är att det är avgränsat till betygs- och utvecklingssamtal med elever som fick betyg i årskurserna 4–6. Avgränsningen till specifika årskurser och att alla elever har betyg vid tidpunkten då samtalen genomförs möjliggör en mer praktisk sammanställning av kontextuell information som kan bidra till att synliggöra hur analyser kan relateras till vidare sociala processer (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bamberg, 2020; De Fina, 2013). Vid tidpunkten då samtalen genomfördes fick alla medverkande elever betyg, trots att betyg enligt

rådande skollag (SFS 2010:800) gavs från och med årskurs 6. Detta förklaras av att fyra av de fem skolor där samtalen har spelats in även deltog i en försöksverksamhet med betyg från årskurs 4 vid tidpunkten för datainsamlingen (SFS 2017:175). En av skolorna där datainsamling genomfördes deltog inte i försöksverksamheten med betyg från årskurs 4, men där medverkade elever i årskurs 6, så dessa elever hade betyg i enlighet med rådande bestämmelser. Avgränsningen till grundskolans årskurs 4–6 kan därför främst motiveras av att det är de här årskurserna eleverna får sina första betyg (SFS 2010:800) och den politiska frågan om tidigare betyg främst har berört årskurs 4–6. En annan anledning för att en avgränsning till årskurs 4–6 är passande är att det möjliggör för att de bedömningar som kommuniceras i samtalet kan tänkas relatera både till elevernas tidigare och framtida skolgång och prestationer. Även detta kan bidra till att relatera analyser till vidare sociala processer och är data som är passande för avhandlingens interaktionsorienterade narrativa ansats och positioneringsanalys, eftersom temporal positionering kan bidra till dessa analyser (Bamberg, 2020; Georgakopoulou, 2013; Wortham & Rhodes, 2015).

Redan i förfrågan till deltagare gjordes en avgränsning mot att rikta analysen och intresset mot de delar av samtalen som riktas mot elevers kunskapsutveckling snarare än sociala utveckling. Alltså fokuserar analysen enbart på de delar av samtalen som exempelvis handlar om skolämnen, elevers akademiska prestationer, kunskapsutveckling och betyg.

Urval och deltagare

Vilka elevers samtal som spelats in och vilka skolor som besökts har valts för att möjliggöra tänkbara variationer i det empiriska materialet. Urvalet har till viss del anpassats utifrån svårigheter att få tillträde till skolor i början av avhandlingsprocessen samt de tillfrågade deltagares vilja och möjligheter att delta. Valet av de fem skolor där det empiriska materialet har samlas in har gjorts för att öka tänkbara variationer av samtal inom avgränsningen till

betygs- och utvecklingssamtal med elever som fick betyg i årskurs 4-6. Urvalskriterierna har anpassats utifrån att det enbart var ett fåtal skolor som deltog i försöksverksamheten med betyg från årskurs 4 och att friskolor var överrepresenterat i försöksverksamheten.[7] Av de fem skolorna som finns representerade i avhandlingen är tre friskolor och två kommunala skolor. För att möjliggöra ytterligare variation har aspekter såsom skolans storlek utifrån elevantal, skolans geografiska läge i förhållande till tätort och kommun[8], samt elevdata från Skolverkets statistik[9] tagits under övervägande. När det gäller skolornas geografiska läge finns både skolor i storstäder och pendlingskommuner vars läge varierar i förhållande till den centrala tätorten i urvalet. Elevantalet varierar från 150 till 842 elever, där de skolor som är centralt belägna i större städer oftare är större skolor med fler elever. När det kommer till elevsammansättningen på skolorna fanns också variation. En skola hade exempelvis elever med höga genomsnittliga betygspoäng i alla ämnen, hög andel föräldrar med eftergymnasial utbildning och låg andel elever med utländsk bakgrund, vilket står i kontrast med en annan skola som hade hög andel elever med utländsk bakgrund, låg andel föräldrar med eftergymnasial utbildning och lägre genomsnittlig betygspoäng. Alla dessa aspekter varierade mellan skolorna.

Urvalet av betygs- och utvecklingssamtal som ingår i undersökningen har i viss mån begränsats och anpassats utifrån möjligheten att få tillträde till skolor som deltog i försöksverksamheten med betyg från årskurs 4 och svårigheten att få tillträde till skolor utanför försöksverksamheten. Ursprungligen fanns en plan att samla in data från fler skolor utanför försöksverksamheten, men endast en av de tillfrågade skolorna tackade ja innan pandemin. När Covid-19 bröt ut valde jag att inte kontakta ytterligare

---

[7] Information om vilka skolor som deltog i försöksverksamheten är offentlig och därför redovisas uppgifter som sammankopplar samtalen med skolor sparsamt i avhandlingen.

[8] Baserades på en kommungruppsindelning från Sveriges kommuner och regioner (SKR)

[9] Baserades på officiell statistik från Skolverkets databas.

skolor, eftersom restriktionerna gjorde datainsamlingen svår att genomföra och det befintliga materialet ändå bedömdes som tillräckligt rikt och omfattande. Betygssamtalen har samlats in inom ramen för Skolverksprojektet om försöksverksamheten med betyg från årskurs 4. Svårigheten att få tillgång till deltagare och utvecklingssamtal har varit att få kontakt med skolor, rektorer och lärare som är villiga att delta, främst för tidsåtgång (inte har tid). Liknande erfarenheter av att få tillträde för att spela in utvecklingssamtal beskriver Hofvendahl (2006) och Markström (2005) i sina respektive avhandlingar.

När kontakt väl etablerats med lärare på skolor har möjligheter att spela in utvecklingssamtal varit goda. De lärare som deltar har ofta varit delaktiga i den initiala kontakten med elever och deras vårdnadshavare, och de flesta elever och vårdnadshavare som tillfrågats har varit positiva till att delta. I många fall har lärarna föreslagit vilka elever och vårdnadshavare som ska tillfrågas att delta i studien utifrån önskemål om att få möjlighet att spela in ungefär fyra samtal där det finns en variation avseende elevernas betyg (kunskapsnivå) och kön. Vilka utvecklingssamtal som spelats in har i viss mån även anpassats med hänsyn till när utvecklingssamtalen var inplanerade att för att minska resandet, eftersom skolorna var utspridda i olika delar av landet. Detta har inte varit särskilt avgörande för vilka samtal som har spelats in, eftersom de flesta skolor och lärare har avsatt tid för utvecklingssamtal under endast ett fåtal dagar, vilket innebär att samtalen ofta genomförts i nära anslutning till varandra på varje skola. På varje skola har minst fyra elevers utvecklingssamtal spelats in, totalt spelades tjugofyra elevers utvecklingssamtal in och nitton elevers betygssamtal.

Det empiriska materialet och relaterade data

Det här delavsnittet inleds med en övergripande beskrivning av det empiriska materialet som avhandlingen och dess olika delstudier baseras på. Tanken är att detta ska bidra till en grundläggande uppfattning av det

analyserade materialet som består av ljudinspelningar och transkriberingar från betygs- och utvecklingssamtal med elever som får betyg på mellanstadiet.

Det empiriska materialet: betygs- och utvecklingssamtalen

Det empiriska materialet utgör totalt 55 ljudinspelningar av utvecklingssamtal och betygssamtal från fem olika skolor. Utvecklingssamtalen utgör den huvudsakliga delen av materialet och består av 36 ljudinspelningar från samtliga skolor och genomfördes med elever i årskurs 5 och 6. De återstående ljudinspelningarna består av 19 betygssamtal som hölls med elever i årskurs 4 på en av skolorna. Totalt utgör det inspelade materialet strax över 14 timmar (14:06:49), där utvecklingssamtalen omfattar omkring 11,5 timmar och betygssamtalen omfattar omkring 2,5 timmar av det samlade materialet. Samtliga ljudinspelningar har transkriberats och utgör strax över 400 sidor[10] och omfattar strax över 150 000 ord[11].

Utvecklingssamtalen spelades in vid sex insamlingstillfällen mellan höstterminen 2018 och vårterminen 2020. På samtliga utvecklingssamtal medverkar en elev, en lärare och minst en av elevens vårdnadshavare. Vanligast var att utvecklingssamtalen genomfördes som ett samtal med elevens klasslärare eller mentor. På en av skolorna spelades två olika typer av utvecklingssamtal in, vid två separata insamlingstillfällen med olika elever, ett vid höstterminen och ett vid vårterminen. Under höstterminen träffade elever och vårdnadshavare på skolan elevens mentor för utvecklingssamtal, på liknande sätt som utvecklingssamtalen på övriga skolor i studien genomfördes (se nästa avsnitt). Under vårterminen bokade elever och deras vårdnadshavare i stället själva in ett valfritt antal samtal med olika

[10] 422 sidor: teckensnitt Calibri i storlek 10, radavstånd 1 med 8 pt avstånd efter radbyten, inklusive rubriker för varje samtal med kort information om samtalet t.ex. deltagare, längd, kontext

[11] ca 154 500 ord, 625 000 tecken utan blanksteg, på 13 610 rader. varav betygssamtalen utgör 59 sidor 22 900 ord, 93 000 tecken utan blanksteg och 1768 rader

ämneslärare som avsatt 15 minuter per samtal[12]. De inspelade utvecklingssamtalen varierar därför både till längd och utformning både inom som mellan skolor och insamlingstillfällen. Utvecklingssamtal som genomfördes med en klasslärare eller mentor utgör 22 av inspelningarna och i genomsnitt varade dessa utvecklingssamtal i 24 minuter. Det längsta utvecklingssamtalet var 43 minuter och det kortaste var 8 minuter, vilket delvis synliggör den variation som finns i materialet. Övriga 14 inspelningar är av en typ där varje elev och deras vårdnadshavare fick boka ett valfritt antal möten med elevens olika ämneslärare som avsatt 15 minuter för varje enskilt samtal, i genomsnitt var dessa inspelningar 13 minuter långa. De 14 inspelningarna är fördelade på tre elever och deras vårdnadshavare som hade bokat olika antal samtal. För en av eleverna spelades två ämneslärarsamtal in, för den andra eleven spelades fyra samtal in och för den tredje eleven spelades åtta ämneslärarsamtal in. Eleverna hade tillsammans möten med ämneslärare i svenska, engelska, matematik, bild, slöjd, idrott, SO och NO.

De inspelade betygssamtalen är mer enhetliga till både längd och utförande än utvecklingssamtalen. Betygssamtalen spelades in i slutet av vårterminen 2018 och genomfördes i sammanhängande följd med en elev i taget med elevens två klasslärare. Inspelningarna av betygssamtalen blev i genomsnitt 8 minuter långa, där den kortaste inspelningen är 7 minuter och den längsta 10 minuter.

Samtalens genomförande och insamlingstillfällen

Betygssamtalen som ingår i det empiriska materialet spelades in under det första läsåret (HT17/VT18) inom försöksverksamheten med betyg i årskurs 4. Betyg från årskurs 4 var således en ny företeelse för såväl elever som lärare på skolan. Betygssamtalen genomfördes vid vårterminens slut och

[12] Detta sätt att genomföra utvecklingssamtal påminner om det sätt de vanligen organiseras i Storbritannien

behandlade elevernas slutliga terminsbetyg i årskurs 4. Betygssamtalen genomfördes av elevernas två klasslärare gemensamt.

Utvecklingssamtalen som ingår i avhandlingens empiriska material har en del gemensamt i utformning och genomförande, men varierar också på en del sätt. Gemensamt är exempelvis att alla är trepartssamtal mellan elev, vårdnadshavare och lärare (i enlighet med bestämmelser i skollagen). De mer distinkta variationerna som har betydelse för utvecklingssamtalens utformning i ljudinspelningarna kommer att beskrivas närmare i följande stycken.

Utvecklingssamtalen vid ett av insamlingstillfällena (mars VT19) utmärkte sig på så sätt att eleverna inte hade ett utvecklingssamtal med deras mentor eller klasslärare, utan i stället hade möten med ett antal ämneslärare som eleverna och deras vårdnadshavare själva bokat. Den här typen av utvecklingssamtal planerades och organiserades på skolnivå, vilket innebar att bokningarna gjordes via ett datorsystem och att samtalen med olika ämneslärare genomfördes samtidigt på hela skolan under två halvdagar. I de flesta av dessa samtal satt ämneslärarna i avskilda utrymmen för att genomföra samtalen, men det fanns några fall där samtalen genomfördes i mer allmänna utrymmen och där flera samtal pågick parallellt (exempelvis genomfördes ett av samtalen som spelats in i skolans matsal där även andra samtal genomfördes vid samma bord). Det bör understrykas att eleverna på skolan hade utvecklingssamtal med deras mentorer under den föregående terminen, vilket är ett mer typiskt arrangemang för utvecklingssamtal.

Vid tre av insamlingstillfällena hade eleverna på olika sätt arbetat med skriftliga självutvärderingar inför utvecklingssamtalen med ett uttalat syfte att de skulle användas som stöd för eleverna vid vad som benämndes som elevledda utvecklingssamtal av lärarna. Under de samtal där eleverna hade förberetts på detta sätt läser ofta eleven upp delar från deras nedtecknade svar i början av samtalet, vilket fungerade som utgångspunkt för resterande delen av samtalet. Vid övriga tillfällen var utvecklingssamtalen i större utsträckning strukturerade utifrån lärarens frågor och yttranden.

Utöver ljudinspelningar har även annan data samlats in och finns tillgänglig. Dessa data består av enklare anteckningar från samtal med deltagarna, reflektioner från datainsamlingen och dokumentmallar som användes inför eller vid utvecklingssamtalen. Informationen samlades in för att notera det lokala sammanhanget för samtalen (ifall det skulle få betydelse för analysen) samt för att kunna följa upp genomförandet, särskilt med hänsyn till de etiska aspekterna av att barn ska ge sitt samtycke vilket diskuteras närmare i avsnittet om etiska överväganden.

Transkribering

Inom den narrativa ansats som används i avhandlingen ses transkribering aktiv del av analysprocessen (De Fina & Georgakopoulou, 2008). De detaljer som inkluderas eller utelämnas och markeringar av pauser, betoningar eller känslouttryck har betydelse för hur materialet förstås och tolkas (Bamberg, 2020; De Fina & Georgakopoulou, 2008; Kohler Riessman, 2016). Valen som görs kan bidra till att framhäva vissa aspekter, såsom struktur, emotioner eller tempo, medan andra tonas ned. Majoriteten av ljudinspelningarna har huvudsakligen transkriberats ord för ord med viss detaljrikedom såsom skratt, ljud som ”mm” samt diskursmarkörer såsom ”alltså”, ”ju” och ”typ”. Strävan har varit att transkribera så nära deltagarnas talspråk som möjligt. Även överlappande tal och abrupta avslutningar har noterats i transkriptionerna. Om något annat ljud hörs i bakgrunden antecknades det också i transkriptionen. Genom att bevara dessa detaljer i transkriptionen kan både samtalets innehåll, det vill säga vad deltagarna uttrycker, och dess form, alltså hur detta uttrycks enklare analyseras (Bamberg, 2020; Riessman, 2008). Längre partier av samtalen som inte rör skolämnen, bedömningar eller elevens prestationer har inte transkriberats ordagrant. Detta gäller till exempel längre sekvenser som endast handlar om elevens sociala utveckling och trivsel i skolan, eller småprat som inte relaterar till elevens skolsituation eftersom detta inte är i fokus för avhandlingen. Dessa partier av samtalen har ändå sammanfattats ifall de

skulle kunna vara relevanta för att förstå andra delar av samtalet. Sammanfattningarna hjälper till att bevara kontexten och helheten i varje fall, vilket är viktigt i en ansats där fokus ligger på att förstå varje innehåll och form i sin kontext (Bamberg, 2020; Riessman, 2008).

Eftersom ljudinspelningarna ses som det huvudsakliga empiriska materialet och är omfattande, har transkriptionerna försetts med kontinuerliga tidsstämplar (minst var 5:e minut). Detta gör det lättare att följa både ljudfilerna och transkripten under kodning och analys.

De två samtalen som används som fall i den första delstudien transkriberades ursprungligen enligt Jeffersons transkriptionskonventioner. Eftersom elever ofta var tysta under stora delar av betygssamtalen möjliggjorde denna metod att även mer subtila interaktioner kunde uppmärksammas. Denna transkription är ordagrann och ljudhärmande och inkluderar även notationer för paralingvistiska element såsom läppsmackningar, inandningar och utandningar. Denna form av transkription har dock inte använts för hela materialet, eftersom de aspekter som synliggörs genom sådan detaljerad transkription inte bedömts som nödvändiga för fortsatt analys och är mycket resurskrävande. Det bör också noteras att transkriptionerna ofta har förenklats inför publikation i tidskrift.

Analysförfarande

Analys betraktas i den här avhandlingen egentligen som en process som startade redan i samband med datainsamling, genomlyssning och transkribering av det empiriska materialet, det vill säga de ljudinspelade betygs- och utvecklingssamtalen, och pågick fram till publiceringen av den sista artikeln och sammanställning av kappan. I det här delavsnittet beskrivs analysförfarandet i första hand för de delar av analysen som gjorts efter att det empiriska materialet samlats in och transkriberats.

Kodning av data och urskiljande av analysenheter

Kodning och analys av de ljudinspelade betygs- och utvecklingssamtalen har gjorts utifrån det metodologiska övervägandet att genomföra en mer fallcentrerad än kategoricentrerad analys av det empiriska materialet. En fallcentrerad analys innebär att analysen omfattar längre sammanhängande sekvenser av tal som analysenheter (Kohler Riessman, 2016; Riessman, 2008). Utifrån den interaktionsorienterade narrativa ansatsen ses inte analysenheter som avgränsade eller sammanhängande berättelsesegment, utan narrativa praktiker där analysenheter kan identifieras utifrån var, när och hur talet går in i berättande form (Bamberg, 2020; De Fina & Georgakopoulou, 2008). På så sätt kan både form och innehåll analyseras med hänsyn till det sammanhang där berättandet sker, samtidigt som längre segment av tal möjliggör en analys som tar hänsyn till både situation och sammanhang (Georgakopoulou, 2013; Kohler Riessman, 2016). Genom att analysera längre segment bevaras sekventiella och strukturella drag i berättandet, vilket gör det möjligt att med större detaljrikedom belysa vad som faktiskt åstadkoms i interaktionen (Bamberg, 2020; De Fina & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2013). I interaktionsorienterad narrativ analys lutar valet av analysenhet ofta mot mer fallcentrerade analyser, eftersom kategoricentrerad analys riskerar att fragmentera materialet och sambanden mellan form, innehåll och interaktion i berättandet.

Ljudfiler och transkriptioner av betygs- och utvecklingssamtal har hanterats med hjälp av programvaran NVivo för att navigera i det omfattande empiriska materialet och identifiera sekvenser och excerpt som var aktuella för mer djupgående och detaljerad analys i artiklar. De verktyg som använts i NVivo är ”node” och ”case”. I arbetet i NVivo utgjordes ett case av alla yttranden från en enskild deltagare för varje samtal. Varje case har klassificerats efter roll (elev, lärare eller vårdnadshavare), årskurs (4, 5 eller 6) och kön samt grupperades efter den skola samtalet genomfördes på. Klassificeringarna och grupperingen användes endast för att vid behov

kontextualisera det som sägs i samtalen under analysarbetet. Case-verktyget underlättade navigering och bearbetning av materialet och möjliggjorde översikt av mönster mellan deltagare (talutrymme) och gjorde det enklare att se vem som säger vad (genom färgmarkering). Case-verktyget var hjälpsamt i att rikta särskild uppmärksamhet mot det som eleverna gör och säger i samtalen. Nodes användes för att kartlägga det empiriska materialet.

Kodningen fokuserade på tre huvudsakliga aspekter av berättande som är framträdande inom narrativ analys: innehåll, form samt funktion för att synliggöra socialt situerade handlingar (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Mishler, 2004). När det gäller innehåll handlade det om vad deltagarna talade om. Koder relaterat till innehåll inkluderade bland annat: betyg, känslor, olika skolämnen (engelska, svenska, matematik), muntligt deltagande, läxor och ansträngning. Form fokuserade på hur deltagarna framförde det som sägs och resulterade i koder såsom: argumenterar, utvärderar, ge råd, berömmer, kritiserar och förklarar. Funktioner fokuserade på det deltagarna gör genom interaktionen. Exempel på sådana koder var ansvariggörande (där någon uppmuntras att ta ansvar) könsgörande (där könsnormer lyfts fram), kategorisering och uttryck för enighet eller motstånd. Kodningen av innehåll, form och funktioner har skett på och mellan flera nivåer i samtalen: från kodning av enstaka yttranden till kodning av mer omfattande analytiska enheter (berättelser) samt kodning av betygs- och utvecklingssamtalen som helheter (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; De Fina, 2009; Georgakopoulou, 2015). Detta gjordes för att möjliggöra en rik analys av socialt situerade handlingar och subtila processer i samtalen (Kohler Riessman, 2016).

Denna kodning möjliggjorde en överblick för relationer mellan delar och helheter i samtalen. Kodningen av materialet i NVivo har varit en iterativ och pågående process. Initiala koder skapades främst genom induktiva processer, där kodningen markerades direkt i materialet. Under arbetets gång har koder tillkommit, utvecklats, omarbetats och jämförts. I fortsatta delar av forskningsprocessen, främst vid arbetet med avhandlingens artiklar,

har kodningen i NVivo använts för att välja områden och empiriskt material för mer detaljrika analyser, i dessa steg har även positioneringsanalys och perspektiv på performativitet och policygörande informerat förståelsen och tolkningen av kodningen i NVivo.

Val av inriktning och analytiska exempel för artiklar

Val av område för närmare analys i varje artikel har gjorts utifrån avvägning mellan hur tydligt området framträder i empirin (övergripande mönster utifrån kodningen) och hur området speglar variation och specifika aspekter i empirin (unika och specifika kodningar). Dessutom övervägdes hur området kan bidra med insikter som är relevanta i förhållande till forskningsfält eller för elever. Genom att väga dessa aspekter mot varandra har det varit möjligt att välja områden och analytiska exempel som möjliggör ett relevant och meningsfullt analytiskt bidrag i enlighet med den narrativa ansatsen. Val av område har skilt sig lite mellan respektive artikel. Den första artikeln skiljer sig något eftersom analysen av betygssamtalen inleddes redan innan utvecklingssamtal hade spelats in och innan ovanstående beskrivna kodningsarbete initierats. I den första artikeln utgick analysen enbart från de nitton betygssamtalen och genom analysen framstod bland annat kategorisering av elever, samtalets genomförande och kön som centrala aspekter av samtalen. Vid ytterligare analys framstod kopplingen mellan hur elever konstruerades i och genom samtalen och samtalets genomförande sin kontext som mest angeläget att ta upp. Gemensamt för arbetet med artikel II och III var att område och analysenheter valdes med utgångspunkt i den ovanstående beskrivna kodningen i NVivo där flera noder bildade en riktning för varje artikel, vilka har fördjupats och kodats ytterligare vid det fortsatta arbetet med artikeln. Eftersom artikel I hade fokuserat på det unika och specifika för de insamlade betygssamtalen valde jag i artikel II att fokusera på utvecklingssamtalen och med utgångspunkt i koderna identifiera något unikt och specifikt för utvecklingssamtal.

I linje med den interaktionsorienterade narrativa ansatsen där analysen grundas i det specifika och detaljerade (Riessman, 2008) exemplifieras analysen i varje artikel med ett med längre excerpt (berättelser) från det empiriska materialet. Dessa exempel väljs för att tydligt belysa centrala aspekter och variationer i materialet. De väljs även för att illustrera analytiskt intressanta drag i den socialt situerade interaktionen och respektera sammanhanget och situationen (Bamberg, 2020; Kohler Riessman, 2016). De exempel som presenteras i artiklarna är därför inte nödvändigtvis representativa eller ”typiska” för alla samtal, utan valda för att tydligt och mångsidigt illustrera de aspekter som är centrala för analysen av respektive område som artikeln berör.

Positioneringsanalys

I artiklarna har narrativ positioneringsanalys använts för att analysera den samling av utdrag från betygs- och utvecklingssamtal som valts för varje artikel i enlighet med ovanstående beskrivning. Analysen bygger på Bambergs (1997) ramverk, som innebär att positionering analyseras på tre nivåer: i berättelsen, i interaktionen och i det vidare kulturella sammanhanget.

På den första nivån identifieras karaktärer och hur de framställs i förhållande till varandra. På första nivån handlar analysen exempelvis om vem som tillskrivs makt, vem som görs ansvarig och hur olika karaktärer relateras till varandra. På den andra nivån fokuserar analysen på interaktionsformer, det vill säga deltagarnas interaktionssätt. På den andra analysnivån handlar det om att förstå hur deltagarna använder språkliga strategier för att till exempel ge råd, undvika skuld och påverka varandra. Här undersöktes hur berättarna med hjälp av språket positionerade sig själva och andra genom den lokala sociala interaktionen, exempelvis genom återgivet eller rapporterat tal (inklusive hypotetiskt tal och tankar). På den tredje analysnivån handlar det även om att åskådliggöra perspektivet på relationerna mellan deltagarna i interaktionen och det större sociala

sammanhanget med kulturellt tillgängliga diskurser. Här fokuserar analysen på att se hur deltagarna använder diskurser och andra resurser på ett sätt som gör positioneringarna begripliga bortom berättelse- och samtalskontexten (Bamberg, 1997).

Etiska överväganden

Studien har etikprövats inom ramen för forskningsprojektet om försöksverksamheten med betyg från årskurs 4 (ref. no. 2018/100-31). De etiska val som gjorts i forskningsprocessen har i huvudsak genomförts i linje med de överväganden som beskrivs i etikprövningen. Etiska överväganden och val av metod har även gjorts med hänsyn till Vetenskapsrådets principer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

Från aktivitet i en specifik kontext till publicering i en annan

Hur det som studeras transformeras och representeras under forskningsprocessen och vad det innebär för framställning och publicering av resultat är betydelsefullt både från ett etiskt och metodologiskt perspektiv och är en framträdande fråga i såväl den här avhandlingen som inom många narrativa forskningsansatser (se t.ex. Gready, 2008; Riessmann, 2008). I det här avsnittet förs resonemang om etiska överväganden utifrån hur betygs- och utvecklingssamtalen går från att betraktas som en socialt, historiskt och kulturellt situerad praktik i en specifik kontext till att införlivas i en forskningsprocess som involverar re-kontextualisering och representation av praktiken genom bland annat ljudinspelning, transkription, analys och publicering. Detta har betydelse för hur samtalen och det empiriska materialet tolkas, transformeras och framställs.

Utifrån ett etiskt perspektiv blir då resonemanget om vad denna process kan innebära för hur resultaten framställs, används och tolkas i studien angeläget. Det innebär att etiska resonemang om vem som förfogar över och har kontroll över hur det empiriska materialet framställs, tolkas,

analyseras, presenteras och representeras är av betydelse (Gready, 2008). Därtill är det viktigt att beakta vilken inverkan detta kan ha för såväl deltagarna som för hur resultaten tolkas och används efter publicering (Riessman, 2008).

Resonemang om hur deltagare framställs och representeras har hamnat i förgrunden när det empiriska materialet och preliminära analyser från betygs- och utvecklingssamtalen har presenterats på vetenskapliga seminarier och konferenser. Vid tillfällen då endast enstaka excerpt från betygs- och utvecklingssamtal har presenterats utan att nogsamt kontextualisera samtalen i ett socialt, historiskt och kulturellt sammanhang har det varit tydligt att den reducerade komplexiteteten som enstaka excerpt innebär medför att det som sker i samtalen blir reducerat, vilket kan leda till att det som är fokus i excerpten blir disproportionerligt och att deltagarna framställs ofördelaktigt eller orättvist. En anledning till att särskilt värna om betygs- och utvecklingssamtalens sammanhang och deltagarna är att ljudinspelning och transkription från autentiska betygs- och utvecklingssamtal utgör studiens empiriska material. Inspelningar kan skenbart betraktas som naturalistiska data som representerar verkligheten eller det sanna (Riessman, 2008). En sådan hållning är inte förenlig med de metodologiska och teoretiska utgångspunkter som den här avhandlingen vilar på, eftersom det skulle vara reduktionistiskt. Det är även viktigt att se det som avhandlingen gör som socialt, historiskt och kulturellt situerat, vilket innebär att avhandlingen kommer att reproducera tolkningar. Det innebär att det är betydelsefullt att avhandlingen är så transparent som möjligt i de metodologiska och teoretiska överväganden.

Hur det empiriska materialet representeras, transformeras och re-kontextualiseras kan få betydelse för de enskilda deltagarna i studien är ett betydelsefullt etiskt övervägande, men därtill är även betydelsen detta kan få för andra när resultaten tolkas och används efter publicering betydelsefullt att beakta. Detta har varit ett särskilt beaktande i förhållande till de mönster som identifierats kring kön och prestationer, eftersom resultatet kan tänkas

användas i särskilda syften, kan reproducera idéer eller få politiska konsekvenser (Arnesen m.fl., 2008; Lahelma, 2014).

I betygs- och utvecklingssamtal uttrycker sig deltagarna (elever, lärare och vårdnadshavare) i en specifikt situerad kontext, vilket sedan tolkas och representeras i en vetenskaplig avhandling och i artiklar på engelska. Det är oundvikligt att innebörden av aktiviteten och deltagarnas yttranden kommer att skifta när de åter framställs och tolkas i flera steg i en ny kontext (dessa steg innefattar bland annat ljudinspelning, transkription, översättning, kontextualisering, tolkning, analys och publicering), vilket kräver flera etiska val i forskningsprocessen som går hand i hand med metodologiska överväganden i avhandlingen.

Riessman (2008) men även Hammersley (2010) har lyft frågan om hur olika metoder för transkription blir ett led i forskningsprocessen som synliggör och framställer data på olika sätt och möjliggör olika typer av analyser. Gready (2008) diskuterar deltagares avsaknad av kontroll i forskningsprocessen och vad det kan innebära vid återberättande i en ny kontext, alltså förhållandet mellan det ursprungliga berättandet i betygs- och utvecklingssamtalen och återberättandet i form av publicering och spridning av forskningsresultat i omvärlden. Det blir en etisk fråga om vilka delar som väljs ut i datamaterialet, vilket gör det betydelsefullt att poängtera att det empiriska materialet och resultaten från studierna endast är en representation av samtalen och inte är detsamma som de faktiska betygs- och utvecklingssamtalen. Detta kräver varsamhet i hanteringen av det empiriska materialet i forskningsprocessen och vid publikation av resultat.

Inspelningar och identifiering av deltagare

Vetenskapsrådet (2017) skriver att observationsstudier genom inspelning framför allt kan innebära etiska svårigheter avseende deltagares privatliv och integritet. Vetenskapsrådet framhåller i första hand videoinspelning, kanske därför att ljudinspelning inte anses vara förknippad med lika stora etiska risker. De etiska riktlinjerna gällande observationsstudier verkar hänga

samman med risken att deltagarna ska kunna identifieras visuellt, vilket är en risk som inte finns vid ljudinspelning. Det är både en etisk och metodologisk avvägning att välja mellan olika observationsformer, där deltagande observation och videoinspelning innebär en möjlighet att analysera såväl verbala som visuella samt andra uttryck i interaktionen. I jämförelse med videoinspelning kan ljudinspelning därför framstå som ett mer begränsat underlag att analysera. Samtidigt går det också att argumentera för att ljudinspelning inte är lika inkräktande som deltagande observation eller videoinspelning, vilket kan bidra till att deltagare eller aktiviteten som studeras inte påverkas i lika hög grad och att deltagares privatliv och integritet enklare kan skyddas. För att skydda deltagares privatliv och integritet menar Vetenskapsrådet (2017) att videoinspelning endast bör användas ”när man inte skulle kunna uppnå samma resultat med hjälp av andra datainsamlingsmetoder” (s.27). Jag anser att endast ljudinspelning av betygs- och utvecklingssamtal har möjlighet att uppnå ett likartat resultat som videoinspelning eftersom fokus för avhandlingen är kommunikation av bedömningar, samt att betygs- och utvecklingssamtal är relativt rutinartade institutionella samtal som har vissa gemensamma drag.

Barn som deltagare och informerat samtycke

Inspelning av betygs- och utvecklingssamtal med elever i årskurs 4–6 innebär att forskningen involverar barn under 15 år, vilket betyder att det krävs särskilda etiska överväganden för hur information om studien ska ges och hur samtycke bör inhämtas. Vid forskning som involverar barn behövs skriftligt informerat samtycke från både barnet som deltar i studien och dess båda vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2017). Inför betygs- och utvecklingssamtalen har information om studien och vad det innebär att delta getts både muntligt och skriftligt till eleverna (se bilaga A och B). Vårdnadshavarna har också fått skriftlig information om studien. Information till deltagarna (elever, lärare och vårdnadshavare) har formulerats utifrån Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer och inkluderar inte

bara information om studiens syfte och vad det innebär att delta, utan också att deltagandet är frivilligt och är möjligt att avbryta när som helst samt information om hur forskningsdata och resultat är tänkt att användas och hanteras. Ytterligare muntligt samtycke från både elev och vårdnadshavare har efterfrågats både inför och efter betygs- och utvecklingssamtalen, med särskild lyhördhet och uppmärksamhet på hur eleverna reagerar och uttrycker sig inför och efter att utvecklingssamtalen spelas in.

Ett av samtalen som ursprungligen spelades in exkluderades som underlag eftersom ingen vårdnadshavare närvarade. Det informerade samtycket som tidigare erhållits inför samtalet och bekräftats muntligt av eleven vid samtalet, kunde därför inte bekräftas med vårdnadshavaren. Inspelningen påbörjades i tron att vårdnadshavaren snart skulle anlända med tanken att samtycket kunde bekräftas med vårdnadshavaren i efterhand. Eftersom ett annat utvecklingssamtal delvis skulle genomföras parallellt kunde jag inte invänta vårdnadshavaren, utan startade inspelningen ifall vårdnadshavaren anlände medan jag ordnade med det parallella samtalet. När jag återvände hade vårdnadshavaren fortfarande inte kommit. Det inspelade samtalet genomfördes därför enbart mellan elev och lärare, saknade giltigt samtycke och motsvarade dessutom inte ett utvecklingssamtal. Av dessa skäl exkluderades samtalet från studien.

Kapitel 6 – Om artiklarna

Det här kapitlet sammanfattar de tre artiklar som ingår i avhandlingen.

I. Tenglet, E., Löfgren, H., & Markström, A. M. (2023). Beyond reporting grades in grade talk: narratives about students' paths in year four. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(3), 345–359. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021438

II. Tenglet, E. (2023). Quiet in class? Exploring discourses on verbal participation. *Educational Research, 65*(2), 230–247. https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2203138

III. Tenglet, E., & Löfgren, H. (2024). Managing performance demands: Emotional aspects of doing grade policy in feedback practices. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy (10)*1, 42–59. https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2318818

Artikel I: Temporal positionering av elever i och genom betygssamtal

Den första studien som ingår i avhandlingen är en artikel om betygssamtal i årskurs fyra som heter *Beyond Reporting Grades in Grade Talk: Narratives About Students' Paths in Year Four* (Tenglet m.fl., 2023) och är publicerad i *Scandinavian Journal of Educational Research*. Artikeln berör hur ny betygspolicy görs genom betygssamtal och belyser vad betyg i tidigare skolår kan innebära för elever.

Syftet är att undersöka betygssamtalen och bidra med kunskap om vad de kan innebära när de genomförs med elever i årskurs 4. Forskningsfrågorna fokuserar på hur elever konstrueras narrativt i och genom berättelser i betygssamtal samt vilka utsikter som presenteras för eleverna. Betygssamtal beskrivs som en praktik som tidigare associerats med högstadiet, gymnasiet eller högskolan (Andersson, 2016; Meyer-Beining m.fl., 2018; Rinne, 2013, 2015, 2017). De betygssamtal som studeras i artikeln genomfördes i slutet av årskurs 4 på en skola där betyg nyligen införts som en del av en försöksverksamhet, vilket gjorde betygssamtalen nya och ovanliga för både elever och lärare som deltog i studien.

I artikeln analyseras betygssamtalen som en narrativ aktivitet där flera lager av berättelser om elever och deras betyg samexisterar (Georgakopoulou, 2015). Klasslärarna berättade om elevernas betyg i de flesta ämnen under betygssamtalen, och det som sades om varje ämnesbetyg identifierades som diskreta berättelser i analysen. En fallstudiedesign användes för att synliggöra hur dessa berättelser fick skiftande betydelser i den pågående interaktionen och i betygssamtalen som helhet. Två betygssamtal valdes som fall eftersom de synliggjorde en tydlig kontrast sinsemellan och utgjorde innehållsrika och koherenta narrativ om eleverna. De två fallen belyste en variation i hur elever positionerades och vilka utsikter som presenterades för dem i det empiriska materialet.

I resultatet analyseras betygssamtalen med eleverna Elin och Erik. Analysen visar hur betygssamtalen formar narrativ där Elin positioneras som duktig med potential att vara en förebild, medan Erik framställs som ofokuserad och med bristande ansträngning. Elins betygssamtal inleds med beröm för hennes positiva utveckling. Berättandet om henne riktas sedan mot framtiden och hennes möjligheter till fortsatt framgång. Hennes duktighet betonas genomgående och samtalet avslutas med uppmuntran att fortsätta utvecklas och fungera som inspirationskälla för sina vänner. Elin positioneras därmed som en elev med stor potential att lyckas och höja sina betyg. Eriks betygssamtal inleds med att läraren vill ge några tips innan betygen diskuteras. Dessa rör behovet av att anstränga sig även när uppgifter är svåra, tillsammans med en förmaning om hans bristande fokus under lektionerna. I det fortsatta berättandet betonas en varaktig frånvaro av framsteg, ansträngning och koncentration. Samtalet avslutas dock med en försiktig optimism om framtiden: Erik beskrivs som att han kan höja sina betyg, även om det inte framstår som helt säkert, förutsatt att han arbetar hårdare. Han positioneras som en "stabil E-kille" som med ökad ansträngning potentiellt kan utvecklas vidare. Analysen av de båda betygssamtalen visar hur den temporala orienteringen i berättelserna förstärks i och genom det pågående berättandet. Det som berättas om Elin riktas mot framtidsmöjligheter, medan det som berättas om Erik riktas mot varaktigheten i det förflutna.

Resultatet visar att de studerade betygssamtalen, i likhet med tidigare studier om institutionella samtal i skolan (se Cedersund & Svensson, 1996; Hofvendahl, 2004; Mazeland & Berenst, 2008), fokuserar på elevers personliga egenskaper och attityder. Det som konstrueras som eftersökta egenskaper och attityder i och genom betygssamtalen är bland annat ordentlighet, följsamhet, uppmärksamhet, beslutsamhet, självständighet och synlighet. I förhållande till dessa egenskaper positioneras de två eleverna Elin och Erik på distinkt olika sätt. Resultatet visar att berättelserna tenderar att betona elevernas individuella ansvar för sina betyg. Resultatet relateras

till tidigare forskning som visar att betyg kan förknippas med vilka de är som elever och hur betyg och bedömningar kan påverka elevers syn på sin potential och förmåga till utveckling i skolan. Genom att eleverna kategoriseras utifrån sina betyg och tilldelas ansvar för betygen konstrueras narrativ om respektive elevs historia, nutid och framtid i årskurs 4. Berättandet formar på så sätt narrativ som framställer elevens möjligheter framåt som mer eller mindre lovande eller tänkbara och presenterar respektive elev med skilda förväntningar och utsikter. Elins narrativ är framtidsorienterat, medan Eriks är förankrat i hans historia och nutid. Detta konstruerar kontrasterande narrativ om eleverna Erik och Elin, där berättandet positionerar dem med olika vägar och utsikter i skolan. Det som görs under betygssamtalen i studien kan på så sätt bidra till att bättre förstå innebörden av betyg för elever och hur exempelvis betygssamtal kan vara en del av de processer som kan tänkas bidra till att elevers syn på sin potential blir mer stabil under elevers skolgång (se Kärkkäinen m.fl., 2008). Resultaten i studien bör dock tolkas och förstås i relation till den specifika kontext och situation som omger betygssamtalen. Exempelvis innebär mellanstadiekontexten att elever ofta har ett fåtal lärare som sköter den mesta av undervisningen i deras klass. I studien berättar lärarna om elevens betyg och prestationer i många ämnen, snarare än diskuterar enstaka ämnesbetyg. Det innebär att de enskilda berättelserna om betygen i ett ämne kan relateras till betygsutfallen och berättelserna för andra ämnen. Den här studien illustrerar hur både tidigare och pågående berättande gör att betygen får en utvidgad betydelse genom betygssamtal i årskurs 4, då det formar sammanhängande narrativ om elever och deras utsikter. Tillsammans med den tidigare forskningen bidrar studien till att utveckla förståelse för vad formella bedömningssamtal, i synnerhet om betyg, kan innebära för elevers syn på sig själva som skolelever och sin potential att utvecklas och hantera skolans krav och sina framtida möjligheter. Artikeln bidrar även med insikter om vad introduktion av betyg i tidigare skolår kan innebära i praktiken.

Artikel II: Diskurser om att vara muntligt aktiv i skolan

Den andra studien i avhandlingen är artikeln *Quiet in class? Exploring discourses on verbal participation* (Tenglet, 2023) som är publicerad i tidskriften *Educational Research*. Artikeln handlar om hur elevers muntliga aktivitet betraktas som viktigt i skolan, samtidigt som tystnad eller låg grad av muntlig aktivitet ofta framställs som ett problem (Collins, 1996; Macfarlane, 2015; Reda, 2009; Rosheim, 2018). Detta kopplas till en performativ skolkultur där det enkelt mätbara värderas och där elevens muntliga aktivitet, ofta genom handuppräckning, blir ett mätbart tecken på elevens lärande och engagemang (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Keddie, 2016; Macfarlane, 2015).

Syftet med artikeln är att utforska hur elevers muntliga aktivitet i klassrummet konstrueras mellan elev, lärare och vårdnadshavare under utvecklingssamtal. Forskningsfrågorna som besvaras a) hur elever i årskurs 5 och 6 positioneras i relation till muntliga aktivitet i klassrummet samt b) hur diskurser används för att konstruera elevers muntliga aktivitet.

Tidigare forskning lyfter ofta fram elevers muntliga aktivitet som centralt för lärande, demokrati och bedömning i undervisningen (Böheim m.fl., 2020; Clarke m.fl., 2016; Perry-Hazan, 2021). Samtidigt visar forskning att sambanden mellan en enskild elevs muntliga deltagande och dennes lärande inte är entydigt (Flieller m.fl., 2016; O'Connor m.fl., 2017) och att elever kan vara engagerade och aktiva i lärandeaktiviteter utan att räcka upp handen och tala inför klassen (Macfarlane, 2015; Reda, 2009; Schnitzler m.fl., 2021). Därtill varierar förutsättningar för elever att delta muntligt (Abdullah m.fl., 2012; Medaille & Usinger, 2020) och att ideal om muntlig aktivitet kan påverka hur elever och lärare ser på potential och utveckling i skolan (L. Black & Varley, 2008; Coplan m.fl., 2011). Forskning uppmärksammar även hur den starka förväntan som finns på muntlig aktivitet kan leda till marginaliserade lärandeidentiteter (L. Black, 2004; White, 2011).

Begreppet elevperformativitet används för att förstå hur muntlig aktivitet kopplas till skolans bedömningslogiker och performativitet. Macfarlane

(2015) beskriver tre former av performativitet som högskolestudenter förväntas åstadkomma: genom att vara på plats och räcka upp handen (kroppslig), visa vilja och ansvar (attitydmässig) samt uttrycka engagemang och övertygelse (emotionell). Dessa är även former av performativitet som grundskoleelever kan förväntas åstadkomma. Med begreppet elevperformativitet kan elevers muntliga aktivitet förstås som en del av ”klassrumsspelet” och som en form av fabrikation, där elever förväntas visa upp en viss version av sig själva för att möta skolans krav.

Studien bygger på en samling berättelser från utvecklingssamtal med femton elever. Berättelserna analyserades med Bambergs (1997) tre nivåer av narrativ positionering för att undersöka vad som åstadkoms. Ett särskilt fokus riktades mot hur elever positionerades och hur kulturellt tillgängliga diskurser användes. Tre berättelser valdes för att representera analysen och belysa tydliga mönster och variationer i hur diskurser användes och elever positionerades.

Artikelns resultat är strukturerat utifrån tre sociala handlingar som åstadkoms när elever uppmuntras att vara muntligt aktiva. Dessa är (1) att elever tilldelas ansvar för lärandet i klassrummet, (2) att förmodade sociala och emotionella risker med att tala inför andra ogiltigförklaras och (3) att muntligt deltagande konstrueras som en strategi för att möjliggöra bedömning. Varje handling förknippas med användningen av pedagogiska, psykologiska och performativa diskurser som knyter elevers muntliga deltagande till idéer om lärande, känslor och bedömning. När en pedagogisk diskurs används i utvecklingssamtalen konstrueras muntligt deltagande som något som främjar lärande och gör lärande till en offentlig aktivitet. Elever positioneras då som pedagogiska resurser vars muntliga bidrag kan stödja både den egna utvecklingen och klassens lärande. Genom denna diskurs tillskrivs elever ett ansvar att delta muntligt och att öppet bidra till det gemensamma lärandet. När en psykologisk diskurs används framställs däremot muntligt deltagande som en situation som kan innebära sociala och emotionella risker. Tystnad tolkas som ett uttryck för osäkerhet, blyghet eller

rädsla, samtidigt som elever uppmuntras att framstå som trygga, modiga och självsäkra. Denna diskurs tenderar att beskriva elevens oro som obefogad och situationen som hanterbar, vilket i sin tur positionerar tystnad som ett individuellt problem som eleven förväntas övervinna genom emotionell kontroll. När en performativ diskurs används konstrueras muntligt deltagande som en strategisk handling som är central för lärarens möjligheter att bedöma elevens kunskaper. Elever uppmuntras att ta vara på möjligheter att synliggöra sin kompetens och framstå som aktiva. Muntlig aktivitet kan även konstrueras som en form av konkurrens om utrymme i klassrummet vid användningen av denna diskurs. Genom denna diskurs förväntas elever delta på ett synligt och strategiskt sätt för att möjliggöra en gynnsam bedömning från läraren.

Sammanfattningsvis visar resultaten att elevers muntliga aktivitet främst konstruerades som elevens individuella ansvar under utvecklingssamtalen. Genom användningen av olika diskurser framstod elever som ansvariga, genom att bli muntligt aktiva, stödja lärandet, hantera sociala och känslomässiga hinder samt synliggöra sina kunskaper för bedömning. Genom att fördelarna med muntlig aktivitet betonades, samtidigt som elever uppmanades att hantera sitt deltagande genom att ta vara på möjligheter och bortse från hinder att delta, framstod bristande muntlig aktivitet som något eleven själv förväntades åtgärda. Utifrån elevperformativitet synliggörs hur elever förväntas anpassa sig till ett klassrumsspel där synlighet, initiativförmåga och muntligt deltagande kopplas till framgång, medan tystnad konstrueras som en nackdel. Detta skapar starka förväntningar på att elever ska anpassa sig till en performativ skolmiljö, där anpassning riskerar att ske på bekostnad av elevens preferenser och de som förblir ”tysta” riskerar att subtilt missgynnas. Resultaten väcker frågor om vilka antaganden som formar föreställningar om elevers muntliga aktivitet i klassrummet och pekar på ett behov att bredda förståelsen om elevers muntlighet i en performativ skolkultur, där handuppräckning, ta plats och våga tenderar att premieras medan tystnad marginaliseras.

Artikel III: Betyg som emotionell angelägenhet och hantering av prestationskrav

Den tredje studien i avhandlingen är en artikel med titeln *Managing performance demands: Emotional aspects of doing grade policy in feedback practices* (Tenglet & Löfgren, 2024) och är publicerad i tidskriften *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Artikeln handlar om hur betyg görs till en emotionell angelägenhet för elever under betygs- och utvecklingssamtal.

Syftet med artikeln var att undersöka emotionella aspekter av hur betygspolicy åstadkoms i återkopplingspraktiker på mellanstadiet. Analysen fokuserar på hur deltagarna använder emotioner i diskussioner om betyg under betygs- och utvecklingssamtal, hur det positionerar elever samt gör betygspolicy. Tidigare forskning visar att betyg och provresultat kan vara avgörande för elever. Dels eftersom eleverna själva upplever utgången som väsentlig för deras framtida möjligheter (Howell, 2017; H. Löfgren & Aman, 2022; R. Löfgren m.fl., 2019). Dels för att de kan ha ett samband med elevers stress och ohälsa (Högberg m.fl., 2021; Krogh, 2023). Tidigare forskning pekar även på att det finns relationer mellan emotioner och betyg som kan ha både kortsiktiga och långsiktiga implikationer för elever och deras lärande (se Lipnevich & Smith, 2009; H. Löfgren, 2022; Pekrun m.fl., 2023).

Det teoretiska ramverket ”policygörande” (Ball, Maguire & Braun, 2012) används i artikeln för att beskriva och förstå hur policy både görs av och mot aktörer i skolan. Med utgångspunkt i ramverket ses diskussionerna om betyg i betygs- och utvecklingssamtalen som delar av de aktiviteter och handlingar som åstadkommer betygspolicy i mellanstadiet. I artikeln utgör de senaste årens förändringar av betygssystemet i Sverige ett relevant sammanhang för att diskutera hur deltagarna åstadkommer betygspolicy i samtalen. Ett argument som anges i officiella dokument för att införa tidigare betyg är att de ska kunna utgöra tydligare information om elevens kunskaper som förenklar lärarens kommunikation med elev och vårdnadshavare. Det teoretiska ramverket innebär emellertid ett antagande

om att det är svårt att på förhand veta hur policytexter fungerar och görs i skolor (Ball, Maguire & Braun, 2012).

Analysen utgår från en samling av utdrag från betygs- och utvecklingssamtal där betyg diskuteras. Diskussionerna om betyg återkommer i det empiriska materialet som helhet, det vill säga från både betygs- och utvecklingssamtal. Samlingen av betygsdiskussioner visade sig vid närmare granskning överlappa med en samling utdrag om emotioner. Artikelns fokus på emotioner och betyg motiverades därmed av empirin. I artikeln används en interaktionsorienterad narrativ ansats (Georgakopoulou, 2015) och positioneringsanalys (Bamberg, 1997). Deltagarnas användning av refererande yttranden och tankar (reported speech och reported thought) lyfts fram som en relevant aspekt för analysen. Det kan förstås som ett sätt för deltagarna att indirekt framföra kritik eller attribuera elever tankar och emotioner med betygen och vice versa. Analysen möjliggör en förståelse för hur betyg och emotioner associeras med varandra i och genom betygs- och utvecklingssamtal.

Resultatet visar att betyg inte hanteras som ett neutralt mått på elevers kunskaper och prestationer i betygs- och utvecklingssamtal. Betygen görs snarare till en emotionell angelägenhet för eleverna under samtalen. I betygs- och utvecklingssamtalen tillskrivs betygen både en personlig och emotionell betydelse för eleverna, ofta av läraren och vårdnadshavaren snarare än av eleven själv. Emotionskategorier och känsloord används som en diskursiv resurs när deltagarna diskuterar betyg under samtalen. Genom analys identifieras tre kvalitativt distinkta nyckelaspekter för hur emotionskategorierna används i diskussioner om betyg, samt vad detta åstadkommer. Resultatet visar att emotionskategorier används för att (a) förklara och rättfärdiga elevers betyg – uppnå konsensus om bedömningen, (b) utvärdera och förhandla elevers ambitionsnivå – komma överens om fortsatt ansträngning samt (c) hantera och balansera förväntningar – förhandla om värdet och relevansen av betyg för elever.

Den första aspekten handlar om att förklara och rättfärdiga ett givet betyg, där känslor som roligt, tråkigt, frustrerande eller glad kopplas till elevens intressen, ansträngningar och upplevelser i ämnen. På så sätt kan lärare och vårdnadshavare etablera konsensus kring betyget och samtidigt mildra spänningar mellan resultat och elevens person. Denna aspekt är främst orienterad mot det förflutna, eftersom betyget relateras till tidigare tillstånd och erfarenheter. Den andra aspekten handlar om att utvärdera och förhandla elevens ambitionsnivå. Här används känslor som stressad, nervös, självsäker och bekväm för att diskutera både nuvarande prestation och framtida ansträngning. Temporal orientering är mot nutid och omedelbar framtid, och målet är att eleven ska kunna balansera sitt välbefinnande med långsiktig utveckling, vara nöjd med nuvarande betyg men samtidigt fortsätta sträva efter förbättring. Den tredje aspekten rör hantering och balansering av förväntningar på betyg över tid. Känslor kopplade till nöjdhet, stolthet eller tacksamhet används för att uppmuntra elever att glädjas åt sin egen ansträngning och lärande. Temporal orientering sträcker sig mellan nutid och långsiktig framtid, där syftet är att betona personlig utveckling framför enbart externa erkännanden, samtidigt som betygens ökande betydelse framöver erkänns.

Artikeln föreslår att betyg inte bara hanteras som objektiva mått eller neutrala utvärderingar av elevernas prestationer, utan snarare hanteras som emotionellt betydelsefulla för eleverna. Studien belyser komplexiteten och utmaningarna med att göra betygspolicy i en mellanstadiekontext och samtalskontext, där deltagarna navigerar och balanserar flera olika prioriteringar, krav och värden samtidigt som de verkar inom en ny policykontext som lägger större fokus på akademisk prestation genom betyg än på andra värden som exempelvis elevernas välbefinnande och lärande. Känslor fungerar som diskursiva resurser och en form av "policybuffring" som avser att mildra de negativa effekterna av prestationsfokus, men samtidigt riskerar legitimera prestationsbaserade diskurser.

Kapitel 7 – Diskussion

I det här avslutande kapitlet diskuteras avhandlingen som helhet med fokus på att belysa det övergripande syftet som rör vad betygs- och utvecklingssamtal gör i mellanstadiet samt vad detta kan innebära för elever i ett skolsystem och samhälle som präglas av performativa styrningsformer och ideal. Diskussionen tar sin utgångspunkt i tre artiklar som utgör avhandlingens empiriska resultat där det som görs och berättas i och genom betygs- och utvecklingssamtal har analyserats. Artiklarna handlar sammanfattningsvis om: (I) hur betygssamtal i årskurs 4 formar narrativ som positionerar elevers vägar och utsikter i årskurs 4 som mer eller mindre lovande (Tenglet m.fl., 2023), (II) hur användningen av diskurser under utvecklingssamtal formar förväntningar på elever att vara muntligt aktiva i skolan (Tenglet, 2023) och (III) hur betyg görs till en emotionell angelägenhet för elever i betygs- och utvecklingssamtal (Tenglet & Löfgren, 2024).

Diskussionen inleds med en empiriskt förankrad diskussion där individualisering och temporalitet belyses som genomgripande aspekter i de tre artiklarnas resultat i förhållande till avhandlingens övergripande syfte, frågeställningar och tidigare forskning. Därefter följer en teoretiskt orienterad diskussion som fördjupar förståelsen av de genomgripande aspekterna samt belyser avhandlingens bidrag och implikationer för såväl forskning som pedagogisk praktik genom begreppen elevperformativitet och bedömningsberättelser. Därefter förs en kritisk reflektion om resultat, metodologiska begränsningar och fortsatt forskning. Kapitlet avrundas med praktiska implikationer.

Individualisering och temporalitet

När avhandlingens tre artiklar analyseras tillsammans framträder individualisering och temporalitet som genomgripande aspekter av det som deltagarna gör i och genom de betygs- och utvecklingssamtal som analyserats. Dessa aspekter förekommer i olika former och med olika analytisk tyngd i respektive artikel, men utgör tillsammans även tydliga mönster i avhandlingens empiriska material. Tillsammans synliggör individualisering och temporalitet centrala aspekter av hur elever positioneras, formas och förhandlas i och genom dessa betygs- och utvecklingssamtal. Aspekterna synliggör även hur betygs- och utvecklingssamtal kan förstås som dynamiska och komplexa tillfällen som framhäver vissa sätt att vara elev på.

Genom att uppmärksamma individualisering och temporalitet som genomgripande aspekter i artiklarna möjliggörs en empirisk grundad och kontextualiserad förståelse av avhandlingens samlade resultat. Sammantaget bidrar följande diskussion av dessa aspekter till att synliggöra hur betygs- och utvecklingssamtal kan förstås som tillfällen som fungerar både styrande och subjektsskapande i skolan.

Individualisering

En av de mer framträdande aspekterna i avhandlingens artiklar kan förstås i termer av individualisering. Begreppet används här för att diskutera hur ansvar för lärande, utveckling och prestationer tenderar att förläggas till den enskilda eleven och formar förväntningar på eleven att förändra sig själv i och genom de betygs- och utvecklingssamtal som analyserats. Individualisering tar sig uttryck på flera sätt i artiklarnas resultat.

Betoning av personliga dimensioner

Till att börja med framträder individualisering genom att betygs- och utvecklingssamtalen inte enbart handlar om elevens prestationer, kunskaper och utveckling i förhållande till kunskapskrav (numera betygskriterier). I

likhet med tidigare forskning (se t.ex. Granath, 2008; Hofvendahl, 2004; Höstfält, 2015; Sivenbring, 2016) visar artiklarna i avhandlingen att mer personliga dimensioner, såsom elevens beteende, egenskaper, inställning och känslor, ofta betonas i dessa samtal och knyts till elevens utveckling, styrkor och svårigheter. I betygs- och utvecklingssamtalen som analyserats framstår bland annat uthållighet, beslutsamhet, uppmärksamhet, intresse och ambition som centrala för elevers utveckling och framgång i skolan och är återkommande i de positioneringar som lyfts fram i artiklarnas analyser (Tenglet, 2023; Tenglet m.fl., 2023; Tenglet & Löfgren, 2024).

Analysen i artikel I (Tenglet m.fl., 2023) synliggör hur personliga dimensioner återkommer i positioneringen av eleverna och används i förklaringar om deras betyg, utveckling och potential under betygssamtalen. Genom positioneringarna av eleven Elin som en ”duktig” elev och eleven Erik som en stabil ”E-kille” framställs bland annat ansvarstagande, koncentration, ihärdighet, beslutsamhet, ansträngning, intresse och målmedvetenhet som eftersträvansvärda ideal för eleverna. Att personliga dimensioner betonas och att vissa ideal på så sätt framstår som eftersträvansvärda uppmärksammas även i tidigare forskning som visar hur utvecklingssamtal samt individuella utvecklingsplaner (IUP) ofta formar och upprätthåller ideal om den goda eleven (Granath, 2008; Hirsh, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2006).

Personliggörande av betyg

Den övergripande positioneringen av Erik som en ”stabil E-kille” i artikel I synliggör emellertid inte bara hur vissa personliga dimensioner återkommer och framställs som brister som eleven själv behöver åtgärda. När eleven positioneras som en ”E-kille” som behöver bli lite mer av en ”skolkille” görs också kategoriseringar som visar hur betyg görs personliga genom att elevens betygsnivå och kön knyts till de personliga dimensionerna som togs upp under betygssamtalet. På liknande sätt personliggörs betyg i artikel III, där kategoriseringen ”idrottskille” ställs i kontrast till elevens

emotionella disposition till dans i förhandlingen om elevens lägre betyg i idrott. Genom förhandlingen framställs elevens lägre betyg (E) i idrott både som potentiellt i konflikt med elevens position som ”idrottskille” och samtidigt ett resultat av elevens bristande intresse i momentet dans. Betyget konstrueras därmed som valbart och knutet till elevens engagemang snarare än elevens kunskaper eller förmågor (se Asp-Onsjö & Holm, 2014). Tidigare forskning visar hur elever själva kan använda liknande kategoriseringar kopplade till betygsnivå för att positionera sig själva och beskriva hur de positioneras av andra (Höstfält, 2015; Nygren, 2021; Sivenbring, 2016; Vogt, 2017).

Forskningen belyser att höga betyg kan fungera som markörer för elevens status i klassen (Nygren, 2021), medan elever med betyg på lägre nivåer kan se sig själva och sina möjligheter som begränsade (Sivenbring, 2016; Vogt, 2017). Sivenbrings (2016) och Vogts (2017) avhandlingar lyfter fram hur elever som kategoriseras utifrån lägre betygsnivåer kan uppleva att deras ansträngningar och prestationer varken erkänns eller påverkar deras betyg och att högre betyg känns som oåtkomliga. I dessa fall beskriver eleverna anpassning av sina ambitioner och ansträngningar till den tillskrivna betygskategorin som det mest rimliga och praktiska alternativet (Sivenbring, 2016; Vogt, 2017). Kategoriseringar som används i relation till elevers betygsnivåer tyder därmed på att betygen inte bara används för att beteckna en formell kunskapsnivå utan även kan fungera som uttryck för elevens person och potential. Personliggörandet av betyg och den återkommande betoningen på personliga dimensioner i betygs- och utvecklingssamtal synliggör hur vissa beteenden och vissa versioner av elevskap framstår som önskvärda, vilket medför att det blir elevernas ansvar att anpassa sitt beteende och sin person (Höstfält, 2015; Sivenbring, 2016).

Könspräglade förväntningar

Hur de positioneringar som avhandlingens artiklar belyser bidrar till individualisering kan också diskuteras mot bakgrund av tidigare forskning

som visar hur personliga dimensioner och elevideal ofta tar sig olika uttryck beroende på kön (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Granath, 2008; Hirsh, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2006). Trots att kön inte explicit analyseras i avhandlingens artiklar blir det ändå relevant genom de könskodade kategoriseringarna ”E-kille” och ”skolkille” i artikel I och ”idrottskille” i artikel III. Liknande könskodade kategoriseringar är återkommande i det empiriska materialet, men inte enbart i relation till kategorin kille utan också kategorin tjej. Dessa könskodade kategoriseringar görs främst i samband med positivt laddade beskrivningar som duktig, snäll och fantastisk för såväl flickor som pojkar. Kön blir indirekt även relevant genom att de två analyserade fallen i artikel I rör eleverna Elin och Erik, där valet av namn ursprungligen var tänkt att indikera en potentiell könsdimension även om detta senare inte följdes upp analytiskt i artikeln.

I förhållande till tidigare forskning är Hirshs (2012) studie särskilt intressant eftersom den visar på mönster som ligger i linje med positioneringarna av eleverna Elin och Erik. Hirsh (2012) identifierar tydliga könsskillnader i hur utvecklingsmål i individuella utvecklingsplaner formuleras, särskilt när utvecklingsmålen berör personliga dimensioner (being-targets). Hirsh (2012) uppmärksammar att pojkar ofta fick utvecklingsmål relaterade till brister i arbetsinsats, effektivitet och ordning, medan flickor ofta uppmanades att bli mer självsäkra och muntligt aktiva. Medan Eriks bristande fokus och uthållighet betonas i och genom betygssamtalet, uppmanas Elin att vara lite mer aktiv och vifta med handen. Detta är i linje med Hirshs (2012) iakttagelse om att de utvecklingsmål som rör personliga dimensioner (being-targets) kan bidra till att forma och förstärka vissa genuspräglade förväntningar och ideal.

Förskjutning av ansvar

Att personliga dimensioner återkommande betonas i betygs- och utvecklingssamtal och bidrar till en ökad individualisering framgår tydligt i artikel II. Den visar hur elever under utvecklingssamtal uppmuntras att vara

mer muntligt aktiva, till exempel genom att ta mer plats, räcka upp handen och svara på frågor (Tenglet, 2023). Även om muntlig aktivitet ofta ges könspräglade uttryck utifrån det föregående resonemanget och enligt tidigare forskning (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Granath, 2008; Hirsh, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2006), ligger fokus i det följande snarare på hur artikeln fördjupar förståelsen om individualisering under utvecklingssamtal.

Artikel II (Tenglet, 2023) visar hur låga nivåer av muntlig aktivitet under utvecklingssamtal framställs som en nackdel för elever och som något som elever på egen hand behöver åtgärda i klassrummet. På liknande sätt som för artikel I tillskrivs elever ansvar genom att personliga dimensioner som elevernas blyghet, osäkerhet, oro och tystlåtenhet återkommande markeras. Det sätt som artikel II fördjupar individualisering är hur den visar hur ansvar förskjuts från läraren och undervisningens villkor till eleven samt hur elevers muntliga aktivitet görs till en offentlig fråga, där eleven inte enbart tillskrivs ansvar för sina egna prestationer och framsteg. Individualisering kan här förstås genom de diskurser som används för att uppmana elever att bli mer muntligt aktiva och våga prata.

När en psykologisk diskurs används framhävs elevers personliga dimensioner samtidigt som antagna känslomässiga och sociala skäl för eleven att undvika deltagande tonas ned. Exemplet i artikel II visar hur lärare och vårdnadshavare marginaliserar tänkbara klassrumsscenarion som antas vara socialt och emotionellt obekväma skäl till att undvika att delta muntligt. Att inte räcka upp handen framställs på så sätt som en mindre försvarbar handling, och brist på muntlig aktivitet (räcka upp handen) konstrueras i huvudsak som ett personligt problem snarare än en följd av klassrumsklimat eller undervisningsform. När pedagogiska och performativa diskurser används i betygs- och utvecklingssamtalen handlar det inte enbart om ansvar i fråga om elevens egen prestation och utveckling, utan även hur eleven kan bidra till sitt eget och klasskamraters lärande samt möjliggöra lärarens bedömning. Vid användning av en pedagogisk diskurs positioneras eleven som en värdefull pedagogisk tillgång i klassrummet som med sin muntliga

aktivitet tillför värde med sina erfarenheter och tankar till sitt eget och andras lärande i klassrummet. Här kan noteras att en liknande positionering görs i förhållande till muntlig aktivitet i artikel I där Elin genom uppmaningen om att ”vifta med handen” positioneras som möjlig inspiration för kamrater. Vid användning av en performativ diskurs i artikel II positioneras eleven som en aktiv och strategisk aktör som förväntas göra det bästa av de möjligheter som finns för att synliggöra sina kunskaper och framstå som engagerad. Elevens förmåga att synliggöra sin kunskap och göra det bästa av möjligheter framställs i betygs- och utvecklingssamtalen som en förutsättning för lärarens bedömning. På så sätt framställs elevens agerande som väsentlig för hur fördelaktig och korrekt bedömningen kan bli och därigenom förskjuts också ansvaret för bedömningen till eleven i och genom utvecklingssamtalen.

Artikel II synliggör hur användningen av psykologiska, pedagogiska och performativa diskurser som uppmanar elever att bli mer muntligt aktiva inte enbart tillskriver elever ansvar för sin egen utveckling och prestationer utan också för klasskamraters lärande och lärarens bedömning. På så sätt förskjuts skolans och lärarens ansvar för undervisning, lärande och bedömning mot eleverna under utvecklingssamtalen. I likhet med tidigare forskning visar detta att muntlig aktivitet är nära knytet till en performativ logik där eleven behöver göra sig själv och sina kunskaper framträdande (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Höstfält, 2015; Nygren, 2021). Handlingar som att räcka upp handen, ta plats och att våga framstår som markörer för muntlig aktivitet. Elevens förmåga att synliggöra sig själv och sina kunskaper genom dessa handlingar framstår därmed som bedömningsgrundande. Samtidigt framställs tystnad och blyghet som missgynnande för elever i artikel II, vilket överensstämmer med tidigare forskning där elever beskriver hur ett reserverat beteende kan innebära att deras kunskaper förbises och att deras möjligheter till högre betyg begränsas (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Nygren, 2021; Vogt, 2017). Det framstår alltså som fördelaktigt för elever att kunna hantera sin muntliga aktivitet aktivt och strategiskt i såväl artikel

II som i tidigare forskning (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Höstfält, 2015; Nygren, 2021; Vogt, 2017).

Strategiskt handlande

Tidigare forskning visar att även elever själva framställer muntlig aktivitet som en nyckelstrategi för att signalera sitt engagemang, ansträngning och sin kompetens inför lärare och klasskamrater för att uppnå högre betyg (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Nygren, 2021; Vogt, 2017). Artikel II belyser detta genom hur elever uppmuntras navigera bedömningssystemets krav i förhållande till olika möjligheter och hinder för muntlig aktivitet i klassrummet. Det handlar exempelvis om att bestämma sig för att räcka upp handen fler gånger eller ta tillfällen i akt för att ta mer plats och våga prata mer (Tenglet, 2023). Tidigare forskning beskriver liknande strategier där det kan handla om att sätta kvantitativa mål eller använda alternativa former av muntligt deltagande som upplevs mer hanterbara (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Nygren, 2021), såsom redovisningar eller att vara mer aktiv i mindre grupper. Det kan också handla om att försöka skapa ett intryck av aktivt engagemang (genom att räcka upp handen) eller att förändra sitt beteende och känslomässiga förhållningssätt till att tala inför andra (Nygren, 2021; Vogt, 2017). Sådana strategier kan förstås som en del av ett fabriceringsarbete för att visa sig aktiva och engagerade inom ramen för skolans bedömningslogik (Tanner & Pérez Prieto, 2014).

I tidigare forskning uppmärksammas hur elever beskriver att höga betyg inte enbart kräver att de själva kan uppvisa engagemang, ambition och positiv inställning, genom exempelvis muntlig aktivitet, utan även kräver förmåga att hantera sina ansträngningar på ett fördelaktigt sätt (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Granath, 2012; Höstfält, 2015; Nygren, 2021; Vogt, 2017). I linje med tidigare forskning framstår det även i artiklarna som viktigt för elever att agera aktivt och strategiskt för att nå framgång och goda resultat (Höstfält, 2015; Nygren, 2021). Att strategiskt handlande framträder som centralt för individualisering av prestationer och betyg under betygs- och

utvecklingssamtal kan fördjupas med artikel III (Tenglet & Löfgren, 2024) som visar hur känslor används som diskursiva resurser i betygs- och utvecklingssamtal för att navigera förväntningar och krav på höga betyg och kontinuerlig utveckling i skolan. I samtalen används känslor, såsom glädje, stress och oro, för att förhandla fram vad som framstår som en lämplig, strategisk och hållbar inställning för elever till skolarbete och betyg.

Genom användning av känslor uppmuntras eleverna att balansera höga ambitioner med sitt långsiktiga välbefinnande. Deltagarna förhandlar tillsammans om ambitioner och förväntningar som kan driva elevens motivation och förbättring, men samtidigt prioriterar en insats som framstår som realistisk och hållbar för långsiktig utveckling och goda betyg i det svenska betygssystemet. På så vis behandlas betyg inte enbart som kunskapsmått utan även som en emotionell angelägenhet för elever. Detta synliggör hur lärare och elever, samt ibland även vårdnadshavare, tillsammans hanterar det tryck och de krav som antas följa med betygssystemet. Detta ligger i linje med tidigare forskning som synliggör att både lärare och elever lyfter fram strategier som handlar om att anpassa sina ambitioner och prioritera sina ansträngningar för att undvika överansträngning, överprestation och känslor som i slutändan kan hämma möjligheterna att prestera (Höstfält, 2015; Mårell-Olsson, 2012; Nygren, 2021). Avhandlingens artiklar visar tillsammans med tidigare forskning att elever behöver handla som aktiva, ansvarstagande, självreglerande och emotionellt självbehärskade individer i skolan (Höstfält, 2015; Sivenbring, 2016). Detta ligger i linje med en performativ kultur i skolan, där individuellt ansvar och granskningsbara resultat ofta prioriteras (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Ball, 2003).

Individualisering genom betygs- och utvecklingssamtal

Avhandlingens artiklar synliggör hur det inte enbart är betoningen av mer personliga dimensioner som bidrar till individualisering under betygs- och utvecklingssamtal, utan även hur elever uppmanas att handla strategiskt för

att navigera skolsystemet. I förlängningen innebär betoningen på personliga dimensioner och strategiskt handlande även en förskjutning av ansvar från undervisning samt läraren till elevens egen förmåga att hantera sina känslor, ambitioner och prestationer. Betoningen kan i likhet med Höstfälts (2015) avhandling förstås som en form av ”resultatinriktad individualisering” där fokus ligger på elevens individuella förbättring, utveckling och ansvar för sina prestationer. Sammantaget synliggör artiklarna hur betygs- och utvecklingssamtal fungerar som tillfällen för individualisering där elevers förståelse av sig själva och sin potential kan formas och förhandlas. Genom betoning på elevers personliga dimensioner, personliggörande av betyg, strategiskt handlande och nedtoning av hinder och begränsningar, i och genom betygs- och utvecklingssamtalen, förskjuts ansvar för utveckling och framgång från skola och undervisning till eleverna själva. I likhet med tidigare forskning framstår framgång i skolan (främst i form av höga betyg) som en fråga om elevens egen vilja, ambitioner och handlingar snarare än exempelvis undervisningens villkor eller omgivande strukturer (Asp-Onsjö & Holm, 2014). Samtalen signalerar vilka beteenden, attityder och strategier som framstår som nödvändiga i skolan, och kan ha en moralisk dimension som formar ideal och vem som förväntas lyckas (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Granath, 2008; Nygren, 2021; Sivenbring, 2016). Dessa ideal kan förstås utifrån en performativ skolkultur där elevers förmåga till självreglering och att maximera sin prestation blir central (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Ball, 2003).

Temporalitet

Temporalitet är ytterligare en genomgående aspekt i avhandlingens tre artiklar, om än på lite olika sätt och med olika analytisk betoning. Begreppet temporalitet används i det följande för att diskutera och synliggöra hur de analyserade betygs- och utvecklingssamtalens innehåll och form tenderar att präglas av olika tidsaspekter samt hur detta har betydelse för hur elever positioneras och hur deras utsikter, känslor och utveckling konstrueras. I

artiklarna framträder temporalitet som en genomgående aspekt för hur elever och deras prestationer, ansvar och möjligheter förstås och förhandlas i de analyserade betygs- och utvecklingssamtalen.

Narrativ historia, nutid och framtid

Avhandlingens artiklar synliggör hur temporalitet fungerar som ett berättande om vem eleven är, har varit och kan bli framöver och därmed inte enbart blir ett sätt att beskriva eller utvärdera elevers utveckling och prestationer. Artikel I (Tenglet m.fl., 2023) bidrar i detta avseende till att synliggöra hur deltagare narrativt konstruerar och kopplar samman elevens historia, nutid och framtid på sätt som gör elevers utveckling, betyg och skolgång begriplig och sammanhängande. De två fallen som analyseras i artikel I illustrerar hur elevers vägar och utsikter kan konstrueras på olika sätt i det pågående och övergripande berättandet för respektive elev. I det ena fallet positioneras eleven återkommande i förhållande till historia och nutid, som den ofokuserade och stabila E-killen med begränsad utvecklingspotential och acceptabla betyg. I det andra fallet positioneras eleven återkommande i förhållande till framtida potential och utvecklingsmöjligheter, som en duktig elev som kan inspirera andra med potential att höja sina betyg. Dessa positioneringar synliggör hur elevernas vägar och utsikter framställs på olika sätt i förhållande till om berättandet har tillbakablickande eller framåtblickande orientering. Denna temporala orientering kan förstås i relation till hur dåtid, nutid och framtid kopplas samman liksom hur de små berättelserna om varje betyg och ämnesprestationer vävs ihop till en långsiktig och följdriktig helhet i och genom samtalen. Även tidigare studier om utvecklingssamtal visar hur temporalitet både kan organisera berättande och användas av deltagarna för att positionera sig själva och varandra i relation till gemensamt konstruerade sociala och moraliska ramar (Howard, 2008; Kotthoff, 2015; Sánchez & Orellana, 2006). I linje med Howards (2008) resultat illustrerar artikel I hur berättandets temporala orientering positionerar elever tidsligt och

därigenom formar och förstärker vad som framstår som möjligt, förutsägbart och eftersträvansvärt i fråga om elevens utveckling och framgång. Vidare belyser Sánchez och Orellanas (2006) studie hur lärare tenderar att betona elevers framtida utveckling för att skapa hopp, motivera och bygga samförstånd med vårdnadshavare. Detta framtidsfokus förbinder elevens historia till önskat framtida tillstånd och betonar en logik av förbättring, samtidigt som Sánchez och Orellana (2006) menar att framtidsfokuset även kan bidra till att befästa elevers upplevelse av brist och otillräcklighet. På så vis indikerar artikel I tillsammans med tidigare studier (Howard, 2008; Kotthoff, 2015; Sánchez & Orellana, 2006) att temporalitet både organiserar berättandet om elevers utveckling och kan fungera normerande genom att konfigurera vilka förändringar och framtider som framstår som möjliga och önskvärda – och för vem. Sammankopplingen mellan historia, nutid och framtid och den temporala orienteringen i berättandet blir centralt eftersom det tydliggör hur kontinuitet och koherens kan skapas och formas i berättandet om vem eleven är, har varit och kan bli framöver som fortlöpande narrativa aktiviteter i betygs- och utvecklingssamtal.

Långsiktighet och elevers utvecklingspotential

På liknande vis kan temporalitet tänkas bidra till att framställa vissa sätt att vara och utvecklingsområden som mer bestående eller väsentliga för elever över tid. Genom hänvisningar till tidigare och framtida återkoppling, dokumentation och utvecklingssamtal, tillsammans med betoning på stegvis utveckling, pekar artikel II (Tenglet, 2023) på hur elevers muntliga aktivitet tenderar att framstå som ett återkommande utvecklingsområde för elever under utvecklingssamtal. Som nämndes i den föregående delen om individualisering visar flera studier hur muntlig aktivitet ofta har könspräglade uttryck (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Granath, 2008; Hirsh, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2006). Hirsh (2012) studie kan, liksom för den tidigare delen om individualisering, bidra till att belysa hur temporalitet

kan spela in i fördelningen av varandemål (being-targets) mellan flickor och pojkar. Studien indikerar att skillnader i fördelning av varandemål inte bara består utan även förstärks över tid. Denna förstärkning kan indikera hur vissa sätt att vara och vissa utvecklingsområden framstår som mer bestående och väsentliga i skolans bedömningar. Samtidigt kan det bidra till att förstå hur vissa könspräglade förväntningar och ideal formas och förstärks.

Hur vissa utvecklingsområden och sätt att vara kan konstrueras som mer bestående eller väsentliga för elever i betygs- och utvecklingssamtal är även intressant att betrakta i relation till forskning som indikerar att bedömningar, i synnerhet betyg och provsystem, kan förstärka tidiga mönster i prestation, välbefinnande och elevers syn på sin förmåga och potential för elever över tid (Högberg m.fl., 2021; T. Klapp m.fl., 2024; Kärkkäinen m.fl., 2008; Pekrun m.fl., 2023; Räty m.fl., 2004). Forskningen synliggör konsekvenser som bedömningar har för elever över tid, men går inte närmare in på hur dessa bedömningar kan forma elever och deras syn på sin potential över tid. Här kan temporalitet som en genomgripande aspekt av artiklarnas resultat tillsammans med annan forskning bidra med ytterligare perspektiv på hur elever kan tänkas förstås och förstå sig själva och sin potential över tid i skolan. Genom temporalitet kan eleven exempelvis positioneras som stabil, spretig, temporär eller förändringsbar och det kan konstruera elevens utveckling och potential som trolig, hypotetisk eller otänkbar i och genom betygs- och utvecklingssamtalen (se även Howard, 2008).

Betoning av historia och framtid

Tidigare forskning, liksom avhandlingens artiklar, pekar på att betyg kan förstås som en central del för hur den temporala positioneringen av elever ser ut och hur elevers utvecklingspotential förstås och konstrueras i och genom betygs- och utvecklingssamtal. Betyg tycks bidra till att positionera elever och värdera deras utvecklingspotential i relation till både tidigare prestationer och framtida förväntningar, vilket särskilt aktualiserar dåtid och framtid. Det finns studier som visar hur exempelvis dåtid aktualiseras genom

att elever tidigt börjar använda betyg och prov som indikatorer för sin egen förmåga samt som jämförelser med andra (Kärkkäinen m.fl., 2008; Räty m.fl., 2004). Det finns också studier som synliggör hur elever med låga betyg uppfattar att de själva och deras möjligheter förstås och värderas utifrån på förhand etablerade förväntningar om fortsatt låga betyg (Sivenbring, 2016; Vogt, 2017). Tidigare forskning synliggör även hur betyg kan rikta elevers uppmärksamhet mot framtiden. Betyg ses då som ett sätt för elever att förbereda sig för framtiden och understryker vikten av att satsa i god tid och optimera sina prestationer för att nå goda resultat i förhållande till krav och möjligheter längre fram (R. Löfgren m.fl., 2019; Sivenbring, 2016; Öhrn & Holm, 2014).

Att både elevens historia och framtid blir tydligt framträdande i relation till betyg kan förstås utifrån betygens funktion och utformning i det svenska skolsystemet. Eftersom betyg representerar elevers ackumulerade prestationer över tid och dessutom är jämförbara kan de bidra till att betona elevens historia. Samtidigt kan betyg genom sin formella funktion påverka elevers framtida möjligheter, skolors måluppfyllelse och betona hur kunskapskraven ska nås vid specifika tidpunkter. Detta kan bidra till ett framtidsfokus. Elevers utveckling och framsteg kan därmed framstå som både förväntade och förutbestämda utifrån betygssystemet. Betygen definieras av tidigare prestationer och riktar samtidigt fokus mot framtida resultat.

Liknande resonemang om hur särskilt historia och framtid aktualiseras under betygs- och utvecklingssamtal kan dock även föras i relation till forskning som visar att utvecklingssamtal ofta är konsensus- och problemorienterade (Adelswärd & Nilholm, 1998; Caronias, 2022). Den binära skalan, som Pillet-Shore (2003) och Hofvendahl (2006a) beskriver som ett sätt för deltagarna att snabbt nå konsensus i samtalet och fastställa om en elev behöver åtgärder, kan här också förstås bygga på en temporal logik. Den binära värderingen aktualiserar både en historisk position, där tidigare prestationer förstås i termer av brist eller framgång, och en

framtidsorienterad position, där eleven kan behöva korrigeras för att uppnå ett önskvärt tillstånd. Genom utvecklingssamtalens konsensus- och problemorientering kan särskilt dåtid och framtid aktualiseras eftersom deltagarna i samtalet försöker nå konsensus om det förflutna för att planera åtgärder.

Artikel III (Tenglet & Löfgren, 2024) bidrar i detta avseende till att belysa hur temporalitet blir relevant i förhandlingen om elevers känslor, ambitioner, ansträngning och förväntningar i relation till betyg och elevernas årskurs. Artikel III visar hur det sätt som känslor används i relation till betyg under betygs- och utvecklingssamtal bland annat utgör förhandlingar om prestationskrav och förväntningar. Det handlar om hur känslor används för att förhandla om en lagom ambitionsnivå där elever uppmanas att balansera ambitioner med långsiktigt välbefinnande och prestation genom att välja lämpliga mål och prioritera sin arbetsinsats. Det handlar även om hur känslor används för att hantera elevers förväntningar på framtida betyg så att elevens nuvarande utveckling och motivation prioriteras. Elever uppmuntras att drivas av sin egen utveckling och värdet av att lära, snarare än av att nå höga betyg som ännu inte framstår som aktuella, bland annat genom betoning på att det både finns tid och möjligheter att satsa på betyg längre fram. Förväntningar på att nå höga betyg framställs utifrån artikeln som ett gradvist och uppnåeligt slutmål i och genom betygs- och utvecklingssamtalen, snarare än det omedelbara målet som framstår som stegvis personlig utveckling och glädje i att lära.

Skolans temporala organisation

Artikel III kan i förhållande till tidigare forskning bidra till att fördjupa relationen mellan skolans temporala organisation, betyg samt elevers välbefinnande och känslor. Skolans temporala organisation framträder i artikeln genom det nedtonade slutmålet om gradvis utveckling och att nå höga betyg i årskurs nio, samt genom att det som eleven bör göra och sträva efter framställs i relation till betygens relevans i olika årskurser. I förhållande

till tidigare forskning om betygens effekter över tid (Högberg m.fl., 2021; T. Klapp m.fl., 2024; Pekrun m.fl., 2023) och elevers perspektiv på betygens framtidsbetydelse (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Howell, 2017; R. Löfgren m.fl., 2019; Sivenbring, 2016) kan artikel III indikera hur betyg kan tänkas förstås som emotionellt angelägna utifrån skolans temporala organisation. Detta indikerar hur betyg kan tänkas betona skolans temporala organisation under samtalet och därigenom konstrueras även elevers förmåga att anpassa och planera sina ambitioner, ansträngningar och motivation utifrån den temporala logiken. Det är i detta som temporalitet kan tänkas aktualisera elevers välbefinnande och känslor, särskilt i förhållande till hur betyg konstrueras som framtidsmarkörer (se R. Löfgren m.fl., 2019).

När elever uppmanas att hantera sin utveckling, arbetsinsats och sina känslor i linje med skolans temporala organisation kan temporalitet även bidra till att fördjupa den tidigare diskussionen om individualisering. Effektivitet, kontinuerlig och långsiktig utveckling och strategiska satsningar framträder som väsentligt i avhandlingens artiklar och framstår även som uttryck för mognad och att vara en god elev i tidigare forskning (Höstfält, 2015). Genom temporalitet kan individualisering förstås som en fråga om elevens hantering av sin motivation, oro och vilja i relation till skolans temporala organisation. Kopplingen mellan skolans temporala ordning och individualisering framträder exempelvis i tidigare forskning om hur mål i individuella utvecklingsplaner kan formuleras i termer av att använda lektionstid effektivt och att inte ha för bråttom (Hirsh, 2012; Mårell-Olsson, 2012). Liknande mål återfinns i avhandlingens empiriska material och kan illustreras med fallet E-killen i artikel I. Temporalitet innebär här att elever inte enbart görs ansvariga att prestera eller nå goda resultat, utan även att förhålla sig till betyg och sin egen utveckling på ett sätt som framstår som rimligt, hållbart och ansvarsfullt. Detta tar sig uttryck i uppmaningar som: att anstränga sig, men inte för mycket; att undvika stress, men inte vara passiv eller belåten; och att planera långsiktigt, men inte låta framtida bekymmer dominera nuet. Självreglering och effektivitet framstår i detta

sammanhang som centralt. Elever behöver kunna avgöra vad som ska prioriteras, vad som kräver uthållighet och vad som kan skjutas upp. Individualisering i förhållande till temporalitet handlar på så sätt inte bara om när en elev ska satsa eller prestera, utan även om när och hur de ska vilja, orka och känna. Artikel III bidrar med att förstå hur elever förväntas navigera och förmå i en skola med betoning på ständig utveckling och höga betyg.

Att temporalitet framträder som en genomgripande aspekt i betygs- och utvecklingssamtalen kan förstås i relation till hur nationella styrdokument och riktlinjer betonar att elevens utveckling kontinuerligt bör följas upp, dokumenteras och stödjas över tid. Utvecklingssamtal kännetecknas av att vara regelbundna inslag i elevers skolgång, med riktlinjer som betonar att de både ska vara bakåtblickande (dokumenterat med skriftliga omdömen eller betyg) och framåtblickande genom en plan som formuleras muntligt eller dokumenteras i den individuella utvecklingsplanen (IUP). På så sätt blir samtalen återkommande tillfällen som knyter samman det som varit med det som förväntas framåt. Även etablerade principer för bedömning kan kopplas till temporalitet, då flera centrala bedömningsbegrepp är tidsbundna, såsom de formativa frågorna om var eleven befinner sig kunskapsmässigt, vad målet är och hur eleven ska nå dit. Genom att förstå betygs- och utvecklingssamtalen som del av en större styrningslogik kan temporalitet inte bara ses som något som gör berättandet begripligt och sammanhängande, utan även som ett uttryck för hur kunskap, utveckling och framgång förstås och innebär i dagens skola och samhälle.

Temporalitet genom betygs- och utvecklingssamtal

Genom kontinuerlig uppföljning, utvecklingsmål och dokumentation vid betygs- och utvecklingssamtal synliggörs en version av ideal elevposition: en elev som kan hantera sina känslor, planera framåt och sträva efter successiv förbättring. Dessutom spänner denna elevposition över tid och rum genom att olika bedömningar, terminer, ämnen och årskurser sammanlänkas.

Genom temporalitet kan berättandet under betygs- och utvecklingssamtal tänkas förstärka elevers oro eller framtidsfokus, stabilisera eller begränsa synen på den egna förmågan och framhäva specifika ideal för hur en elev bör vara och utvecklas i skolan. Sammantaget visar avhandlingens artiklar att temporalitet inte enbart kan förstås som neutrala beskrivningar av elevers kunskapsutveckling, utan även har betydelse för hur elevskap förstås och värderas. Temporalitet bidrar till att skapa kontinuitet och koherens i skolans bedömningar. Detta kan också bidra till skillnader i vilka elever som framstår som utvecklingsbara, ansvarstagande och framgångsrika. Temporalitet kan forma vad som uppfattas som möjlig utveckling, god ansträngning och realistisk ambition för elever.

Temporalitet används för att forma och förhandla om elevers känslor, ambitioner och förväntningar i förhållande till betyg. Genom att sammankoppla historia, nutid och framtid kan elever positioneras som stabila, förändringsbara eller temporärt bristfälliga och deras potential värderas. När betyg tydligt markerar hur elevers utveckling värderas över tid, samtidigt som kontinuerlig utveckling och höga betyg i framtiden förväntas, kan nuet kännas otillräcklig och kravfylld. Genom att lyfta temporalitet som en genomgripande aspekt i betygs- och utvecklingssamtal framträder alltså hur betygs- och utvecklingssamtal kan få betydelse för hur elever ser på sig själva och sin förmåga över tid. Saul (Saul, 2020) beskriver att ”Time alternately disciplines us, empowers us, disempowers us, and socializes us into sanctioned ways of knowing and being” (s. 66), vilket illustrerar hur temporalitet kan bidra till att forma vad som framstår som förväntade och accepterade sätt att vara elev på i skolan.

Temporalitet kan därmed förstås som en central, men till viss del förbisedd, maktdimension i skolans mål- och resultatstyrning och skolans bedömningssystem. För att fördjupa förståelsen av hur dessa aspekter konstruerar och formar elevens position i och genom betygs- och utvecklingssamtal används begreppen elevperformativitet och bedömningsberättelser härnäst.

Elevperformativitet och bedömningsberättelser

Begreppen elevperformativitet och bedömningsberättelser används här för att fördjupa förståelsen av individualisering och temporalitet som genomgripande aspekter. Begreppen riktar uppmärksamhet på hur betyg- och utvecklingssamtal kan förstås som mer än pedagogiska och administrativa verktyg där en samling omdömen eller värderingar om elevers prestationer och kunskapsutveckling i skolan diskuteras. Begreppen möjliggör en fördjupad diskussion om betygs- och utvecklingssamtal som socialt situerade handlingar och styrningsmekanismer i skolan samt diskussion om avhandlingens bidrag och implikationer.

Elevperformativitet

Ett sätt att fördjupa förståelsen för de genomgående aspekterna individualisering och temporalitet i artiklarna, och samtidigt utforska deras implikationer, är genom begreppet elevperformativitet. Begreppet används här för att synliggöra hur elever formas som specifika typer av subjekt i relation till bedömningar, i första hand i betygs- och utvecklingssamtal. Elevperformativitet handlar inte bara om att elever ska prestera väl, utan även om hur de genom till exempel självbeskrivningar, reflektioner och målformuleringar lär sig att framträda som goda elever, det vill säga elever som är ansvarstagande, målmedvetna och självreglerande. Elevperformativitet förstås som en social och diskursiv process genom vilken skolans värden och förväntningar på elever produceras. Begreppet används alltså för att visa hur deltagarna i och genom betygs- och utvecklingssamtalen introducerar, formar och förhandlar föreställningar om hur elever ska agera och presentera sig på sätt som överensstämmer med skolans mål, kriterier och standarder, i linje med en performativ styrningslogik (Ball, 2003; Bragg, 2007; Macfarlane, 2015). Det handlar såväl om vilka elever som görs möjliga och önskvärda som förståelsen av skolans och utbildningens syfte.

Individualisering och temporalitet synliggör hur den goda eleven framträder som en elev som tar ansvar, visar engagemang och kontinuerligt förbättrar sig. Den elev som gör framsteg kan positioneras som ambitiös, ansvarstagande och duktig, men den som inte utvecklas riskerar att positioneras som passiv, ovillig eller oengagerad. Individualisering synliggör hur ansvaret läggs på eleven att förändras och förbättras, medan temporalitet synliggör hur elever förväntas göra framsteg och utvecklas i förhållande till mål de själva sällan definierat (se Allen, 2012; Pitkänen, 2022). Beslutsamhet, ansträngning och vilja framstår som vägen till att lyckas, men vid problem och brister framstår det som att eleven inte gjort tillräckligt. Elevens utveckling framställs som en personlig process och eget ansvar, samtidigt som mål- och resultatstyrningen och skolans bedömningssystem bidrar till att forma vad utveckling och framgång innebär och hur den ska se ut över tid.

Hur betyg hanteras under betygs- och utvecklingssamtalen illustrerar hur temporalitet och individualisering kan bidra till att göra elevers ansvar och utveckling både framträdande och paradoxal vid betygs- och utvecklingssamtal. Ett budskap som uttrycks är att eleven kan utvecklas och höja sina betyg genom vilja och ansträngning, samtidigt som betygssystemet och berättandet kan framställa vissa vägar som beständiga och utsikter som oåtkomliga. Det blir problematiskt eftersom det förskjuter skolans ansvar mot eleven och riktar bort fokus från undervisningens här och nu. Elever förväntas navigera sin skolgång i linje med föreställningar om gradvis utveckling och framtida resultat och positioneras därigenom som ett pågående projekt vars prestationer ska följas upp, dokumenteras och förbättras över tid. Under betygs- och utvecklingssamtalen tränas elever att tala om sig själva i termer av utveckling, ansvar och framtidsorientering. Temporalitet och individualisering kan på detta sätt förstås som centrala komponenter av elevperformativitet.

Elevperformativitet innebär att eleverna i och genom betygs- och utvecklingssamtal tränas i strategier för hur de ska agera, prestera och

presentera sig för att nå framgång i skolan. Elever lär sig att framträda som kompetenta och ansvarstagande genom att anpassa sig till kriterier och mål. Elevers kunskap och lärande blir inte oviktiga, men kan framstå som sekundära i förhållande till elevens förmåga att framställa sig själv som målinriktad och engagerad. Under betygs- och utvecklingssamtalen diskuteras hur eleverna kan agera för att uppfylla och hantera förväntningar och krav på prestation. Eleverna lär sig att agera och förutse vad som krävs för att bli betraktade som goda elever. Elever som inte bara har goda kunskaper och lär sig i skolan, utan elever som visar vad de kan, är engagerade och anstränger sig på ett sätt som framstår som gynnsamt i en kontext som betonar prestationer. I denna process fungerar elevperformativitet som en styrningsmekanism som uppmuntrar elever att utveckla beteenden som framstår som fördelaktiga och produktiva, exempelvis strategiskt handlande och att framstå som muntligt aktiva genom att räcka upp handen.

Att uppmärksamma elevperformativitet är betydelsefullt eftersom det kan ha betydelse för hur elever betraktas och vad syftet med skolan är. När elever tränas i att framträda på vissa sätt riskerar betygs- och utvecklingssamtal att uppmuntra strategiska och icke-autentiska beteenden, det vill säga fabrikationer, snarare än uppmuntra till meningsfull reflektion och lärande (se Tanner & Pérez Prieto, 2020). Det kan också innebära att elever som inte anpassar sig riskerar att missgynnas eller marginaliseras. Elevperformativitet kan även bidra till ett förstärkt fokus på prestation och en instrumentell hållning till lärande och skolan. Uppmärksamheten förskjuts från elevens lärande och välbefinnande mot betyg, effektivitet och utveckling. Det riskerar att göra att eventuella problem eller svårigheter tolkas som individuella brister och misslyckanden, som blir elevers eget ansvar att åtgärda, snarare än på den undervisning, strukturer och villkor som formar elevens möjligheter. I detta avseende synliggör elevperformativitet även hur bedömningar inte är neutrala i förhållande till performativ styrning, även när det rör sig om självreflektion och formativ

bedömning snarare än enbart betyg och provsystem. Skolans mål- och resultatstyrning är inte enbart kopplat till betyg och provsystem, utan även kopplat till uppföljning, dokumentation och självreflektion. Elevperformativitet innebär inte enbart att mätbara prestationer, effektivitet och konkurrens blir mer påtagligt, utan även individualisering och temporalitet. Tillsammans illustrerar alltså individualisering och temporalitet hur prestationsfokus och självreflektion ömsesidigt kan medverka till performativ styrning (Höstfält, 2015; Pitkänen, 2022). Elevperformativitet visar därmed hur betygs- och utvecklingssamtal kan medverka till liknande styrningsprocesser som exempelvis betyg och provsystem, i linje med tidigare forskning (Allen, 2012; Höstfält, 2015; Pitkänen, 2022) och avhandlingens teoretiska utgångspunkter (Ball, Maguire & Braun, 2012; Ball, 2003).

Bedömningsberättelser

I det följande förs ett vidare resonemang om hur betygs- och utvecklingssamtal kan förstås som återkommande bedömningstillfällen i elevers skolgång där bedömningsberättelser om elever konstrueras, formas och förhandlas mellan elever, lärare och föräldrar i samspel med bedömningspolicy och bedömningssystem. Bedömningsberättelser förstås i linje med avhandlingens interaktionsorienterade narrativa ansats där berättelser ses som socialt situerade handlingar (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; De Fina & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2015). Med bedömningsberättelser avses alltså inte i första hand enskilda, enhetliga eller färdiga narrativ som representerar elevers erfarenheter, inre konstruktioner eller tidigare händelser. Bedömningsberättelser handlar om hur elever och deras utveckling görs begripligt, berättas fram och förhandlas i social interaktion och vad det kan få för implikationer för elever och skolan.

Bedömningsberättelser kan förstås som något som inte enbart görs i och genom betygs- och utvecklingssamtal, utan även kan formas genom andra

former av bedömningssituationer: i klassrummet, i digitala plattformar och genom betyg. De flesta av dessa bedömningsberättelser blir dock fragmentariska och sker i förbifarten. Dessa bedömningssituationer berättar något om elevens prestationer och utveckling, men utan att forma en sammanhängande berättelse. I betygs- och utvecklingssamtal sker en temporal och narrativ koncentration. Här sätter elever, lärare och vårdnadshavare ord på hur det har gått, var eleven befinner sig och vad som kan ske framöver. Bedömningsberättelser kan manifesteras och materialiseras i och genom betygs- och utvecklingssamtal, men även i individuella utvecklingsplaner (IUP) och genom betyg. Det som varit fragmentariskt och tillfälligt kan under betygs- och utvecklingssamtal formas till mer sammanhängande bedömningsberättelser om eleven som knyter ihop historia, nutid och framtid (se Ball, Maguire & Braun, 2012; Bamberg, 2020).

Bedömningsberättelser bör förstås som dynamiska, situerade och gemensamma konstruktioner, som vid betygs- och utvecklingssamtal kan göras begripliga och sammanhängande. Betygs- och utvecklingssamtal utgör vanligtvis återkommande inslag för elever under deras skolgång, samtidigt kan varje betygs- och utvecklingssamtal betraktas som ett unikt tillfälle som kan bidra till ny information och möjligheter för eleven. Detta resonemang kan belysa det samspel som kan tänkas finnas mellan samtalens regelbundenhet i elevers skolgång och genomförandet av varje enskilt samtal i tid och rum för eleven. Resonemanget synliggör att en viktig aspekt för att tolka och förstå analyserna och dra slutsatser om delstudiernas resultat är att bedömningsberättelser föregås av tidigare berättande och följs av kommande berättande (Bamberg, 2020; Wortham & Rhodes, 2015). Betygs- och utvecklingssamtal kan i detta avseende ses som tillfällen där tidigare samtal, bedömningar, dokumentation och återkoppling kan fogas samman till mer sammanhängande bedömningsberättelser och knyts till kulturellt tillgängliga diskurser och förväntningar (såsom kön). Detta skapar kontinuitet och koherens i hur eleven positioneras, samtidigt som det

framhäver progression och utveckling som centrala värden i skolan. Bedömningsberättelser tydliggör hur individualisering kan ske narrativt där eleven positioneras som en person med ansvar och mål, inte bara som ett objekt för bedömning. Det är i dessa samtal som ett vem och ett vart formuleras i relation till skolans mål.

Bedömningsberättelser ska förstås som en gemensam konstruktion och involverar olika aktörers förväntningar och farhågor. Flera intressen och aktörer samspelar vid formandet av bedömningsberättelser. Vårdnadshavares omsorg eller oro kan vävas in (som att ”satsa nu” för att inte hamna efter). Lärarens omsorg om eleven och det professionella uppdraget att bidra till skolans måluppfyllelse kan också spela in. Skolans organisation och mål, samt samhälleliga krav, integreras i bedömningsberättelser (bland annat genom betyg). På detta sätt är bedömningsberättelser inte elevens egen berättelse, utan är berättelser som involverar flera intressen och aktörer. Bedömningsberättelser kopplar ihop betygs- och utvecklingssamtalens lokala genomförande med bedömningssystem, samt med skolans mål- och resultatstyrning och vidare samhälleliga krav (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bamberg, 2020; De fina, 2008).

Bedömningsberättelser kan nyansera bilden av betygs- och utvecklingssamtal som mer än administrativa och pedagogiska verktyg för dokumentation och uppföljning av elevers kunskapsutveckling i skolan. Bedömningsberättelser synliggör att betygs- och utvecklingssamtal är komplexa, mångfacetterade tillfällen och riktar uppmärksamhet mot att bedömningars konsekvenser kan förstås utifrån vad de gör i sitt specifika sammanhang och över tid (Ball, Maguire & Braun, 2012). När bedömningar, främst betygs- och utvecklingssamtal, betraktas genom bedömningsberättelser framträder dessa som tillfällen där elever och lärare tillsammans producerar berättelser om vem eleven har varit, är och kan bli (Bamberg, 2020). På så sätt formas och omformas också skolans normer om utveckling, ansvar och progression. Bedömningsberättelser synliggör hur

olika former av bedömningar och återkopplingstillfällen kan samspela och ackumuleras över tid och därigenom stabilisera eller utmana elevpositioner över tid, vilket är ett perspektiv som bör uppmärksammas i större utsträckning inom bedömningsfältet (Harris & Brown, 2009).

Avhandlingen visar att bedömningsberättelser kan formas av och formar hur eleven förväntas förstå sig själv i relation till skolans mål. Bedömningsberättelser definierar i sig inte vem eleven är eller kan bli, men kan användas för att analysera hur vissa versioner av elever görs möjliga, rimliga eller otänkbara i specifika bedömningssituationer och kontexter. En central implikation av bedömningsberättelser gäller hur elevpositioner kan tänkas fixeras och förstärkas över tid. Om samma utvecklingsområden återkommer vid varje utvecklingssamtal riskerar en stabiliserande bedömningsberättelse att ta form. Bedömningsberättelser om exempelvis eleven som är blyg och behöver räcka upp handen mer, eller om eleven som är ofokuserad och måste ta mer ansvar. Sådana berättelser kan begränsa hur elever tänker om sig själva och sin potential. Vid betygs- och utvecklingssamtal finns möjligheter för elever att formulera mål, reflektera över sin utveckling och själva bidra till att konstruera berättelser om vem de är och kan bli i skolan. Genom att beakta bedömningsberättelser finns därmed också potential att lyfta fram alternativa positioner samt omförhandla eller utmana tidigare berättelser.

Kritiska reflektioner och fortsatt forskning

I den här avhandlingen användes en empiridriven och kvalitativ forskningsdesign med en ursprunglig plan att studera bedömningar och bedömningsprocesser i utvecklingssamtal. De teoretiska och metodologiska perspektiv som används i avhandlingen har gjort det möjligt att närma sig betygs- och utvecklingssamtal som komplexa bedömningssituationer genom att fokusera på det specifika och situerade samtidigt som sammanhanget och längre analytiska enheter värderas i analysen.

En central metodologisk utmaning för avhandlingen har varit att synliggöra och balansera både djup och bredd i resultat. Eftersom analysen framhäver det detaljrika och situerade kan mer övergripande tendenser och mönster bli utmanande att markera och betona i avhandlingens resultat. Här blir frågan om på vilka sätt fall och exempel i artiklarna representerar övergripande aspekter eller mönster i det empiriska materialet central. Syftet med valen av fall och exempel i respektive artikel har inte varit att de ska vara representativa i statistisk mening i det empiriska materialet, utan snarare att de ska illustrera övergripande mönster och variationer i empirin på ett rikt och fördjupande sätt (Bamberg, 2020). Genom att noggrant överväga både de specifika detaljerna och den vidare kontexten kan forskningen synliggöra både djup och bredd (Larsson, 2009). De valda fallen och analyserna förankras i sin specifika kontext för att möjliggöra kunskapsanspråk bortom mikroanalysen av den lokala sociala interaktionen (De Fina, 2008, 2013). Den rika och fördjupande analysen möjliggör även att centrala aspekter som identifieras genom analys kan bli igenkännbara i andra kontexter och ger läsaren möjlighet att betrakta dessa mot andra situationer och kontexter (Larsson, 2009). Med det sagt innebär dessa val också att resultaten inte utan vidare kan generaliseras till andra kontexter eller grupper. Studien har inte haft som ambition att producera generaliserbara resultat, utan snarare att bidra med en fördjupad förståelse av det studerade inom en specifik kontext. Resultatens relevans ligger i möjligheten att skapa igenkännbarhet för läsaren som på så sätt kan relatera resultaten till andra kontexter och situationer (Larsson, 2009). Balansen mellan att synliggöra analysen av specifika fall och samtidigt belysa mer övergripande variationer och mönster i avhandlingens empiriska material blir särskilt komplex i förhållande till att detta är en sammanläggningsavhandling där resultaten presenteras i enskilda artiklar. Ordningen i vilken artiklarna har skrivits och publicerats kan ha påverkat vilka analytiska spår i materialet som uppmärksammats. Exempelvis kan valet använda en narrativ ansats i artikel I bidragit till att temporalitet

uppmärksammats tydligare i senare analyser. Detta har bidragit till en sammanhållen analys, men kan också innebära att bredden i materialet inte synliggörs i samma utsträckning.

Hanteringen och användningen av det empiriska materialet har i denna studie i huvudsak präglats av en fallcentrerad analysstrategi snarare än en kategoricentrerad (Riessmann, 2016). Detta val har möjliggjort fördjupade analyser av det deltagarna gör vid betygs- och utvecklingssamtal och bidragit till att synliggöra komplexitet, kontextuella villkor och det unika i varje fall. Samtidigt innebär denna analytiska inriktning en begränsning i studiens förfogande av det omfattande och heterogena empiriska materialet, då inte alla potentiella jämförelser och mönster har kunnat synliggöras. En mer kategoricentrerad analys hade kunnat synliggöra andra former av mönster i materialet, men skulle samtidigt riskera att reducera eller förenkla den situerade förståelsen av det som görs i samtalen. Denna avvägning mellan analytisk bredd och fördjupning bör beaktas vid tolkningen av studiens resultat. Här kan jag notera att kön är en analytisk kategori som vid flera tillfällen under avhandlingsprocessen övervägts att lyftas i artiklarna, men som utifrån både etiska och metodologiska överväganden slutligen främst berördes i avhandlingens kappa. En alltför ytlig analys av kön riskerar att reproducera eller förstärka de föreställningar som jag avsåg att problematisera. Att kön framträdde så tydligt i det empiriska materialet för mig kan även förstås som en följd av att det är en dimension som ofta uppmärksammas i tidigare forskning om bedömning och prestationer. En fördjupad analys av kön hade krävt ett förändrat analysfokus som i stället begränsat möjligheterna att belysa andra centrala aspekter i det empiriska materialet. Kön är inte den enda analytiska kategori som har varit påtaglig i det materialet, men som till följd av avhandlingens analytiska fokus har fått stå tillbaka i artiklarna. Detta kan förstås som en konsekvens av studiens övergripande analytiska avvägningar: genom att fokusera på fallcentrerade analyser har vissa kategoribaserade mönster inte kunnat följas fullt ut. Utifrån avhandlingens resultat hade varit intressant att betrakta kön utifrån

en intersektionell förståelse där temporalitet kan ses som ytterligare en dimension (Saul, 2020). Avgränsningen är därför både en begränsning och en möjlig riktning för framtida forskning.

Valet av ljudinspelning och att fokusera på den lokala sociala interaktionen innebar också vissa begränsningar eftersom analysen avgörs av det som blir hörbart i samtalet. Då det empiriska materialet innehöll få passager där elever tydligt positionerar sig själva synliggörs elevpositioner främst genom hur de positioneras av andra i samtalet. Detta begränsar möjligheten att analysera och säga något om hur dessa positioneringar tas emot eller omförhandlas av eleverna själva. Eftersom positioneringsanalys vanligen avser att studera dessa aspekter i positioneringen (Bamberg, 1997) kan analysen bli mindre nyanserad när eleverna inte aktivt tar plats i samtalet. Här finns utrymme för fortsatt forskning att inte enbart använda bedömningsberättelser för att analysera den lokala sociala interaktionen under samtal, utan även undersöka hur elever själva ser på betygs- och utvecklingssamtal genom narrativa intervjuer. Utifrån avhandlingens resultat vore det särskilt intressant är studera relationer mellan tidigare, aktuella och framtida samtal samt hur elever uppfattar vad dessa samtal gör med dem över tid. Det finns skäl att anta att många elever, exempelvis de tysta eleverna, bär på viktiga insikter om de bedömningsberättelser som formas om dem i och genom betygs- och utvecklingssamtal.

Den interaktionsorienterade narrativa ansatsen har varit givande för att analysera det som görs och byggs samman vid betygs- och utvecklingssamtal och det finns värde i att även analysera andra former av bedömningar utifrån bedömningsberättelser. Det kan exempelvis handla om att analysera klassrumsåterkoppling och dokumentation, eller att studera hur bedömningsberättelser omformas och förhandlas mellan olika bedömningstillfällen. Ett longitudinellt perspektiv framstår som särskilt värdefullt för att undersöka hur kontinuitet, koherens temporalitet och individualisering blir relevanta vid, mellan och över olika tidpunkter och kontexter. Här finns ett behov av forskning som studerar betygs- och

utvecklingssamtal över tid, något som i dag saknas (Munthe & Westergård, 2023). Vidare kan forskning fördjupa hur olika aspekter, såsom känslor eller kön, förhandlas eller dämpas genom bedömningsberättelser, och identifiera situationer där elever eller lärare omtolkar eller skapar alternativ till mer framträdande bedömningsberättelser.

Praktiska implikationer

Bedömningsberättelser och elevperformativitet synliggör hur styrningen av skolan, genom utvecklingssamtal, betyg samt mål- och resultatstyrning, kan ha betydelse för hur elever förstås och vad som räknas som kunskap, utveckling och framgång i skolan. Bedömningsberättelser kan i detta avseende fungera som ett analytiskt verktyg för lärare, beslutsfattare och forskare att reflektera över bedömningars implikationer. Fokus ligger då inte på att studera specifika utfall eller konsekvenser av bedömningar, utan på hur bedömningsberättelser får betydelse i elevens skolgång och formar elevens syn på sig själv och skolan. Här kan begreppen kontinuitet och koherens bidra till att identifiera faktorer som stabiliserar bedömningsberättelser eller möjliggör omförhandling av tidigare berättelser. För lärare kan de genom bedömningsberättelser reflektera över vilka innebörder samtalens innehåll och form kan få för eleven, och varför. Förstärker eller försvagar det som sägs tidigare elevpositioneringar? Vad har sagts vid tidigare samtal? Vad lyfts fram för att det är nödvändigt och relevant för eleven? Vad lyfts fram för att det framstår som viktigt i sammanhanget, exempelvis utifrån riktlinjer i policydokument? Vilket utrymme får eleven att formulera egna perspektiv? En till synes intuitiv lösning är att göra eleverna mer delaktiga genom elevledda samtal. Detta kan dock paradoxalt nog förstärka vissa problem eftersom elevledda samtal inte nödvändigtvis innebär ett ökat elevinflytande över samtalens innehåll (Hofvendahl, 2006b; Tholander, 2011) och dessutom riskerar att förstärka den individualisering som avhandlingen visar är framträdande i samtalen.

Samtidigt försvåras lärares möjligheter till reflektion och eftertanke av att bedömningar som utvecklingssamtal och betyg är reglerade genom riktlinjer, lagar och krav på genomförande och dokumentation. De är tidskrävande, och ofta rutinartade, vilket ger begränsat utrymme för eftertanke och flexibilitet. Reflektion kräver handlingsutrymme, tid och resurser, ett ansvar som inte bör läggas på enskilda lärare. För beslutsfattare innebär resultaten att varken betyg eller utvecklingssamtal enbart kan förstås som neutrala återkopplingstillfällen om elevers utveckling. Lärare behöver få förutsättningar att genomföra och reflektera över dem. Det innebär också att riktlinjer och mallar bör utformas så att de inte enbart uppmuntrar till rutinmässiga lösningar utan också till nyanserade diskussioner. Detta kräver att beslutsfattare inte enbart beaktar reformernas avsedda mål utan också den komplexitet som präglar bedömningar. Skolor och lärare behöver ges möjlighet att inte bara införa policys, utan också reflektera över vad det innebär för de som ska arbeta med dem.

English summary

In this summary, development and grade dialogues refer to the formalised feedback meetings in Sweden known as "utvecklingssamtal" (commonly translated as "parent-teacher conferences") and "betygssamtal" (sometimes translated as "grade conferences"). Although these meetings often have other English labels, they will hereafter be called development and grade dialogues for clarity.

Introduction and background

From the beginning of compulsory school in Sweden, students' progress is continuously monitored in relation to national assessment criteria. Development and grade dialogues can in this sense be understood as central to the continuous monitoring of students' progress and performance in the Swedish school system. Development dialogues are held each term, intended to discuss the students' academic and social development through a three-way conversation between student, teacher and parent. Other forms of formal assessment become more prominent as students' progress through school, and in Years 4–6 students begin to receive their first formal grades, although the starting point varies. The grades introduce more explicit academic requirements and expectations, as well as a broader range of describing and discussing students' performance, knowledge and development. When students receive grades, teachers sometimes hold grade dialogues to present the grades and explain the basis for the assessment.

The thesis centres on students in Years 4–6 of compulsory school during a period of assessment reforms that particularly targeted the grading system (Arensmeier, 2022). Many of the students participating in this study had

grades from Year 4, introduced as part of a trial (SFS 2017:175). A prominent political feature of these reforms was the reintroduction of earlier grading in Sweden. The assessment reforms are situated within a broader shift since the early 1990's towards outcome-based governance, which increased demands for documentation, accountability and transparency regarding students' knowledge and development (Arensmeier, 2022; Lundahl et al., 2017). Earlier grading has been justified in policy documents as a means of supporting clearer communication with students and parents, enabling earlier identification of students at risk of not meeting requirements and strengthening the monitoring of learning outcomes. At the same time, development and grade dialogues have become increasingly formalised and central to the formal assessment system, emphasising student participation, responsibility and planning in relation to grades and knowledge requirements.

Two areas of research are identified as requiring further attention. One area concerns the need for situated and context-sensitive studies of educational assessment and assessment policy (Forsberg & Lindberg, 2010; Tanner & Pérez Prieto, 2020). A problem identified within research is that assessment is expected to promote students' learning and development while simultaneously serving functions of evaluation, comparison and control (Harris & Brown, 2009; Newton, 2007). How these purposes are negotiated, intersect and sometimes come into tension in educational practice should receive further empirical attention. The other area concerns the role of the student as an actor within assessment and policy processes. Although students are central to assessment, their role as actors within assessment and policy processes, as well as their perspectives, have sometimes been overlooked (H. Löfgren et al., 2018; Tanner & Pérez Prieto, 2020). By analysing development and grade dialogues as situated, multifaceted assessment events, the thesis can contribute with a deeper understanding of how these events position students within a school system focussed on assessment.

Aim and research questions

In this thesis, what is achieved in and through the interaction between student, teacher and parents during development and grade dialogues is analysed. The aim is to contribute knowledge about what participants do in and through these dialogues and illuminate their implications for students. Focus is on developing understanding of how development and grade dialogues shape students and their understanding of themselves and of school within an education system and society characterised by performative governance and ideals. The following research questions are examined:

- How are narratives about students and their performance formed and used in the development and grade dialogues?
- How are students positioned in and through the development and grade dialogues?
- How do national assessment policies as well as local and social aspects come into play in the development and grade dialogues?
- How are notions of students, their performance and their emotions constructed and negotiated in the development and grade dialogues in relation to the broader objectives of schooling?

Previous research

Previous research on development and grade dialogues as activities in school has primarily focused on the relationship between home and school, often framing these meetings as institutional encounters with inherent asymmetries between participants. In many school contexts, development dialogues are conducted between parents and teachers concerning a student's learning and development, while the student is often absent or marginalised (Leenders et al., 2019; Munthe & Westergård, 2023). However, there are studies that show students sometimes acting as active contributors, particularly in contexts involving language mediation or special education (Adelswärd & Nilholm, 2000; Davitti, 2012). Studies highlight the teacher as

the holder of institutional knowledge, while parents contribute home-based insights that can shift conversational dynamics (Caronia, 2023; MacLure & Walker, 2000). Research find that grade dialogues exhibit similar asymmetries to those found in development dialogues with social, relational, and institutional dynamics (Rinne, 2017; Meyer-Beining et al., 2018). Research has also found that development dialogues often are problem- and consensus-oriented, participants use narrative resources and that documents frequently guide the discussions.

Previous research also focusses on the assessments in development and grade dialogues. The studies focus on how assessments are achieved through interaction, emphasising assessment as a social practice rather than solely a pedagogical tool (Nilsberth & Sandlund, 2021; Park, 2018). Students often perceive these dialogues as clear assessment situations and values forward-looking feedback (Lindh & Lindh-Munther, 2005; Hofvendahl, 2006b; Rinne, 2015). Studies show that assessments communicated frequently focus on students' attitudes or behaviour rather than assessment criteria (Hofvendahl, 2004; Lindh & Lindh-Munther, 2005). A common feature of the assessments is the binary evaluations, signalling whether a student's performance is acceptable or requires action (Pillet-Shore, 2003; Hofvendahl, 2006a). Research also highlights how praise, criticism, and advice are carefully managed through linguistic strategies to negotiate social and emotional dynamics, with participants modulating or mitigating assessments regarding the student (Nilsberth & Sandlund, 2021; Pillet-Shore, 2016; Park, 2018).

The previous research also intends to clarify how assessment can be central in shaping how students understand themselves and their position within school. Assessments such as grades and self-assessment, as well as development and grade dialogues, do not only influence school practices and what it means to be a successful student. Research shows how assessments operate within broader governance logics that regulate behaviour, define valued forms of knowledge and shape student

subjectivities (Allen, 2012; Pitkänen, 2022). Measurable indicators, including test results and grades, have become particularly influential in many education systems and are widely used for evaluation, comparison and selection (Grek, 2009; Lingard et al., 2013; Smith, 2016). Through these assessment practices, students are monitored and classified according to predefined goals and criteria, positioning them in relation to the education system and to one another. Grades and examinations are tied to accountability and competition, shaping students' educational opportunities and self-perceptions over time (Ball, Maguire & Braun, 2012; Asp-Onsjö & Holm, 2014). Longitudinal research suggests that the consequences of such systems are differentiated and increasing, especially for students with initially low performance or well-being, whose academic self-concepts also tend to become more stable and increasingly pessimistic over time (Kärkkäinen et al., 2008; Räty et al., 2004).

At the same time, assessments increasingly require students to engage in self-reflection and take responsibility for their own development. Through practices such as self-assessment and development and grade dialogues, students are expected to identify strengths and weaknesses, set goals and demonstrate willingness to improve. While often presented as supportive of student learning and agency, these practices typically operate within externally defined curricular frameworks, directing students' self-work towards predetermined standards (Allen, 2012; Pitkänen, 2022). Students are assessed not only on what they achieve but also on how they relate to their performance, effort and ongoing self-improvement. Overall, the research indicates that assessment practices collectively function as performative mechanisms. While they may support learning, they also contribute to intensified pressure, comparison, accountability and self-regulation.

Theory

The thesis draws on an interactional narrative approach (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; De Fina & Georgakopoulou, 2008) and narrative positioning (Bamberg, 1997) as well as perspectives on policy enactment (Ball, Maguire, Braun et al., 2012) and performativity (Ball, 2003). These perspectives inform the understanding about the interplay between actors, discourse and context in development and grade dialogues. The interactional narrative approach emphasises "small stories" and narratives as socially situated actions embedded in ongoing interaction (De Fina & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2013, 2015). Stories are viewed as temporally structured social actions through which participants construct and negotiate positions (Bamberg, 2020). Narrative positioning is employed to examine how students are positioned in and through development and grade dialogues (Bamberg, 1997). Policy enactment frames these interactions within broader policy dynamics, particularly regarding assessment and grade policies (Ball, Maguire, Braun et al., 2012). Policy is within the framework of policy enactment understood as dynamic and enacted in multiple ways, rather than simply implemented top-down. Performativity, as conceptualised by Ball (2003), is understood as a form of governing through mechanisms that emphasise accountability, competition and measurable achievement, shaping both students and school.

The theoretical understanding is underpinned by social constructionism, emphasising that knowledge and understanding are co-constructed through language and social interaction within specific historical and cultural contexts (Bamberg, 2020; Burr, 2015). Analyses focus on micro-level interactions to reveal how cultural discourses are mobilised, negotiated and sometimes contested. Narrative positioning further illuminates the fluid, relational and context-sensitive nature of identities, capturing how actors position themselves and others. By integrating these perspectives, development and grade dialogues are understood as complex, discursive sites in which actors, policy and discourse mutually shape and are shaped by

each other, offering insights into how local social interaction both are formed by and contribute to broader educational and societal processes.

Methods

A qualitative and empirically driven research design was used in this thesis. The study initially explored how assessments are communicated in development and grade dialogues, serving as an entry point rather than a predetermined research focus. Over time, the focus shifted from descriptive questions about communication to more theoretically informed, critical analyses of how students are constructed, positioned and shaped through narrative and discourse. Broader institutional and societal considerations, such as national assessment policies and performativity, became increasingly central. The study focused on segments related to academic performance in the development and grade dialogue. Data were collected through audio recordings and gathered from five schools. The empirical material consists of fifty-five audio recordings, accumulating just over 14 hours. Development dialogues involved a student, a teacher, and at least one parent, varying in length and format, while grade dialogues were more uniform, led by two class teachers.

Analysis employed a case-centred, interaction-oriented narrative approach, examining extended speech sequences to preserve context and the interplay between form and content (Georgakopoulou, 2013; Kohler Riessman, 2016). Empirical material was coded to capture what was said (content), how it was said (form), and what it accomplished (function). Narrative positioning analysis was further employed to analyse how participants positioned themselves and others at narrative, interactional and broader cultural levels (Bamberg, 1997). Written informed consent was obtained from students and parents. Ethical considerations also focused on how development and grade dialogues are transformed during the research process. In line with social constructionist assumptions, the study recognizes that these are not neutral reflections of "reality" but socially,

historically and culturally situated, highlighting the importance of interpreting the results within their broader context.

Findings and discussion

The three articles included in the dissertation focus, respectively, on: (I) how grade dialogues in Year 4 shape narratives that position students' trajectories and prospects as more or less promising; (II) how the use of discourses in development dialogues shapes expectations for students to perform verbally in school; and (III) how grades are managed as an emotional concern in development and grade dialogues.

Individualisation and temporality

Throughout the articles in this thesis, individualisation and temporality emerge as central aspects of development and grade dialogues. Together, they shape how responsibility, progress and potential are constructed, negotiated and placed on students over time. Individualisation refers here to a shift of responsibility for learning, development and performance onto the student, while temporality captures how students' past, present and future are linked in coherent narratives of development.

The dialogues emphasise students' personal characteristics, attitudes, behaviours and emotions as central to academic success. Attributes such as perseverance, determination, attention, interest and ambition are highlighted and used to position students in particular ways (Tenglet, 2023; Tenglet et al., 2023; Tenglet & Löfgren, 2024). In Article I, for instance, one student is positioned as a "good student" with future potential, while another is categorised as an "E-lad", anchoring expectations in past and present performance and personal traits. Such positioning reflects earlier research showing how development dialogues and individual learning plans reinforce ideals of the "good student" and link achievement to individual qualities (Granath, 2008; Hirsh, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2006).

These individualised positionings are inherently temporal. Grades and labels function as markers that summarise accumulated past performance

while simultaneously signalling future possibilities and limitations. As Article I illustrates, students are placed within narratives of either gradual improvement or constrained potential, organising what appears achievable, desirable or realistic over time (Howard, 2008; Kotthoff, 2015; Sánchez & Orellana, 2006). Article III further shows how emotions such as joy, stress and anxiety are mobilised to regulate students' ambitions and effort in relation to long-term goals, emphasising sustainable engagement rather than immediate results.

Individualisation is also evident in how responsibility is shifted to the students. Article II demonstrates how low levels of verbal participation are framed as a student problem to be solved through self-regulation, rather than as a pedagogical or structural issue. Psychological, pedagogical and performative discourses encourage students to take responsibility not only for their own learning, but also for peers' learning and teachers' assessments. Over time, recurring expectations, for example about verbal participation, become stabilised as enduring areas for self-improvement, positioning silence or shyness as disadvantageous (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Nygren, 2021).

The temporal organisation of school further reinforces this individualised responsibility. Grades are constructed as emotionally significant and future-oriented, embedded in a logic of continuous monitoring, planning and improvement (R. Löfgren et al., 2019; Sivenbring, 2016). Students are expected to adapt their motivation, effort and emotional responses to this temporal order: to try hard but not too hard, to plan ahead without becoming overwhelmed and to balance ambition with sustainability. In this way, self-regulation, efficiency and strategic prioritisation become central to being recognised as a "good" student (Ball, 2003).

Through continuous follow-up, documentation and goals, development and grade dialogues connect past performance and future expectations into coherent trajectories of development. While this temporal coherence can support clarity and direction, it may also reinforce anxiety, narrow views of

potential and define which students appear developable, responsible and successful over time. Temporality and individualisation thus operate together as powerful, yet often overlooked, dimensions of assessment systems, shaping how students understand themselves, their emotions and their potential.

Student performativity and assessment narratives

The concepts of student performativity and assessment narratives are applied to further understand what participants do within development and grade dialogues and discuss implications for student and school. These concepts suggest development and grade dialogues are more than administrative or pedagogical tools, they are mechanisms that shape how students and school are understood. Student performativity highlights how students are constructed as subjects who must not only perform academically but also demonstrate responsibility, engagement and self-regulation. Students learn to present themselves as competent and goal-oriented through self-reflection and goal setting, aligning with performative logic (Ball, 2003; Bragg, 2007; Macfarlane, 2015).

Assessment narratives capture how students', their performance and development are made intelligible and negotiable across past, present and future, involving multiple actors such as teachers and parents (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; De Fina & Georgakopoulou, 2008). Through development and grade dialogues, fragmented observations and assessments are woven into coherent assessment narratives connecting history, current performance and future potential. These narratives are dynamic and collaborative, and reflect the interplay of educational goals, policies, institutional expectations and societal norms.

These concepts illustrate how the social situated actions in development and grade dialogues are intertwined with broader social processes that form what is understood as expected, achievable and desirable for students.

Referenser

Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H. (2012). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *51*, 516–522. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.199.

Adelswärd, V., & Nilholm, C. (1998). Discourse about children with mental disablement: An analysis of teacher-parent conferences in special education schools. *Language and Education*, *12*(2), 81–98. https://doi.org/10.1080/09500789808666741

Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C., & Reimers, Eva. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Studentlitteratur.

Adelswärd, V., & Nilholm, C. (2000). Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher–parent–pupil talk at a special school. *Text & Talk*, *20*(4), 545–568. https://doi.org/10.1515/text.1.2000.20.4.545

Allen, A. (2012). Cultivating the myopic learner: The shared project of high-stakes and low-stakes assessment. *British Journal of Sociology of Education*, *33*(5), 641–659. https://doi.org/10.1080/01425692.2012.668832

Andersson, N. (2016). Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy*, *7*(2), 11–32. https://doi.org/10.1515/jped-2016-0014

Arensmeier, C. (2022). Three decades of school failure in Swedish compulsory school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(1), 14–27. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833235

Arnesen, A.-L., Lahelma, E., & Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education: The case of boys underachievement. *Nordic*

Studies in Education, *28*(1), 1–14. https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2008-01-01

Asp-Onsjö, L., & Holm, A.-S. (2014). Styrning genom prov och betyg. I E. Öhrn (Red.), *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 31–52). Göteborgs universitet

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(1), 25–45. https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521261

Baker, C., & Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies*, *18*(2–3), 263–300. https://doi.org/10.1007/bf01323213

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, *18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065.

Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Taylor and Francis.

Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'Deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, *27*(5), 513–533. https://doi.org/10.1080/02671522.2010.550012

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, *7*(1–4), 335–342. https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos

Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, *21*(1), 3–24. https://doi.org/10.1177/0959354309355852

Bamberg, M. (2020). Narrative analysis: An integrative approach—Small stories and narrative practices. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences* (s. 243–264). SAGE Publishing.

Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, *28*(3). https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018

Banks, J., & Smyth, E. (2015). Your whole life depends on it': Academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, *18*(5), 598–616. https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992317

Barrance, R., & Elwood, J. (2018). National assessment policy reform 14–16 and its consequences for young people: Student views and experiences of GCSE reform in Northern Ireland and Wales. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*(3), 252–271. https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1410465

Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.

Bergqvist, K. (2010). «Think of how you can know that you have reached your goals» Reflection as self-control in late-modern schooling. *Nordic Studies in Education*, *30*(03), 137–149. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2010-03-01

Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *The Journal of Educational Enquiry*, *5*(1), 34–54.

Black, L., & Varley, D. (2008). Young children's perspectives on whole class discussions. *Education*, *36*(3), 207–221. https://doi.org/10.1080/03004270802217629.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, *40*(5), 511–523. https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162

Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *32*(4), 585–596. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, *86*(4), 803–848. https://doi.org/10.3102/0034654316672069

Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2016). *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*. Routledge.

Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Böheim, R., Knogler, M., Kosel, C., & Seidel, T. (2020). Exploring student hand-raising across two school subjects using mixed methods: An investigation of an everyday classroom behavior from a motivational perspective. *Learning and Instruction*, *65*, 101250. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101250.

Caronia, L. (2022). Reported speech in problem telling: Doing epistemic and moral work in parent–teacher conferences. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, *16*(2), 135–159. https://doi.org/10.1558/jalpp.18940

Caronia, L. (2023). Epistemic and deontic authority in parent–teacher conference: Referring to the expert as a discursive practice to (jointly) undermine the teacher's expertise. *Journal of Teacher Education*, 75(4), 397–411. https://doi.org/10.1177/00224871231153088

Clarke, S. N., Howley, I., Resnick, L., & Rosé, C. P. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, *10*, 27–39. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.01.002.

Collins, J. (1996). *The Quiet Child*. Cassell.

Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, *103*(4), 939–951. https://doi.org/10.1037/a0024551.

Cruz, L. M., & Petersen, S. C. (2002). Reporting assessment results to parents. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *73*(8), 20–24. https://doi.org/10.1080/07303084.2002.10608325

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *20*(1), 43–63. https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x

Davitti, E. (2012). *Dialogue Interpreting as Intercultural Mediation: Integrating Talk and Gaze in the Analysis of Mediated Parent-Teacher Meetings*.

De Fina, A. (2008). Who tells which story and why? Micro and macro contexts in narrative. *Text & Talk*, *28*(3). https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.020

De Fina, A. (2009). Narratives in interview — The case of accounts: For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, *19*(2), 233–258. https://doi.org/10.1075/ni.19.2.03def

De Fina, A. (2013). Positioning level 3: Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, *23*(1), 40–61. https://doi.org/10.1075/ni.23.1.03de

De Fina, A. (2015). Narrative and identities. I A. De Fina & A. Georgakopoulou (Red.), *The Handbook of Narrative Analysis* (s. 349–368). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch18

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, *8*(3), 379–387. https://doi.org/10.1177/1468794106093634

Deppermann, A. (2015). Positioning. I A. De Fina & A. Georgakopoulou (Red.), *The Handbook of Narrative Analysis* (s. 369–387). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch19

Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.

Ds 2010:15. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*. Utbildningsdepartementet

Elbers, E., & De Haan, M. (2014). Parent–teacher conferences in Dutch culturally diverse schools: Participation and conflict in institutional context. *Learning, Culture and Social Interaction*, *3*(4), 252–262. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.01.004

Elwood, J., & Lundy, L. (2010). Revisioning assessment through a children's rights approach: Implications for policy, process and practice. *Research Papers in Education*, *25*(3), 335–353. https://doi.org/10.1080/02671522.2010.498150

Evaldsson, A.-C. (1994). *Med kvartsamtalet i fokus: En studie av hur personlighet och fostran framställs i officiella dokument för skolan 1940-1990-tal*. Linköping

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Flieller, A., Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2016). Who Benefits from Dyadic Teacher–Student Interactions in Whole-Class Settings? *The Journal of Educational Research*, *109*(3), 311–324. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.950718.

Forsberg, E., & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Vetenskapsrådet.

Förster, R. (2016). When boundaries become permeable: Conversations at parent–teacher conferences and their meaning for the constitution of an institution. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, *10*(1), 23–43. https://doi.org/10.1558/japl.30196

Georgakopoulou, A. (2013). Building iterativity into positioning analysis: A practice-based approach to small stories and self. *Narrative Inquiry*, *23*(1), 89–110. https://doi.org/10.1075/ni.23.1.05geo

Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods – Analysis – Outreach. I A. De Fina & A. Georgakopoulou (Red.), *The Handbook of Narrative Analysis* (s. 255–272). Wiley

Giota, J., & Gustafsson, J.-E. (2021). Perceived academic demands, peer and teacher relationships, stress, anxiety and mental health: Changes from grade 6 to 9 as a function of gender and cognitive ability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(6), 956–971. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788144

Goodman, A. (2008). Student-led, teacher-supported conferences: Improving communication across an urban district. *Middle School Journal*, *39*(3), 48–54. https://doi.org/10.1080/00940771.2008.11461633

Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker*. Göteborgs universitet

Granath, G. (2012). Det korrigerade elevjaget–om utvecklingssamtal och IUP som disciplineringstekniker. *9 Forskning om undervisning och lärande, 9, 65–80*. https://doi.org/10.61998/forskul.v4i9.30937

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, *24*(1), 23–37. https://doi.org/10.1080/02680930802412669

Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *10*(2), 169–207. https://doi.org/10.1080/0969594032000121270

Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *16*(3), 365–381. https://doi.org/10.1080/09695940903319745

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hirsh, Å. (2012). The individual education plan: A gendered assessment practice? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *19*(4), 469–485. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.694587

Hirsh, Å. (2020). When assessment is a constant companion: Students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(2), 89–102. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1756192

Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Vetenskapsrådet.

Hofvendahl, J. (2004). Relata refero: "Positiv, pigg och bra attityd". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, *2004*(2), 1–15. https://doi.org/10.1080/16522729.2004.11803888

Hofvendahl, J. (2006a). Noa har inga fel: Om bristfokus i skolans utvecklingssamtal. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitk*, *15*(3), 61–81. https://doi.org/10.48059/uod.v15i3.833

Hofvendahl, J. (2006b). *Riskabla samtal: En analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Linköping

Holm, A.-S. (2014). Framtiden och betydelsen av betyg. I E. Öhrn & A.-S. Holm (Red.), *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 149–175). Göteborgs universitet

Howard, K. M. (2008). Temporal landscapes of morality in narrative: Student evaluation in a Thai parent-teacher conference. *Discourse and Society*, *19*(2), 163–186. https://doi.org/10.1177/0957926507085951

Howard, K. M., & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent–teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, *30*(1), 33–47.

Howell, A. (2017). Because then you could never ever get a job!': Children's constructions of NAPLAN as high-stakes. *Journal of Education Policy*, *32*(5), 564–587. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1305451

Högberg, B. (2024). Academic performance, performance culture, and mental health: An exploration of non-linear relationships using Swedish PISA data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *68*(5), 919–934. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2192752

Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: Evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, *36*(1), 84–106. https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540

Höstfält, G. (2015). *Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete: En grundad teori om utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner på grundskolans högstadium*. Stockholms universitet.

Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(5), 568–583. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502

Inglis, G. H. (2014). The actual and potential participation of primary school pupils at parents' evenings: A challenge to the established order. *Improving Schools*, *17*(1), 30–40. https://doi.org/10.1177/1365480213519315

Jansson, T., & Löfgren, H. (2022). Balancing diverse purposes in Civics teachers' assessment decision making. *Scandinavian Journal of Educational Research*. *68*(3), 473–487. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148280

Keddie, A. (2016). Children of the market: Performativity, neoliberal responsibilisation and the construction of student identities. *Oxford Review of Education*, *42*(1), 108–122. https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1142865

Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(3), 302–323. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.988121

Klapp, A. (2018). Does academic and social self-concept and motivation explain the effect of grading on students' achievement? *European Journal of Psychology of Education*, *33*(2), 355–376. https://doi.org/10.1007/s10212-017-0331-3

Klapp, A., Cliffordson, C., & Gustafsson, J.-E. (2016). The effect of being graded on later achievement: Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology*, *36*(10), 1771–1789. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.933176

Klapp Lekholm, A., & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, *15*(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/13803610802470425

Klapp, T., Klapp, A., & Gustafsson, J.-E. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: Evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(1), 275–296. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9

Klenowski, V. (2011). Assessment for learning in the accountability era: Queensland, Australia. *Studies in Educational Evaluation*, *37*(1), 78–83. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.003

Kohler Riessman, C. (2016). What's different about narrative inquiry? Cases, categories and contexts. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research*. Sage.

Kotthoff, H. (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent–teacher-conferences. *Linguistics and Education*, *31*, 286–303. https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.002

Krogh, S. C. (2023). "It's just performance all the time": Early adolescents' accounts of school-related performance demands and well-being. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(3), 463–476. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021446

Kärkkäinen, R., Räty, H., & Kasanen, K. (2008). Children's notions of the malleability of their academic competencies. *Social Psychology of*

Education, *11*(4), 445–458. https://doi.org/10.1007/s11218-008-9062-2

Lahelma, E. (2005). School grades and other resources: The "failing boys" discourse revisited. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, *13*(2), 78–89. https://doi.org/10.1080/08038740500365374

Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, *56*(2), 171–183. https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898913

Larsson, J., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: discipline, assessment and performativity in contemporary swedish educational discourse. *Education Inquiry*, *1*(3), 177–195. https://doi.org/10.3402/edui.v1i3.21941

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, *32*(1), 25–38. https://doi.org/10.1080/17437270902759931

Lauvås, P., & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning: En ny bedömningspraktik*. Studentlitteratur.

Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent–teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, *49*(4), 519–533. https://doi.org/10.1080/0305764x.2019.1566442

Lindh, G., & Lindh-Munther, A. (2005). "Antingen får man skäll eller beröm": En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, *2005*(1), 26837. https://doi.org/10.1080/16522729.2005.11803899

Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, *28*(5), 539–556. https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(4), 347–367. https://doi.org/10.1007/s11092-009-9082-2

Luff, P., & Heath, C. (2012). Some 'technical challenges' of video analysis: Social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Qualitative Research*, *12*(3), 255–279. https://doi.org/10.1177/1468794112436655

Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt : delrapport från Skolforsk-projektet*. Vetenskapsrådet.

Lundahl, C., Hultén, M., & Tveit, S. (2017). The power of teacher-assigned grades in outcome-based education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *3*(1), 56–66. https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1317229

Lundahl, C., Román, H., & Riis, U. (2010). *Tidigt ute med sena betyg—Sent ute med tidiga! Svensk betygspolitik i ljuset av internationell betygsforskning och betygsättningen i Europa*. Uppsala universitet.

Löfgren, H. (2022). Betyg och prestationsemotioner: En bullrig tystnad i berättelser om en elev i årskurs fyra. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *27*(1), 84–106. https://doi.org/10.15626/pfs27.01.05

Löfgren, H., Alm, F., Markström, A.-M., Hultén, M., Jönsson, A., & Lundahl, C. (2021). *Betyg i årskurs 4: Ett forskningsunderlag om bedömningspraktikerna på skolor som deltagit i försöksverksamhet med tidig betygssättning*. Skolverket. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-175115

Löfgren, H., & Aman, R. (2022). A double pressure to perform? Pupils talk about grades and parents in a multicultural school setting in Sweden. *Education Inquiry*, *13*(1), 86–103. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1831287

Löfgren, H., & Löfgren, R. (2017). Grades in the eyes of our parents: A narrative approach to educational resilience in pupils' stories of getting their first grades. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *3*(2), 165–178. https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1343624

Löfgren, H., Löfgren, R., & Pérez Prieto, H. (2018). Pupils' enactments of a policy for equivalence: Stories about different conditions when preparing for national tests. *European Educational Research Journal*, *17*(5), 676–695. https://doi.org/10.1177/1474904118757238

Löfgren, R., & Löfgren, H. (2017). *Att få sina första betyg: En rapport om elevers berättelser om sina erfarenheter av att få betyg i årskurs 6*. Skolverket.

Löfgren, R., Löfgren, H., & Lindberg, V. (2019). Pupils' perceptions of grades: A narrative analysis of stories about getting graded for the first time. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26*(3), 259–277. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593104

Macfarlane, B. (2015). Student performativity in higher education: Converting learning as a private space into a public performance. *Higher Education Research & Development*, *34*(2), 338–350. https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697

MacLure, M., & Walker, B. (2003). Interrogating the discourse of home-school relations: The case of "parents" evenings'. I M. MacLure (red.), *Discourse in educational and social research*. Open Univ. Press.

MacLure, M., & Walker, B. M. (2000). Disenchanted evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British journal of sociology of education*, *21*(1), 5–25. https://doi.org/10.1080/01425690095135

Markström, A.-M. (2011). To Involve Parents in the Assessment of the Child in Parent-Teacher Conferences: A Case Study. *Early Childhood Education Journal*, *38*(6), 465–474. https://doi.org/10.1007/s10643-010-0436-7

Matthiesen, N. C. L. (2016). Understanding silence: An investigation of the processes of silencing in parent–teacher conferences with Somali

diaspora parents in Danish public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *29*(3), 320–337. https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1023236

Mavrommatis, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom: Phases of the assessment process — the assessment episode. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *4*(3), 381–400. https://doi.org/10.1080/0969594970040305

Mazeland, H., & Berenst, J. (2008). Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. *Test & Talk*. *28*(1), 55–78. https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.003

McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson.

Medaille, A., & Usinger, J. (2020). "That's going to be the hardest thing for me": Tensions experienced by quiet students during collaborative learning situations. *Educational Studies*, *46*(2), 240–257. https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1555456.

Meyer-Beining, J. (2019). *Assessing writers, assessing writing: A dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborgs universitet

Meyer-Beining, J. (2020). "Of course we have criteria": Assessment criteria as material semiotic means in face-to-face assessment interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, *24*, 100368. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100368

Meyer-Beining, J., Vigmo, S., & Mäkitalo, Å. (2018). The Swedish grade conference: A dialogical study of face-to-face delivery of summative assessment in higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, *19*, 134–145. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.004

Mishler, E. G. (2004). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv22zp3jz

Mishler, E. G. (2006). Narrative and identity: The double arrow of time. I A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (Red.), *Discourse and Identity*

(s. 30–47). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511584459.003

Munthe, E., & Westergård, E. (2023). Parents', teachers', and students' roles in parent-teacher conferences; a systematic review and meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, *136*, 104355. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104355

Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt?: Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Umeå universitet.

Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *14*(2), 149–170. https://doi.org/10.1080/09695940701478321

Nieminen, J. H. (2021). Beyond empowerment: Student self-assessment as a form of resistance. *British Journal of Sociology of Education*, *42*(8), 1246–1264. https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1993787

Nieminen, J. H., & Boud, D. (2025). Student self-assessment: A meta-review of five decades of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *32*(2), 127–151. https://doi.org/10.1080/0969594X.2025.2510211

Nilsberth, M., & Sandlund, E. (2021). On the interactional challenges of revealing summative assessments: Collaborative scoring talk among teachers and students in Swedish national tests. *Linguistics and education*, *61*, 100899. https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100899

Nygren, G. (2021). *Jag vill ha bra betyg: En etnologisk studie om höga skolresultat och högstadieelevers praktiker*. Uppsala universitet.

Ochs, E., & Capps, L. (2009). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv2d7x4pr

O'Connor, C., Michaels, S., Chapin, S., & Harbaugh, A. G. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction*, *48*, 5–13. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.003.

Oh, D. D., & Pomerantz, E. M. (2022). Parent–teacher conferences: Teachers' information provision and parents' involvement in children's schooling. *Merrill-Palmer Quarterly*, *68*(2), 179–213. https://doi.org/10.1353/mpq.2022.0009

Ohlsson, R. (2018). Student-teacher conferencing in Swedish upper secondary school: Dimensions of dominance and relations between perspectives in institutional discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, *18*, 113–123. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.010

Olovsson, T. G. (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet*. Umeå universitet

Park, I. (2018). Reported thought as (hypothetical) assessment. *Journal of Pragmatics*, *129*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.03.003

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, *88*(5), 1653–1670. https://doi.org/10.1111/cdev.12704

Pekrun, R., Marsh, H. W., Suessenbach, F., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, *83*, 101626. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626

Pérez Prieto, H., & Löfgren, H. (2017). *Att ständigt bli bedömd: Elevers berättelser om betyg och nationella prov*. Studentlitteratur.

Perry-Hazan, L. (2021). Conceptualising conflicts between student participation and other rights and interests. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *42*(2), 184–198. https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1599324.

Phádraig, B. M. (2005). The challenges of partnership: An examination of parent–teacher meetings and school reports in the context of partnership. *Irish Educational Studies*, *24*(1), 93–104. https://doi.org/10.1080/03323310500184558

Pillet-Shore, D. (2001). *"Doing Pretty Well": How Teachers Manage the Interactional Environment of Unfavorable Student Evaluation in Parent-Teacher Conferences*.

Pillet-Shore, D. (2003). Doing "okay": On the multiple metrics of an assessment. *Research on Language and Social Interaction*, *36*(3), 285–319. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3603_03

Pillet-Shore, D. (2015). Being a "good parent" in parent–teacher conferences. *Journal of Communication*, *65*(2), 373–395.

Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language in Society*, *45*(1), 33–58. https://doi.org/10.1017/S0047404515000809

Pillet-Shore, D. (2023). Depersonalizing troubles in institutional interaction: Routinizing in parent-teacher conferences. *Research on Children and Social Interaction*, *7*(1), 12–37. https://doi.org/10.1558/rcsi.23557

Pitkänen, H. (2022). The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse. *Journal of Curriculum Studies*, *54*(5), 712–732. https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2040596

Power, S., & Clark, A. (2000). The right to know: Parents, school reports and parents' evenings. *Research Papers in Education*, *15*(1), 25–48. https://doi.org/10.1080/026715200362934

Prop. 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.*

Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan*

Prop. 2009/10:219. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan.*

Prop. 2020/21:58. *Möjlighet till betyg från årskurs 4-Efter försöksverksamheten.*

Reda, M. M. (2009). *Between Speaking and Silence: A Study of Quiet Students*. State University of New York Press.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publ.

Rinne, I. (2013). Att bedöma och bemöta – Förståelsen av betyg så som den visar sig i ett betygssamtal på gymnasiet. *Nordic Studies in Education*,

33(3), 171–186. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2013-03-03

Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal: En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborgs universitet

Rinne, I. (2017). Relationella och emotionella aspekter av betygsättning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *22*(3–4).

Rosheim, K. C. (2018). A cautionary tale about using the word shy: An action research study of how three quiet learners demonstrated participation beyond speech. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *61*(6), 663–670. https://doi.org/10.1002/jaal.729.

Räty, H., Kasanen, K., Kiiskinen, J., Nykky, M., & Atjonen, P. (2004). Childrens' notions of the malleability of their academic ability in the mother tongue and mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *48*(4), 413–426. https://doi.org/10.1080/0031383042000245807

Sánchez, I. G., & Orellana, M. F. (2006). The construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation. *Linguistics and Education*, *17*(3), 209–239. https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.07.001

Saul, R. (2020). Temporality and inequity: How dominant cultures of time promote injustices in schools. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *42*(1), 49–69. https://doi.org/10.1080/10714413.2020.1729078

Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). All Better than Being Disengaged: Student Engagement Patterns and Their Relations to Academic Self-Concept and Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, *36*(3), 627–652. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00500-6.

Silverman, D., Baker, C., & Keogh, J. (1998). The case of the silent child: Advice-giving and advice reception in parent-teacher interviews. I

Children and social competence: Arenas of action (s. 220–240). Falmer London. https://doi.org/10.4324/9780203975657-19

Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborgs universitet

SFS 2010:800. *Skollag.*

SFS 2017:175. *Förordning (2017:175) om försöksverksamhet med betyg från årskurs 4 i grundskolan, grundsärskolan och sameskolan och från årskurs 5 i specialskolan.*

Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer om utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Skolverket.

Skolverket. (2021). *Utvärdering av försöksverksamheten med betyg från årskurs 4* Skolverket

Skolverket. (2025). *Könsskillnader i skolresultat.*

SOU 1961:30. *1957 års skolberedning.*

SOU 1980:21. *Hem och skola.*

SOU 1997:121. *Skolfrågor - Om skola i en ny tid.*

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan - Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem.*

Smith, W. C. (2016). *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Symposium Books.

Tanner, M., & Pérez Prieto, H. (2014). In between self-knowledge and school demands: Policy enacted in the Swedish middle-year classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *35*(4), 554–569. https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871232

Tanner, M., & Pérez Prieto, H. (2020). " … When it is us the tests are made for". Students' argumentations in a performative education system. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(6), 886–900. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639812

Tenglet, E. (2023). Quiet in class? Exploring discourses on verbal participation. *Educational Research*, *65*(2), 230–247. https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2203138

Tenglet, E., & Löfgren, H. (2024). Managing performance demands: Emotional aspects of doing grade policy in feedback practices. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *10*(1), 42–59. https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2318818

Tenglet, E., Löfgren, H., & Markström, A.-M. (2023). Beyond Reporting Grades in Grade Talk: Narratives About Students' Paths in Year Four. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(3), 345–359. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021438

Tholander, M. (2011). Student-led conferencing as democratic practice. *Children & Society*, *25*(3), 239–250. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00277.x

Utbildningsdepartementet. (2014). *En bättre skolstart för alla: Bedömning och betyg för progression i lärandet*.

Vallberg Roth, A.-C., & Månsson, A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, *15*(3), 31–60. https://doi.org/10.48059/uod.v15i3.832

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Vogt, B. (2017). *Just assessment in school—A context-sensitive comparative study of pupils' conceptions in Sweden and Germany*. Linnaeus University Press.

White, J. W. (2011). Resistance to classroom participation: Minority students, academic discourse, cultural conflicts, and issues of representation in whole class discussions. *Journal of Language, Identity & Education*, *10*(4), 250–265. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639812.

Wikström, C. (2006). Education and assessment in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *13*(1), 113–128. https://doi.org/10.1080/09695940600563470

Wortham, S., & Rhodes, C. R. (2015). Narratives Across Speech Events. I A. De Fina & A. Georgakopoulou (Red.), *The Handbook of Narrative Analysis* (s. 160–177). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch8

Zandén, O. (2018). Kritik av tydlighetsdoktrinen. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (Red.), *Lärares bedömningsarbete – Förutsättningar, villkor, agens* (17–42). Stockholm: Natur & Kultur.

Öhrn, E. (2014). Framställningar av utbildning, prestationer och kön. I E. Öhrn & A.-S. Holm (Red.), *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 177–187). Göteborgs universitet.

Öhrn, E., & Holm, A.-S. (2014). *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborgs universitet

Bilagor

- Bilaga A. Information och samtycke på skolor utanför försöksverksamheten med betyg från årskurs 4.
- Bilaga B. Information och samtycke på skolor inom försöksverksamheten med betyg från årskurs 4.

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Till föräldrar och elever i årskurs 4-6

Studie om bedömningar i utvecklingssamtal i årskurs 4-6

Hej, mitt namn är Elisabeth Tenglet och jag är doktorand i pedagogik vid Linköpings universitet. Syftet med den här studien är att utveckla kunskap om bedömningar som kommuniceras mellan lärare, hem och elev i utvecklingssamtal. Det är kunskap som är värdefull att forska om eftersom bedömningar innebär olika konsekvenser för elever. Studien är en del av arbetet med min doktorsavhandling, men har också anknytning till ett pågående projekt kopplat till Skolverkets försöksverksamhet med betyg från årskurs 4.

Deltagande i studien innebär att ljudet från elevens utvecklingssamtal kommer att spelas in, skrivas ut och avidentifieras. Utvecklingssamtalen kommer därefter att analyseras med ett fokus på de bedömningar som kommuniceras i utvecklingssamtalet. Resultatet kommer att redovisas i vetenskapliga artiklar, konferenser och i min doktorsavhandling.

Observera att:

- Det är frivilligt för alla som deltar i studien att avbryta sin medverkan när man vill, utan att behöva ange skäl.
- Utvecklingssamtalen kommer att spelas in (ljudupptagning) och skrivas ut, men alla namn kommer att bytas ut så att ingen enskild individ kan identifieras.

Utvecklingssamtal kommer att spelas in på flera skolor mellan höstterminen 2018 till höstterminen 2020. Rektor och lärare är informerade om studien och har gett mig sitt godkännande att informera er om studien samt fråga om ert samtycke och medverkan i studien.

Kontakta mig gärna om ni har några frågor.

Med vänliga hälsningar

Elisabeth Tenglet (Doktorand)
Linköpings universitet
Telefon: 013 28 46 97
Mobil: 070 089 60 67
E-mail: elisabeth.tenglet@liu.se

Vi har tagit del av ovanstående information och samtycker till deltagande i projektet:

Ort och datum: ……

Elev: ……

Målsman: ……

Målsman: ……

Handledare
Håkan Löfgren (Huvudhandledare) hakan.lofgren@liu.se
Fredrik Alm (Biträdande handledare) fredrik.alm@liu.se

Bilaga B

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Till elever och föräldrar i årskurs 4-6

Studie om bedömningar i utvecklingssamtal i årskurs 4-6

Hej, mitt namn är Elisabeth Tenglet och jag är doktorand i pedagogik vid Linköpings universitet. Under vårterminen 2018 var jag och Håkan Löfgren på er skola och intervjuade lärare och elever om betyg i årskurs 4. Det är därför ni nu får information om en delstudie om utvecklingssamtal i årskurs 4-6 samt en fråga om ert samtycke att också medverka i den här studien.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om de bedömningar som kommuniceras i utvecklingssamtal i årskurs 4-6, med fokus på de bedömningar som relateras till skolämnen, prestationer och betyg. Den här delstudien är i första hand en del av arbetet med min doktorsavhandling, men är också en del av arbetet i ett pågående forskningsprojekt kopplat till Skolverkets försöksverksamhet med betyg från årskurs 4.

Deltagande i den här delstudien innebär att ljudet från elevens utvecklingssamtal kommer att spelas in, skrivas ut och avidentifieras. Utvecklingssamtalen som spelats in kommer därefter att analyseras med fokus på de bedömningar som kommuniceras i utvecklingssamtalet. Resultatet kommer att redovisas i vetenskapliga artiklar, konferenser och i min doktorsavhandling.

Observera att:

- Det är frivilligt för alla som deltar i studien att avbryta sin medverkan när man vill, utan att behöva ange skäl.
- Utvecklingssamtalen kommer att spelas in (ljudupptagning) och skrivas ut, men alla namn kommer att bytas ut så att ingen enskild individ kan identifieras.

Kontakta mig gärna om ni har några frågor.

Med vänliga hälsningar

Elisabeth Tenglet (Doktorand)
Linköpings universitet
Telefon: 013 28 46 97
Mobil: 070 089 60 67
E-mail: elisabeth.tenglet@liu.se

Vi har tagit del av ovanstående information och samtycker till deltagande i projektet:

Ort och datum:

Elev:

Målsman:

Målsman:

Handledare
Håkan Löfgren (Huvudhandledare) hakan.lofgren@liu.se
Fredrik Alm (Biträdande handledare) fredrik.alm@liu.se

ARTIKEL I

SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH
https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021438

Routledge
Taylor & Francis Group

OPEN ACCESS Check for updates

Beyond Reporting Grades in Grade Talk: Narratives About Students' Paths in Year Four

Elisabeth Tenglet [a], Håkan Löfgren [b] and Ann-Marie Markström[a]

[a]Department of Behavioural Sciences and Learning (IBL), Linköping University, Linköping, Sweden; [b]Department of Thematic Studies (TEMA), Linköping University, Linköping, Sweden

ABSTRACT
In this article, the assessment practice known as the "grade conference" is analysed using an interactionally oriented narrative approach. The aim is to explore the grade conference and what it entails for students when executed in their fourth year of compulsory school, as part of a trial of an educational reform where students receive grades from year four instead of year six. Two cases illustrate the way that students are positioned and ascribed different paths and prospects in and through stories located within the grade conference. Findings show that students are ascribed individual responsibilities and their positions as students are largely evaluated by individual characteristics in these stories. It is concluded that the grade conference is a practice that may influence the students' views of their potential in school, as the narratives about their paths and prospects discursively make different routes more or less viable.

ARTICLE HISTORY
Received 2 April 2021
Accepted 3 December 2021

KEYWORDS
Narrative; grade conference; positioning; assessment; school reform; Sweden; intermediate grades

Introduction

This article concerns a specific assessment practice in school where teachers in direct communication inform students about their forthcoming grades. In Sweden, this practice is commonly referred to as "betygssamtal", and will hereafter be called "grade conference".

The essential notion of the grade conference is to inform students individually about their forthcoming grades in a face-to-face activity. It typically occurs when students are about to get their final grades for an assignment, course or subject (Meyer-Beining et al., 2018). The grade conference is a frequently employed practice in upper elementary and secondary school in Sweden, though it may be utilized earlier since students are awarded grades at an earlier stage of their educational career. Furthermore, it is a teacher-led assessment practice with distinctive asymmetry between teacher and student and represents a high-stakes event for students as well as the teachers involved (Meyer-Beining et al., 2018; Rinne, 2017).

Previous research concerning the grade conference mainly focusses on institutional and professional aspects of the practice in upper secondary school and higher education (Andersson, 2016; Meyer-Beining et al., 2018; Rinne, 2013, 2017). Less is known about what the grade conference entails for students in primary school. However, it may be associated with research on the significance of grades for students in primary school (c.f., Kärkkäinen et al., 2008; Klapp, 2015a;

CONTACT Elisabeth Tenglet elisabeth.tenglet@liu.se

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Löfgren et al., 2019; Räty et al., 2004) and how students are constructed in parent-teacher conferences (c.f., Hofvendahl, 2006; Howard, 2008; Pillet-Shore, 2016).

This article explores the grade conference as it is enacted in a school participating in a trial, where grades are introduced in year four instead of year six (SFS 2017:175). An interactionally oriented narrative approach is utilized, as it facilitates a detailed analysis of the socially situated actions the practice performs (Georgakopoulou, 2015; Mishler, 1999). The aim is to explore grade conferences and provide knowledge of what they entail for students in year four. The research questions answered in this article are:

- How are students narratively constructed in and through stories within the grade conference?
- What prospects are presented to students in their fourth year of compulsory school?

It is well known that most education systems include elements of categorizations intended for selection to higher education, which is one of the purposes of assessments and grading in school (Newton, 2007). By illustrating what is said in the first grade conferences that students attend, this study contributes to a discussion about how young students are given different prospective educational trajectories (cf. Kotthoff, 2015; Thomas & Oldfather, 1997), and how this may influence their views of themselves as more or less capable of dealing with the demands of school.

Grading

There is a prevalent discourse in western countries that stresses the importance of measuring and grading students' results vis-a-vis predetermined goals and criteria (Ball et al., 2012; Löfgren et al., 2019; Smith, 2016). The results of standardized tests legitimize educational policies and serve as arguments for policies aiming to improve learning and equivalence (Löfgren et al., 2018). In Sweden, this is illustrated by the changes in the management and number of national tests, and by students getting grades earlier than in recent decades. Being graded earlier might affect students and their learning in intended as well as unintended ways. For example, the strong focus on tests and results has been criticized because there is no clear link between results on standardized tests and improved learning or equality in education (Black & Wiliam, 1998; Klenowski, 2014).

Some studies show that grades and high-stake testing might cause fear and test anxiety, and that young children sometimes have difficulty understanding complex systems for assessment (Harlen & Deakin Crick, 2003). Other studies indicate that grades may be connected to students' perceptions of who they are and of their potential for improvement in school (Kärkkäinen et al., 2008; Räty et al., 2004; Thomas & Oldfather, 1997), including thoughts on how to get a good life in the future (Löfgren et al., 2019). Another study, concerning grades in year six in Sweden, describes how students who received low grades in year six had difficulty getting higher grades later on (Klapp, 2015a; Klapp et al., 2014). In addition, Thomas and Oldfather (1997) propose that grades and similar assessment practices "play a key role in determining the broader outcomes of education" (p. 108).

The Swedish Grading System and Policy

In the Swedish parliament, there has been some disagreement about the type of grading scale and when students first ought to receive grades. The Swedish grading system was reformed in 2011 as part of the implementation of a new national curriculum for compulsory school. Key aspects of the reform include grades being given from year six instead of from year eight, as well as revised syllabuses with new grading standards and the introduction of a new grading scale with six steps instead of three. Although some previous research (Goetz et al., 2018; Klapp, 2015b; Lipnevich & Smith, 2009) has shown negative consequences of grading, and the reform was criticized by teachers and politicians, the majority in the parliament argued that the revisions were an attempt to make the grading process more consistent and to provide students and parents with clearer information about the students' achievement (DS 2008:13; Skolverket, 2016). After the reform, a majority in the

parliament wanted to introduce grades earlier still. Therefore political decisions were taken in 2015 to allow schools to take part in a trial where students would receive grades from year four. The trial was in effect from April 2017 and was intended to be evaluated in June 2021 (SFS 2017:175). Besides awarding grades from year four instead of six, the trial corresponded with the national directives for grading and grades at the time (SFS 2010:800). The grades in years four and five were awarded in relation to the knowledge requirements for year six within the trial. There was a high degree of self-selection among schools in the trial, as only eleven schools enrolled at the start of the trial and a total of fifteen schools ended up participating, where a maximum of one hundred schools could have participated (Löfgren et al., 2021). The trial has since been extended with a proposition for schools to have the choice to award grades from year four (Prop. 2020/21:58). This proposition was passed in 2021 and made national policy (SFS 2010:800; SFS 2021:191). The empirical data in this article is based on grade conferences from a school that participated in the trial with grades from year four.

The grading system in Sweden includes a scale with grades from A to F. All grades but F are passing grades. A is the highest; F means Fail. For each subject, there are knowledge requirements which specify the standard a student must achieve to be awarded a particular grade. Knowledge requirements are specified for the grades E, C and A at the end of years six and nine in each subject in compulsory school. Grades are determined by teachers, who base their decision on classroom assessments and the national tests in years six and nine. Teachers in Sweden are required to regularly provide students with information about their progress in school and are expected to inform students about grades in an appropriate way (Skolverket, 2018). Some schools and teachers use grade conferences to meet these expectations, however, it is not specified by national directives—unlike the mandatory practice of parent-teacher-student conferences (cf. Andersson, 2016).

Institutional Talk in School

The grade conference is a face-to-face assessment practice between students and teachers in school (Meyer-Beining et al., 2018). It is institutional talk and concerns the teachers' assessments and descriptions of how students are doing in school, with emphasis on the students' grades. Thus, understanding of the Swedish grade conference can be informed by research on institutional talk that focusses on teachers' assessment of students and on their performance (cf. Adelswärd et al., 1997; Cedersund & Svensson, 1996; Hofvendahl, 2006; Mazeland & Berenst, 2008; Pillet-Shore, 2003, 2016).

Institutional talk is formal activities that are socially recognized, have a specific purpose and usually a designation (Linell, 1990), for example, the grade conference or the parent-teacher conference (cf. Adelswärd et al., 1997; Hofvendahl, 2006; Howard, 2008; Meyer-Beining et al., 2018; Rinne, 2013, 2017). There are often procedures for conducting these institutional encounters, and predefined issues are discussed in a certain way. This is exemplified by the findings of Adelswärd et al. (1997) on the typical organization of parent-teacher conferences, and by Meyer-Beining et al. (2018) on communicative projects located in grade conferences.

The assessments that are communicated and the teachers' talk about students and their performance in institutional talk provide information about the norms and values of the school (cf. Cedersund & Svensson, 1996; Howard, 2008). In evaluating students and their progress, teachers employ different communicative resources to convey praise and criticism (Pillet-Shore, 2003, 2016), positioning themselves and others (cf. Bamberg, 1997; Howard, 2008; Markström & Simonsson, 2011) or routinizing student trouble (Pillet-Shore, 2016). For instance, research show that students may be: assigned to a type or category (Cedersund & Svensson, 1996; Mazeland & Berenst, 2008); characterized by the progress and state the student is in (Hofvendahl, 2006; Howard, 2008; Pillet-Shore, 2003); or ascribed individual characteristics and attitudes (Hofvendahl, 2004; Mazeland & Berenst, 2008). Teachers use a combination of these in the talk about the student, i.e., a combination of various types of descriptive practices (Markström & Simonsson, 2011), and often tell a story that supports that judgement (Mazeland & Berenst, 2008).

In institutional talk, participants often have complementary and asymmetric positions, often that of professional and citizen. Previous research in school settings confirms this asymmetry (Meyer-Beining et al., 2018), and shows that teachers often dominate the talk in such encounters (Hofvendahl, 2006). Teachers also have the authority to outline the situational contingencies of the talk, such as time and space. This addresses the question of power in institutional talk such as the grade conference, and the opportunities and limitations participants may have to negotiate or oppose attributed positions in situ.

A Narrative Approach

In this article, an interactionally oriented narrative approach has been taken to explore the grade conferences and what they entail for students in their fourth year of compulsory school. By taking this approach, the grade conferences are studied as a narrative activity in which stories about students and their grades are formed. The stories are considered to perform socially situated actions within specific contexts (Bamberg, 1997; Georgakopoulou, 2015; Mishler, 1999).

Identifying Stories in a Narrative Activity

The interactionally oriented narrative approach typically analyses stories that are formed in the flow of conversational interaction (De Fina, 2015; Deppermann, 2015), from contexts not prompted by research but rather occurring in their institutional or everyday contexts (Goodwin, 2015). As such, the approach acknowledges that stories may not only be completed retrospective and reflective narrations but may also include fragmented, prospective, imagined, hypothetical, and ongoing narrations (cf. Deppermann, 2015; Georgakopoulou, 2015). Thus the definitional criteria of what qualifies as a story within the approach is fluid, as it is achieved interactively in a particular context (Georgakopoulou, 2015). Within the approach, stories may be identified by dimensions of tellership, tellability, embeddedness, linearity, and moral stance (Ochs & Capps, 2009).

In this article, the tellership dimension involves multiple participants in the narrative activity who co-construct the stories (Georgakopoulou, 2015): two tellers and a recipient. The tellability dimension is enclosed by its situatedness in an institutional practice, the stories are both world-making and world-disruptive (ibid.) as they pertain to the ordinary events in the context, whilst they also regularly address significant complications or problems. As for the embeddedness dimension, the stories are produced in an institutional context, by institutional actors and designed with a specific purpose. The linearity dimension concerns the structural qualities of the stories, specifically regarding the sequencing of events in the storytelling (Ochs & Capps, 2009). The stories within this article are multilinear, where events are not only chronologically sequenced in past tense but arranged with various temporal orientations, consistently shifting among past, present and future tense, as well as different aspects and modalities. The dimension of moral stance is about the narrators' attitudes as they are expressed in the stories, which may be definite or wavering (Ochs & Capps, 2009).

There is a co-existence of stories (Georgakopoulou, 2015) identified in multiple layers of the narrative activity presented in this article. There are various discrete stories, but also a linked and accumulated meaning of them as they unfold within the interaction, as well as a meaning embedded in the extensive narrative activity.

Stories as Socially Situated Actions

In this article, the analysis is founded on the local level of interaction. The analysis rests on the notion that "narratives are fusions of form and content" (Mishler, 1999, p. 18). This means that the content of a story is analysed in conjunction with linguistic devices such as: reported speech, categorizations, indexicality and deixis of time and person (De Fina, 2015; Wortham & Rhodes, 2015). By studying the content in conjunction with the linguistic devices, the actions that the telling

performs are elucidated. When utilizing reported speech, for example, a narrator represents the words of others in their own speech: such as quoting or reporting what another has said or by speaking as a recognizable other (Wortham & Rhodes, 2015). Thus, the use of reported speech may invoke or evaluate a particular social position within a story. The ways that people present and construct themselves and others are of particular interest in understanding stories as socially situated actions (Bamberg, 2011; De Fina, 2015; Georgakopoulou, 2015), commonly analysed by the anti-essentialist concept of positioning (Deppermann, 2015). Positioning informs the analysis of the ways that students are narratively constructed in and through stories at the local level of interaction, namely, how people become positioned, both temporally and spatially, as someone in the referential world of a story (Bamberg, 2011), as well as how they are evaluated and ascribed agency through a story (Bamberg, 2011; Deppermann, 2015).

The stories are embedded in previous and further narrative making and the extensive narrative activity by analysing what function the stories holds and how the form and content are associated throughout the narrative activity. Curiously, the extensive narrative activity corresponds with Labov and Waletzky's (1997) model of oral narratives: with an abstract, orientation, complicating action, evaluation, resolution, and coda. Hence, the abstract and coda from the model inform the understanding of the extensive narrative activity, and the orientation informs the analysis of the functions of the first discrete story told within each grade conference.

Methodological Considerations

The empirical focus of this article is on grade conferences and on the stories about students and their grades that take form within them. The data originates from audio-recorded grade conferences with students in year four. This data was accumulated in 2018 within a project[1] about the trial to begin grading students in year four instead of six from a primary school in Sweden.

Setting, Participants and Ethical Considerations

The grade conferences took place at the end of the students' second and final term in year four, were conducted by their two main teachers and concerned a focal student's upcoming grades. The students got their very first grade report cards the previous term, because their school began participation in a trial to grade students from year four instead of six (SFS 2017:175). The grade conferences in this article are thus one of the first experiences the participating students and teachers have with grades in year four.

The participants are nineteen year-four students and two middle-school teachers from a school that has students up to year six. The two teachers shared responsibility for the year-four students and conducted the grade conferences in collaboration. The students who allowed their grade conferences to be recorded were ten to eleven years of age and represented a broad variation in their grades and performance.

The grade conferences were about seven to nine minutes long, with one focal student and two teachers participating in each conference. They were conducted successively in a room out of class. The recording of the grade conferences was administered by the teachers themselves. During the grade conferences, the two teachers talked about the subjects they teach and presented the grades the student was to receive in those subjects.

The grade conferences were audio recorded with informed consent of participating students and their guardians, as well as of the participating teachers. The audio recordings were accumulated via a research project about the trial. Necessary information about the project, and consequently this study, were provided on occasions prior to, during and after data collection. The study was

[1]Skolverket, 2017, dnr 2.7.4-2017:1244.

conducted with attention to ethical principles (Swedish Research Council, 2011) and approval was obtained within the wider project by the local ethical review board.[2]

Analysis and Case Selection

The nineteen grade conferences were initially examined by notes and brief transcriptions with timestamps to chart the data, and to examine what they concerned and what the data indicated. All grade conferences were analysed. The analysis indicated that the grade conferences had strong structural similarities, internal coherence, and the students were repeatedly categorized in association with the grades and performance described. At this stage, an interactionally oriented narrative approach was used to explore what the grade conference entails for students, as the grade conferences had common features with Labov and Waletzky's (1997) model of oral narratives and performed socially situated actions of relevance for the temporal construction of students. The analysis and interpretations take the point of departure from how the students are narratively constructed and what prospect are presented to them. The narrative analysis follows the social constructionist assumption that participants draw on discourses that are available to them and how these are reproduced and reconstructed. The authors have worked together with the data analysis and preliminary results have been presented and discussed at conferences before the final version, strengthening the credibility and accuracy of the results.

A case study design was utilized to enable a more detailed analysis of the socially situated actions the grade conference performed as it is enacted within a specific context. Two cases have been selected, both representing distinguished narratives, which illustrates the ways in which the students become narratively constructed in and through the grade conference and can give rise to various implications. The two cases have been chosen because they illustrate patterns that characterize the whole dataset while they are also the most coherent narratives that represent contrasting variations. In the other grade conferences, the students were narratively constructed in a way that configured their history, present and future in school, but these narratives were not quite as coherent and did not represent contrasting variations in the temporal orientations and evaluations of the students. The detailed analysis of the cases draws on the full audio recordings and verbatim transcripts of the grade conferences in their original language, Swedish. English translations were made for the excerpts presented in this article prior to submission.

The unit of analysis in each case was discrete stories located within the grade conference, though their embeddedness in the extensive narrative activity of the grade conference was also addressed. For this reason, the stories are presented in the same chronological order as the grade conference in each case. Departing from the aim and research questions, the evaluations and arguments that are used in each story are highlighted and analysed to nuance the functions and the positioning of the student in each story.

Results

In this section, the analysis of the way that students are narratively constructed and presented different prospects in and through stories formed within grade conferences are illustrated by two cases. The cases are two grade conferences which take place at the end of the last period of the students' fourth year, concerning their upcoming grades in several subjects.

The opening and ending of the grade conference are significant for the interpretation of the narrative activity within each case. Both grade conferences open with an abstract (Labov & Waletzky, 1997) which signifies that grades are the presumed topic. The abstract in case 1 is: "Well then, then we'll talk to Elin about her grades", whereas the abstract in case 2 is: "I thought I'd give you some tips first, before you get the grades". Each abstract clarifies that the students' grades are the

[2]Regionala etikprövningsnämnden i Linköping, 2018, dnr 2018/100-31.

anticipated subject of the grade conference. However, the abstract in case 2 is less forthright, as it is conveyed more cautiously by the teacher, which suggests that it may be accompanied by a dispreferred action (cf. De Fina, 2009). In the coda (Labov & Waletzky, 1997) that ends the grade conference, the teachers invite the students to speak their mind by asking if they have any questions or thoughts about what they have been told. In case 2, however, this is followed by the teachers jokingly says: "So we don't just sit and talk nonsense? […] We do that too", which suggest that the teachers acknowledge that some of the content might be nonsense, and re-evaluate and mitigate the narrative.

Case 1—A Good *Student and a Potential Role-Model*

In case 1, the participants of the grade conference are the student Elin and the teachers Ludvig and Gustav. Through several stories, the student is positioned as a *good* student and a potential role model for her peers. The position involves: being capable and self-sufficient; compliance and responsiveness to expectations; and continuing development and performativity.

Development of a Positive Strength

After an abstract (Labov & Waletzky, 1997), the teacher tells a story about the student's performance regarding oral presentations:

> I thought I would highlight a positive strength which you have developed, and it is about those oral presentations. They have become, they are great. And the structure is very good too. […] And you are always, very often, well prepared when you are to present things […] In that regard, you have grown considerably from last year, for example.

In this story, the evaluation is that oral presentation is a "positive strength" that the student has developed. The arguments are that they are very well structured, and that the student is well prepared. Through the story, the student is positioned as responsible. It is the student, addressed with the pronoun "you", that has developed a positive strength and thus has taken responsibility for her own improvement. When the teacher expresses that the student has grown a lot since last year, the focus of the story is shifted from being about the performance to the personal development of the student, and the student is positioned as responsive to expectations.

As this is the first story told in the grade conference, it may function as an orientation (Labov & Waletzky, 1997). Certainly, the way that this story is told shows that it functions as praise. The formulations used, for example, the words "highlight", "positive" and "strength", reinforce an affirmative and commending stance in the story. The way this story is told together with its content constructs development, responsibility, and responsiveness as positive values in year four.

Opportunities for Development

The first story is followed by a story about the student's performance in the subject of Swedish, in turn followed by a story about mathematics. In both stories, the student is presented with an "opportunity for development", and the performance is evaluated with reference to central skills within each subject. The following story about the performance in mathematics exemplifies these similarities and elaborates them:

> When it comes to maths, you get the four arithmetic methods. For your own sake, you probably need to work a little with [the] multiplication [tables], so they become a little easier. You solve your routine assignments properly, that is, the ones in the book. You're getting better at problem-solving too. […] An opportunity for development is, [to] come forward and show a bit more when we go through assignments on the board, and it's also clearly about structure, that things are visible. Eh, maths, there you'll get a … (the teacher leaf through documents) A grade called C.

The summative evaluation is summarized with the grade C in each subject. The arguments are that the student knows the four arithmetic methods, solves routine tasks well, and is getting better at

problem-solving. While evaluating the student's performance, the teacher suggests that the student may benefit from practicing multiplication, and presents the student with an "opportunity for development": to show a little more when reviewing tasks together in class. This positions the student as responsible for her own development and as self-sufficient. The positioning of the student as self-sufficient and responsible is most evident in the advice to practice multiplication for her "own sake", appealing to the student's own will and ambition.

The delivery of the student's grade in mathematics is slightly delayed and mitigated, which suggests a dispreferred action. The use of indefinite non-possessive form (*a* grade) and stressing the grade as a label (*called* C) further mitigate the grade in the story. This suggests that the story predominantly functions to support and guide the student for the future rather than justification for the grade. Taken together, self-sufficiency, continuous development, and performativity are constructed as positive values in and through the stories.

Being Very Good

Although told by different teachers, the following story about the student's performance in social science subjects along with the story about the science subjects and technology share a pronounced emphasis on the student being *good*. The story about the social science subject illustrates this emphasis on being *good*:

> When it comes to you and these social science subjects, you are very good (duktig) at these basic, like, basic facts. You know the facts, you grasp them easily. You have good knowledge of many of these concepts that we use in the social science subjects and you will be able to utilitize these concepts and these facts and start reasoning and explaining and motivating more. Then you will be able to raise these grades even more. But in history, you were very good (duktig) there, had a very good grasp. There you will get a B from me. In religion you will get a C and in civics you will get the grade D.

The student's performance is summarized with varying grades. Apart from the student being positioned as *very good*, the arguments are that the student has knowledge and understanding of the facts and concepts of relevance to each subject.

In the story, the teacher talks as if the student will inevitably advance and raise her grades by utilizing the facts and concepts to further reason, explain and debate. Through the stories, the student is positioned as *very good*, with traits such as: knowledgeable and capable; someone who learns easily and is able to raise her grades and achieve the expected development. The student is portrayed as someone who grasps what she is supposed to do and executes it in compliance with the expectations. Fundamental for the values elucidated in the stories is the recurring use of the word *good*, in Swedish "duktig", to characterize and position the student, since the word is contextual and often used to highlight that someone performs well given what is expected of the situational role.

Inspiring Others

The final story told at the grade conference is about the student's prospects and future in the science subject and school more generally:

> […] and I think you will at least keep these grades, and probably raise them a little more. When I get an even better idea of what you actually know and such. So, keep being interested, do your homework, practice for exams. What you can think about is being a little more active in class, wave your hand more "I want to participate and talk too" and show. It's great for your friends too, to see: "oh, Elin is good (duktig), I'd like to be like that too" so you inspire the others.

Though the story is primarily about the student's prospects and hypothetical future in general terms, it also relates to the student's past and current performance in the science subjects. Apart from reinforcing that the student is *good* as it adheres to the previous stories, the summative evaluation in this story is more like a prediction than a judgment of the student's performance in a particular subject. The prediction is that the student will maintain and most likely raise her grades. The arguments are that the student is interested, does her homework and studies for exams. On the

condition that she continues to do so, her grades will improve. This positions the student as someone who performs what they are supposed to and is expected to sustain it. The story also positions the student as someone who possesses more capabilities than have currently been identified by the teacher.

In the last part of the story, the teacher advises the student to become more active during lessons by raising her hand and make herself more visible. Through reported speech, the attitude of a more active student is modelled as someone who is keen to talk and show their knowledge. As this advice is elaborated, it is described as not only favourable for the student but also of value to her peers. Through reported speech of her peers, the student is positioned as someone who will be recognized as *good* and who her peers would desire to be like. It positions the student as a potential role model.

The story primarily functions as a prediction of the student's prospects in school. Specifically, it functions to affirm that the student is *good* and to encourage the student to continue being *good* and asserting this to others, as well as setting expectations for the future. In and through and the story, being *good* and exhibiting performativity, in other words asserting being *good*, is constructed as positive values and norms.

Case 2—An Unfocussed E-Lad *and Becoming a* School-Lad

In the second case, the participants are the student Erik and the teachers Ludvig and Gustav. The student is positioned as an unfocussed E-lad and an unlikely school-lad in the grade conference. The position involves: lack of focus, perseverance, and commitment; being sloppy and having merely sufficient performances.

Initiating Student Trouble

The first story told within the grade conference is introduced as advice in the abstract (Labov & Waletzky, 1997), and concerns student trouble:

> What I notice a bit in school generally, right now, or what has been, is that you give up quite quickly when you encounter problems, that is, when you are not quite proficient. Then you withdraw and put off your work and the like. And there I think you need to work at fighting on, anyways, frankly. You can also consider how you make use of lessons, so they don't disappear into discussions with other friends. That is, you talk about other things, because then you lose lesson time too.

The story is about the student giving up when he faces problems, and focussing on other things than the schoolwork. The arguments are that when the student encounters problems he gives up and stops working and that he talks about other things than school, making lessons "disappear" in discussions with friends.

Although the student is urged to be more responsible in school through the story, the use of words indicates that the student is passive; he gives up when faced with resistance, and thus "lose", "disappear" and "withdraw", which portrays the student as passive regarding the acts of misbehaviour. However, the use of the pronoun "you" and the active construction hold the student accountable for these passive acts of misbehaviour. The student is also made responsible for resolving this, by becoming more attentive and staying on task. In the story, the student is positioned as someone who lacks perseverance, and who is neglectful of school by not paying attention.

Even though the story is introduced to function as advice in the abstract, the student is only explicitly advised by the teacher's instruction to "fight on" when facing problems, and take better care of lessons through the story. However, a considerable portion of the story functions as describing the student's difficulties at school. In describing these difficulties, a function of the story is to initiate talk on student trouble and may be to admonish the student's behaviour. As the first story told within the grade conference, it may function as an orientation. Through the story, effort, perseverance, responsibility, and attentiveness are indirectly encouraged and given positive values. The lack thereof is admonished and thus given negative values.

Try to Not Give Up

The second and third stories of the grade conference are about the student's grade in Swedish and mathematics, respectively. The stories within this case are more descriptive in relation to the student's past and current performance than case 1, with little to no talk about the future opportunities of the student. Here is an excerpt from the story that illustrates the focus on the student's past and current performance in mathematics:

> The easier routine assignments, that is, the ones you do in the maths book, they go rather well. But when it comes to the little more difficult assignments, problem-solving, then you encounter problems. And that's where I also feel, that's where you usually give up sometimes and then you just have to try like this "Now I try this method, now I'll do it this way. Argh, that did not work. Argh! I don't know, it's not possible. Oh! I'll try this method instead or try this calculation". And in mathematics you'll get a grade which is … where do we have you … (searches documents). You'll get an E, there in mathematics.

The student's performance is summarized with the grade E in Mathematics and D in Swedish. The performance is evaluated as rather good, but generally followed by a remark which implies some kind of difficulty, using expressions such as "rather well" or "decent" to describe the student's performance. The arguments in mathematics are related to the student's performance in arithmetic methods and problem-solving, and are portrayed as sufficient but not altogether satisfactory.

Through reported speech, the teacher models what the student should do instead of giving up when having trouble: trying different methods and making new attempts even if the first ones do not work and it feels overwhelming. This positions the student as someone who lacks perseverance and as someone who is not making adequate effort to resolve the problem. In Swedish, the student is described as sloppy with a capital letter and a full stop, with the teacher saying: "You're sloppy. With a capital letter and a full stop. Still. And we've been struggling with that for a very, very long time. So, you really have to try to get it". This is contextualized with the description of it as a long-term struggle shared by both teacher and student, by using the pronoun "we". With these accounts in mathematics and Swedish the student is portrayed as someone with long-lasting difficulties, and as someone who is not determined enough to make the necessary effort to resolve it.

Apart from delivering the grade, the two stories involve a description of student difficulties and they articulate criticism. The stories function to elaborate the talk on student trouble in the first story, and establish these as persistent and difficult. It thereby functions to reinforce the position of the student as someone who does not face challenges but gives up, and who lacks perseverance and determination. Determination and development are constructed as positive values through the story.

A Proper School-Lad

Following the story about the student's grade and performance in mathematics is the story about the social science subjects:

> […] And then there are a whole lot of concepts that you need to know. And I feel that you don't really have that, an understanding of all the facts and concepts. And there you also need to try to take part in the class more and be more involved in the discussions. Ask questions if there are things you don't understand. So you-, so we'll try to help you sort that out. Geography […] was an E. In history, you'll also get an E. And in religion it will be E. And in civics there will be an E too. In these subjects, it's quite, sometimes you have quite long work areas, you might work in groups and such. Then I feel you might lose focus, which may affect the result as well. So you probably need to be more focussed I think.

The summative evaluation is summarized in the grade E in all subject and the performance is evaluated as not quite proficient. The arguments are that the student does not have sufficient understanding of all the essential facts and concepts, and lacks focus. The argument of not having sufficient understanding of the facts and concepts is contextualized in the account that there are "a whole lot of concepts", which can be understood as routinizing the difficulty as something

that is justifiably challenging (cf. Pillet-Shore, 2016). The lack of focus is also contextualized, by circumstances of the teaching. Yet the student is urged to be more focussed. The teacher also urges the student to try to be more involved and to ask questions so they can resolve it together.

This story is later resumed by the other teacher in the introductory talk about the science subjects and technology:

> […] And similarly there, focus is lacking at times. You need to become a bit better school-lad, like someone who knows that "Now it's school, now I'm going to do this", sometimes there are some other things that grab your attention and this about doing homework properly and practicing before exams properly and things like that.

The other teacher resumes the story by saying he will talk about these subjects in "the same way" as the other teacher did, however, the teacher also refers to and utilizes *what* the other teacher said. The content is tied by the talk about the lack of focus and inattentiveness. These explicit ties between the form and content of the stories function to establish a coherence between them. In this continuing part of the story a more proper school-lad is introduced. By using reported speech, the attitude of proper school-lad is modelled and the student's position as someone who lacks focus, is inattentive and needs to do things more properly is reinforced. Attentiveness and properness are constructed as positive values in school through this story.

Not Completely Hopeless

The final story told within the grade conference is about the student's grade in science more generally, and it evaluates the student's prospects for year five:

> I feel like you're a pretty solid E-lad, across the board. […] But I feel that, if you were to become a little more focussed and all we've said now, then you'll have the opportunity to lift [your grades]. I think you have an interest in these subjects, you probably think they're quite fun. So I think that in year five, you should work away from this E-lad and become another lad. What do you think? It is possible? […] And that stuff about being active during lessons, raising your hand and taking part in discussions and such. You do answer when I ask questions and sometimes you get it right and sometimes you almost get it right and so on. So it's like not completely hopeless.

The summative evaluation is summarized with the grade E in all science subjects. Apart from the student being explicitly positioned as "a pretty solid E-lad, across the board", the arguments are that the student only knows a little bit about quite a lot but does not develop this knowledge and do not grasp all the concepts. A great portion of the story concerns an appraisal of the student's future possibilities in the science subjects. The appraisal of the student's future possibilities might serve as arguments for the grade, as it articulates what the student ought to do to improve his grades and become something other than an "E-lad". The judgement is that it is not completely hopeless, as the student is probably interested in the subjects and occasionally gets his answers right. However, it is portrayed as improbable, as the student would need to do everything they previously said, including becoming more focussed. As in previous stories, the position of the student as unfocussed, inattentive, and not quite determined to do things properly is reinforced. In this story, however, it is reinforced and stabilized by the categorization of the student as a "solid E-lad".

The function of the story seems to be to urge the student to become someone else in school, i.e., a focussed and more proper "school-lad". It also functions to set the expectations for the future, which are not very optimistic but rather concentrated on the consistency of the student's past. In and through the story, being attentive, focussed and determined to make effort are constructed as positive values and norms.

Discussion

The findings in this article contribute to knowledge that offers insight in what the grade conference performs beyond its rudimentary purpose of informing students about their grades. The aim of this

study was to explore grade conferences and to provide knowledge of what they entail for students in year four. The research questions focussed on how students are narratively constructed in and through stories within the grade conference, and what prospects are presented to students.

This study reveals that students are ascribed responsibilities and are positioned relative to the norms and values elucidated by the narrative activity in the grade conference. A remarkable finding is the way that responsibility and accountability are ascribed to students in and through the stories of each case. A reasonable proportion of the stories accentuates the individual responsibilities and accountabilities of the student, rather than the school's responsibility to support the student's learning and progress. In addition, the values and norms disclosed by the two cases share a strong focus on the individual characteristics and attitudes of students (cf. Cedersund & Svensson, 1996; Hofvendahl, 2004; Mazeland & Berenst, 2008). Attentiveness, determination, self-sufficiency and performativity are some of the values and norms revealed in the two cases in this article. The students are positioned at opposing ends in relation to the individual characteristics and attitudes ascribed to the student in each case.

These findings are interesting as they contribute to the understanding of how this kind of high-stakes assessment practices, such as grading and evaluative institutional talk, may be significant in students' educational trajectories (cf. Kotthoff, 2015; Thomas & Oldfather, 1997) and influence their views of themselves and their potentials as students in school.

When narrating the student paths and prospects in the grade conference, students' pathways and horizons in school are discursively opened and closed for them. In this article, the findings show that the students are presented with considerably different prospects: one student is evaluated as having a promising future with higher grades and the potential of becoming a role model, while the other student is presented as an "E-lad" who is unlikely to become a "school-lad". These prospects are consistent with the temporal orientation that the extensive narratives have in each case: where case 1 is centred toward the opportunities of the future, and case 2 is centred toward the consistency of the past. Case 2 includes stories that function as an identification of the student's difficulty with a retrospective focus; making the student appear stuck in the past and change unlikely. Case 1 includes stories that function to affirm the student's development with a prospective focus; making the student's future appear promising with continuous development.

One important issue of the grade conference is the high-stakes event it represents (Meyer-Beining et al., 2018). The findings coincide with studies regarding the significance of grades for students (cf. Kärkkäinen et al., 2008; Klapp, 2015a; Löfgren et al., 2019; Räty et al., 2004). Specifically, an alignment with studies where grades can be considered labels of who one is (Kärkkäinen et al., 2008; Löfgren et al., 2019; Räty et al., 2004; Thomas & Oldfather, 1997), and the students' perceptions of their potential seem to become more fixed as they proceed in their educational career. This alignment is most prominent in case 2, where the student is categorized relative to his grades, labelled an "E-lad" in the grade conference, and positioned as someone with persistent difficulties and contextualized by the consistency of the past. This explicit categorization may provide insight into how grades become a label of who one is and stabilize students' perceptions of their potential in school.

A limitation of this study is that the results are drawn from a limited number of grade conferences that are all embedded within a specific context and situation. Whilst the context specificity of the grade conference is of value, it is also important to recognize the specific context in which they are embedded (cf. Larsson, 2005), such as it being a new practice for the participating students and teachers as awarding grades in year four was recently introduced in the school. It is however reasonable to think that the results are also consistent with that of a broader context. While the case study design opens for a detailed analysis of what the grade conferences may entail for students in year four, it does limit the representation of the full empirical material. The two cases provide contrasting examples that are particularly coherent and distinct. While also illustrating recurring tendencies in the empirical material, such as student categorizations and narrating the students' paths and prospects in school. Many of the grade conferences are not forming quite as coherent and distinct

narratives as the two cases in this paper. By providing the reader with the theoretical and methodological considerations, internal logic, and rich thick descriptions it is possible to assess the credibility and accuracy of the study (Larsson, 2005). The narrative approach also contributes to a "heuristic value", as the results are configured in a way that highlights how the extensive narrative activity unfolds and configures the prospects that students are presented with (Larsson, 2005, pp. 27–28).

Although the actual consequences of the grade conference cannot be revealed by this study, the findings contribute to knowledge about practices in which the students' perceptions of their capabilities are negotiated and transformed. If the grade conferences do influence the students in the direction that the findings of this article implicate, that is, in line with the paths and prospects articulated to the students, then the students who are about to finish year four face very different prospects and senses of being able to deal with the demands of school. However, the grade conferences presented in this study are one instance of numerous high-stakes assessment practices in school, and do not necessarily correlate with students' educational trajectory. Therefore, we align with Kotthoff's (2015) and Thomas and Oldfather's (1997) conclusions that the significance of high-stakes assessment practices, such as the grade conference, for students and their educational trajectories warrants further investigation.

Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ORCID

Elisabeth Tenglet http://orcid.org/0000-0002-8783-4467
Håkan Löfgren http://orcid.org/0000-0002-7420-0801

References

Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C., & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Studentlitteratur.

Andersson, N. (2016). Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy*, *7*(2), 11–32. https://doi.org/10.1515/jped-2016-0014

Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, *27*(5), 513–533. https://doi.org/10.1080/02671522.2010.550012

Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, *21*(1), 3–24. https://doi.org/10.1177/0959354309355852

Bamberg, M. G. W. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative & Life History*, *7*(1–4), 335–342. https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Cedersund, E., & Svensson, L. G. (1996). A 'good' or a 'bad' student: A study of communication in class assessment meetings. *Language and Education*, *10*(2–3), 132–150. https://doi.org/10.1080/09500789608666705

De Fina, A. (2009). Narratives in interview—the case of accounts: For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, *19*(2), 233–258. https://doi.org/10.1075/ni.19.2.03def

De Fina, A. (2015). Narrative and identities. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 351–368). Wiley Blackwell.

Deppermann, A. (2015). Positioning. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 369–387). Wiley Blackwell.

Ds 2008:13. *En ny betygsskala*. Utbildningsdepartementet. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2008/02/ds-200813/

Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods—analysis—outreach. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 255–272). Wiley Blackwell.

Goetz, T., Lipnevich, A. A., Krannich, M., & Gogol, K. (2018). Performance feedback and emotions. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *Handbook of instructional feedback* (pp. 519–530). Cambridge University Press.

Goodwin, C. (2015). Narrative as talk-in-interaction. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 197–218). Wiley Blackwell.

Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *10*(2), 169–207. https://doi.org/10.1080/0969594032000121270

Hofvendahl, J. (2004). Relata refero: 'Positiv, pigg och bra attityd'. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, *2004*(2), 26826. https://doi.org/10.1080/16522729.2004.11803888

Hofvendahl, J. (2006). Noa har inga fel": om bristfokus i skolans utvecklingssamtal. *Utbildning & Demokrati*, *15*(3), 61–81. https://doi.org/10.48059/uod.v15i3.833

Howard, K. M. (2008). Temporal landscapes of morality in narrative: Student evaluation in a Thai parent-teacher conference. *Discourse and Society*, *19*(2), 163–186. https://doi.org/10.1177/0957926507085951

Kärkkäinen, R., Räty, H., & Kasanen, K. (2008). Children's notions of the malleability of their academic competencies. *Social Psychology of Education*, *11*(4), 445–458. https://doi.org/10.1007/s11218-008-9062-2

Klapp, A. (2015a). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, *22*(3), 302–323. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.988121

Klapp, A. (2015b). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.

Klapp, A., Cliffordson, C., & Gustafsson, J. E. (2014). The effect of being graded on later achievement: Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology*, *36*(10), 1771–1789. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.933176

Klenowski, V. (2014). Towards fairer assessment. *The Australian Educational Researcher*, *41*(4), 445–470. https://doi.org/10.1007/s13384-013-0132-x

Kotthoff, H. (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent–teacher-conferences. *Linguistics and Education*, *31*, 286–303. https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.002

Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, *7*(1–4), 3–38. https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativ forskning. *Nordisk pedagogik*, *25*(1), 16–35.

Linell, P. (1990). De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning*, *17*(4), 18–35.

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn: students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(4), 347–367. https://doi.org/10.1007/s11092-009-9082-2

Löfgren, H., Löfgren, R., & Pérez Prieto, H. (2018). Pupils' enactments of a policy for equivalence: Stories about different conditions when preparing for national tests. *European Educational Research Journal*, *17*(5), 676–695. https://doi.org/10.1177/1474904118757238

Löfgren, R., Alm, F., Hultén, M., Jönsson, A., Lundahl, C., & Markström, A. M. (2021). *Betyg i årskurs 4: Ett forskningsunderlag om bedömningspraktikerna på skolor som deltagit i försöksverksamhet med tidig betygssättning*. Skolverket.

Löfgren, R., Löfgren, H., & Lindberg, V. (2019). Pupils' perceptions of grades: A narrative analysis of stories about getting graded for the first time. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26*(3), 259–277. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593104

Markström, A. M., & Simonsson, M. (2011). Constructions of girls in preschool parent–teacher conferences. *International Journal of Early Childhood*, *43*(1), 23–41. https://doi.org/10.1007/s13158-010-0024-4

Mazeland, H., & Berenst, J. (2008). Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. *Text & Talk*, *28*(1), 55–78. https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.003

Meyer-Beining, J., Vigmo, S., & Mäkitalo, Å. (2018). The Swedish grade conference: A dialogical study of face-to-face delivery of summative assessment in higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, *19*, 134–145. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.004

Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Harvard University Press.

Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, *14*(2), 149–170. https://doi.org/10.1080/09695940701478321

Ochs, E., & Capps, L. (2009). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press.

Pillet-Shore, D. (2003). Doing 'okay': On the multiple metrics of an assessment. *Research on Language and Social Interaction*, *36*(3), 285–319. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3603_03

Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language in Society*, *45*(1), 33–58. https://doi.org/10.1017/S0047404515000809

Prop. 2020/21:58. *Möjlighet till betyg från årskurs 4—efter försöksverksamheten*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/mojlighet-till-betyg-fran-arskurs-4—efter_H80358

Räty, H., Kasanen, K., Kiiskinen, J., Nykky, M., & Atjonen, P. (2004). Childrens' notions of the malleability of their academic ability in the mother tongue and mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *48*(4), 413–426. https://doi.org/10.1080/0031383042000245807

Rinne, I. (2013). Att bedöma och bemöta—Förståelsen av betyg så som den visar sig i ett betygssamtal på gymnasiet. *Nordic studies in Education*, *33*(3), 171–186. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2013-03-03

Rinne, I. (2017). Relationella och emotionella aspekter av betygsättning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *22*(3–4), 166–183.

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SFS 2017:175. Förordning (2017:175) om försöksverksamhet med betyg från årskurs 4 i grundskolan, grundsärskolan och sameskolan och från årskurs 5 i specialskolan. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2017175-om-forsoksverksamhet-med_sfs-2017-175

SFS 2021:191. *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. https://svenskforfattningssamling.se/doc/2021191.html

Skolverket. (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*.

Skolverket. (2018). *Allmänna råd om betyg och betygsättning*.

Smith, W. C. (2016). *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Symposium Books.

Swedish Research Council. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011.

Thomas, S., & Oldfather, P. (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: 'That's my grade. That's me'. *Educational Psychologist*, *32*(2), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_5

Wortham, S., & Rhodes, C. R. (2015). Narratives across speech events. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 160–177). Wiley Blackwell.

ARTIKEL II

EDUCATIONAL RESEARCH
2023, VOL. 65, NO. 2, 230–247
https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2203138

OPEN ACCESS Check for updates

Quiet in class? Exploring discourses on verbal participation

Elisabeth Tenglet

Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University, Linköping, Sweden

ABSTRACT

Background: Verbal participation in the classroom is generally considered to contribute to positive student engagement and learning outcomes. Students are often required to demonstrate their learning in class by, for example, raising their hands and answering questions. However, there are students who remain quiet in the classroom, and are not responsive to invitations to participate. As quietness and low levels of verbal participation in class are often perceived and positioned as problematic in many educational systems and settings, more needs to be understood about the notion of students' verbal participation and the implications for supporting all students' learning journeys through school.

Purpose: The study sought to explore how students' verbal participation was constructed and positioned in the narratives of parent-teacher conferences.

Method: A Swedish corpus of audio recordings and transcriptions of parent-teacher conferences with 24 students in years 5 and 6 (approximate student ages 10–12) across five schools was utilised as the basis for the investigation. Through an interactionally-oriented narrative approach, a collection of stories about verbal participation was identified. These stories were analysed using the concept of narrative positioning. Three stories from the collection were selected to demonstrate, in greater depth, aspects of how students' verbal participation was constructed and how discourses unfolded.

Findings: The analysis demonstrated diversity in terms of how discourses were employed and how students were positioned in the narratives about verbal participation. Prevalent discourses drew on notions of learning, affect and assessment and were identified as pedagogical, psychological and performative discourses.

Conclusions: The study highlights how verbal participation tends to be constructed as an individual undertaking, with the implication being that students are assigned individual responsibility for this. As students are usually encouraged to make the most of their verbal participation in class, the study gives rise to important and complex questions in terms of challenging assumptions about how best to support student learning, particularly in the case of students who remain quiet in the classroom.

ARTICLE HISTORY
Received 9 May 2022
Accepted 12 April 2023

KEYWORDS
Verbal participation; performativity; student learning; parent-teacher conference; narrative positioning

CONTACT Elisabeth Tenglet elisabeth.tenglet@liu.se Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University, Linköping, Sweden

© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

Introduction

Many education systems and settings are characterised by a performative culture within school (Asp-Onsjö and Holm 2014; Ball 2003; Tanner and Pérez Prieto 2020). Such a culture typically features an emphasis on accountability, prioritising auditable outcomes rather than, for example, learning processes (Macfarlane 2015; Keddie 2016). For students, this often involves an individual obligation to display knowledge and understanding in particular ways, given that academic attainment is regarded as a choice and students tend to be given a degree of responsibility for their own progress (Asp-Onsjö and Holm 2014; Keddie 2016). As a consequence, there is an expectation for students to be visually and verbally active in demonstrating their achievement in class (Asp-Onsjö and Holm 2014; Ball 2003; Macfarlane 2015): in other words, to be assessable and to perform (Bragg 2007; Keddie 2016). This expectation can place high demands on students by making learning, at least in part, a public performance within the classroom (Macfarlane 2015).

However, as the literature relating to quiet students makes evident (Collins 1996; Reda 2009; Rosheim 2018), the public performance aspect may generate tension for schools, students and teachers, particularly in relation to students who may not participate in the ways expected by performative classroom culture. There are many reasons why some students may not be disposed to satisfy these demands (Abdullah, Bakar, and Mahbob 2012; Böheim et al. 2020; Rosheim 2018) and why performative tasks and activities may prove particularly challenging for certain students (Black 2004; Black and Varley 2008; Medaille and Usinger 2020; White 2011). Accordingly, quietness and low levels of verbal participation in class are often perceived and positioned as problematic in learning contexts.

Whilst the verbal participation of students is clearly important for pedagogical and democratic reasons (Böheim et al. 2020; Clarke et al. 2016; Perry-Hazan 2021), questions about the expectations on students to perform in the classroom in relation to performativity (Macfarlane 2015) deserve further attention. In this paper, the focus of our interest lies in exploring how students' verbal participation may be constructed and positioned in the context of parent-teacher conferences. In advance of presenting the study in detail, the following section seeks to situate the work within existing literature and explain more about the study context.

Background

Verbal participation

The considerable body of research on the topic of verbal participation covers many areas of interest that are relevant to students' involvement in classroom activity. Full discussion of these lies beyond the scope of this study: for our purposes here, we centre, in particular, on the characteristics of verbal participation in the classroom, its implications for students, and its role in relation to grading and assessment. Engaging students in verbal participation (e.g. in whole-class sessions and/or group discussions) can bring valuable educational benefits (Böheim et al. 2020, 2020; Sedova et al. 2019). However, it is noteworthy that the nature of students' verbal participation can depend strongly on the organisation of classroom interaction. Although classroom interaction can be structured in many different

ways, traditionally it is the case that whole-class interaction has tended to be organised through an 'initiate-response-evaluate' (IRE) model, with student hand-raising used as the conventional method of allocating turns at talk (Böheim et al. 2020; Emanuelsson and Sahlström 2008). In this way, students raise their hands to pose and answer questions, and to demonstrate willingness to take a public turn in classroom talk (Sahlström 2002). For teachers, hand-raising can be a useful tool to support classroom management and student assessment (Sahlström 2002). As hand-raising is easily observed and measured, it may be considered as an indicator of students' verbal participation in class (Böheim et al. 2020).

Research suggests that the verbal participation of students is significant for teachers' and students' beliefs about students as learners (Black and Varley 2008; Coplan et al. 2011). Factors typically used to explain differences in how students participate in the classroom include internal factors, such as students' individual characteristics and dispositions, and external factors, such as the classroom context, school subjects, teachers and peers (Abdullah, Bakar, and Mahbob 2012; Böheim et al. 2020; Medaille and Usinger 2020). Although verbal participation is linked to student learning, the relationship between an individual student's verbal participation in the classroom and their learning is not straightforward, since it is evident that students who stay silent in discussions may still achieve at the same level as others (Flieller, Jarlégan, and Tazouti 2016; O'Connor et al. 2017) or participate in other ways – for example, as active listeners (Macfarlane 2015; Reda 2009). There are, clearly, many intertwined aspects involved in understanding students' verbal participation in class and its relationship with learning. Students can, for example, be engaged in activities that require verbal participation in various different ways (Schnitzler, Holzberger, and Seidel 2021). It is also the case that traditional patterns of interaction in whole-class contexts may not provide all students with equity of access to participate verbally in class; rather, it may promote the construction of marginalised learner identities (Black 2004; White 2011). In many educational settings worldwide, evaluating students' verbal participation in class is a prominent feature in the overall assessment and grading of student performance. This may, for example, involve the evaluation of students' verbal participation by 'recording the number of times students get involved in activities and discussion' which can be 'based largely on oral presentations or in posing and answering questions' (Macfarlane 2015, 340).

Student performativity

Whilst Macfarlane (2015) discusses student performativity and participation from the perspective of higher education as a 'voluntary phase of education' (339), some of the reasoning and analysis could be relevant and helpful in understanding student performativity within a broader educational context. The three forms of student performativity, termed *presenteeism*, *learnerism* and *soulcraft* (Macfarlane 2015, 339–345), are connected with a *bodily*, *dispositional* or *emotional* performance for students: concepts drawn from Skeggs' (2009) analysis 'of self-performance in modern society' (Macfarlane 2015, 339). Presenteeism, characterised by policies on attendance requirements and contribution grades, involves a *bodily performance* because students are required to attend and display appropriate conduct in the classroom. Learnerism, characterised by university engagement policies as well as commitment to 'student-centred learning', concerns

a *dispositional performance*, since students are expected to be actively engaged in their own learning and to 'develop the ability to self-evaluate' (Macfarlane 2015, 341). Soulcraft, characterised by formulations about globalism and reflectivity in university curriculum, includes an *emotional performance* because it 'demands an oral and textual enactment of the private and the personal' (Macfarlane 2015, 347), as students disclose their thoughts on 'value-based' or 'ideologically charged' (344–345) concepts. These aspects of student performativity are socially, culturally and historically situated. The concept of bodily, dispositional and emotional modes of performance has potential relevance and could be useful for understanding student performativity in pre-tertiary education because these give insight into what performativity requires of students. Notably, Macfarlane (2015) observes that a performative environment '[. . .] demands a 'playing of the game'. Performative environments encourage inauthentic behaviour as individuals endeavour to conform. Those who resist by refusing to 'play the game' are subtly disadvantaged' (347).

Study context

The findings in this study are based on accounts from parent-teacher conferences with students in years 5 and 6 of compulsory school in Sweden. Students in years 5 and 6 in Sweden are typically aged between 10 and 12, and in classes with 20 to 30 students, with one or two teachers in charge of their class (i.e. a mentor or 'class teacher'). Whilst it is quite common in years 5 and 6 for these teachers to teach most subjects to their class, equally, students may be taught by separate teachers for each subject. Although the teacher has considerable autonomy to decide how to teach and what classroom activities to incorporate into tuition, each subject has a syllabus consisting of an aim, core content and knowledge requirements (Skolverket 2018). Most syllabuses include statements associated with verbal participation: for example, conversations or discussions. Teachers usually include both whole-class activities and activities in smaller groups in their teaching. Different forms of verbal participation – for example, to support and further discussions – are often included in the syllabus knowledge requirements (Skolverket 2018) and are thereby significant in relation to awarding a student a particular grade in many subjects. The importance of verbal participation in the evaluation and grading of student performance in Sweden is also accentuated by the mandatory national tests in Swedish, English and mathematics, as one component of each test is an oral subtest,[1] and the results of the national tests are given special consideration in deciding the final grade in the subject (SFS 2010:800[2]).

In Sweden, the parent-teacher conference is a three-way meeting conducted at least once each term in compulsory school. During the conference, teachers meet with students and their caregiver(s) to discuss the student's performance, development needs, and how to further their progress in school (SFS 2010:800; Skolverket 2018). Aside from these aspects, schools and teachers in Sweden have considerable autonomy to decide the form and content of the parent-teacher conference. There are, however, often routine ways of conducting these institutional encounters (Adelswärd, Evaldsson, and Reimers 1997), as well as formal recommendations to assist schools and teachers to conduct the parent-teacher conference in agreement with existing regulations (Skolverket 2013).

In recent decades, reforms and revisions of the grading system, the national curriculum, and the significance of national tests have been seen as contributing to an

intensification of performativity culture in the Swedish school system (Tanner and Pérez Prieto 2020). Activities for producing evidence of individual progress and learning outcomes are significant in a performative school context and can function as mechanisms of performativity (Ball 2003; Ball, Maguire, and Braun 2012). Since the regular evaluation, managing and monitoring of students' progress in school are discussed in parent-teacher conferences, these meetings could be regarded as an aspect of this. What is said on these occasions could, thus, be thought to 'encapsulate or represent the worth, quality or value of an individual or organization within a field of judgement' (Ball 2003, 216). Participants could thereby organise themselves and each other within a particular field of judgement (Bragg 2007; Keddie 2016), for example, to present as a good parent, teacher or student in parent-teacher conferences (Kotthoff 2015; Pillet-Shore 2015). Within this conceptualisation, activities such as parent-teacher conferences may be regarded as 'ways of presenting oneself within particular registers of meaning, within a particular economy of meaning in which only certain possibilities of being have value' (Ball 2003, 225).

Purpose

With the above background in mind, the study reported here sought to explore, in detail, how verbal participation in class is constructed during parent-teacher conferences between student, parents and teachers. The specific research questions addressed through the study were: (1) *How are students in school years 5 and 6 in Sweden positioned in relation to verbal participation in the classroom?* (2) *How are discourses used to construct students' verbal participation in class?*

Method

Ethical considerations

The approach for the current study was approved by the regional ethical review board as a component within a broader project[3] and was conducted with adherence to the Swedish Research Council's (2017) ethical guidelines. Ethical considerations of particular significance for this study included confidentiality in handling and reporting of the data comprising audio-recorded parent-teacher conferences, as well as gaining informed consent from adult (i.e. the teachers and parents) and child participants (i.e. the 10- to 12-year-old students). Prospective participants were provided with written information about the study and potential involvement well in advance, so that as a first step they could consider and indicate via email or phone whether they were willing to give informed consent to participate in the study. Further, the researcher was available in connection with each parent-teacher conference, so that participants could ask additional questions and talk with the researcher. The researcher paid particular attention to how the students might feel about their participation in the study, both before and after their parent-teacher conference. At this stage, informed consent was sought and gathered from students, their parents and the teachers. The participants were reminded that they could withdraw from the study at any time. Participants were assured that the data resulting from their taking part would be treated confidentially. The recordings from the parent-teacher conferences were audio only and were de-identified in the transcribed

and reported data. Identifiable data were anonymised during the transcription process, and any names of people or places reported were pseudonyms. To further ensure confidentiality, only descriptions of data and local contexts deemed necessary to situate the findings were presented in the reporting. Specific details regarding the data and context are described broadly or omitted.

Data collection

The data for this study originate from a corpus that comprises 36 audio-recorded and transcribed parent-teacher conferences from five schools (a mixture of municipality-organised and independently organised schools) located in different Swedish municipalities. The parent-teacher conferences were audio-recorded with a small device that was placed on a table where the conferences were conducted, which was typically in a small room or an empty classroom. The researcher stayed in an adjacent room during the parent-teacher conference, to reduce interference and maintain authenticity. The parent-teacher conferences took place between autumn 2018 and spring 2020. The organisation and length of the audio-recorded parent-teacher conferences varied both within and between the five schools and were between 6 and 43 min long. Most of the parent-teacher conferences were conducted in Swedish, although a few were conducted in English. In total, the participants were 24 students in years 5 and 6 (10 to 12 years of age); 30 parents, and 14 teachers. In the majority of cases, students and their parents met during the parent-teacher conference with a single teacher who, typically, was the student's mentor or class teacher. For a few of the parent-teacher conferences, students and their parents booked consecutive meetings instead with several chosen subject teachers. Although it was common for only one parent to attend the conference, both parents attended in some instances.

Data analysis

Throughout the process of analysis, the audio recordings and transcripts were processed in their original language (i.e. mainly in Swedish, with a minority in English; as above). The parent-teacher conferences were transcribed in full, to facilitate the coding and analysis of the data. Analysis was aided by the use of qualitative analysis software as a tool for data coding. Data and preliminary findings from the current study were presented and discussed at seminars and conferences as part of verifying the consistency of the analysis. The parent-teacher conferences were explored using an interactionally-oriented narrative approach, in order to identify relevant collections of stories and accounts within the data. Within this approach, stories are considered to perform socially situated actions within specific contexts (Bamberg 1997; Georgakopoulou 2015; Mishler 1999). The data were, thus, initially coded in terms of the socially situated actions performed within the parent-teacher conferences, with a particular focus on the construction and positioning of students. Through inductive exploration and initial coding of the data, a collection of accounts and stories about students' verbal participation emerged from parent-teacher conferences with 15 students. These became the subject for further analysis and were examined both individually and as a collection, thus maintaining the integrity of the data while enabling detailed analysis. The accounts were analysed using the concept of

narrative positioning (see below) and multiple areas of content relevant to the study were identified within the collection. The specific lines of enquiry were articulated and revised throughout this process of analysis, with a focus on the use of discourse within the data.

Three stories from the collection were selected for closer analysis. These stories demonstrated variation in the use of discourse and in the way that students were positioned in relation to verbal participation. They were regarded as particularly suitable in-depth illustrations to reflect the diversity of discourses and student positioning evident in the collection as a whole, as the use of discourse in each of the three stories represented prevalent discourses identified elsewhere within the collection of stories about verbal participation. Focusing on a small number of stories enabled thick, rich descriptions of the findings and allowed for elaboration, not only of the content (*what* was said) but also of the way in which these actions were performed (*how* it was said). Situating the findings in relation to comprehensive stories about verbal participation, while analysing both the form and content of these (Mishler 1999), has heuristic value (Larsson 2005, 2009). That is, each story can enable the communication of various patterns from the parent-teacher conferences that may be recognisable in other contexts. Thus, the analysis of the use of discourses in each story was informed and illuminated by the analysis of the entire collection of data.

The concept of narrative positioning was used to analyse, in greater depth, the selected stories about verbal participation in class. The analysis was informed by Bamberg's (1997) model of positioning, where the process of positioning is conceptualised as occurring at three levels: the construction of characters within the story, the mode of interaction, and the use of culturally available discourses. Analysing the first level of positioning involved identifying characters within the story and exploring how they are constructed and positioned in relation to others in the story world. The second level of positioning was analysed by exploring the mode of interaction and identifying the linguistic means for the narrator to advise, encourage or attribute responsibility, for example. The third level of positioning included identifying and analysing claims constructed as 'true and relevant above and beyond the local conversation' (Bamberg 1997, 337): that is, to analyse the narrator's use of culturally available discourses to position oneself, or another, beyond the story world and the local interaction. The content and the linguistic devices used in the stories were analysed in conjunction with each other within each level of the analysis (Mishler 1999).

Findings

Using the approach outlined above, the research questions were addressed through the identification of a collection of stories from the parent-teacher conference data, leading to a deeper analysis of three selected stories about verbal participation. These stories provide broader insight into how various discourses were used and how students were positioned in and through the entire collection. Overall, the selected stories reflect, more widely, the strong emphasis apparent in the collection in terms of students being encouraged, supportively and sensitively by teachers, to become more active and speak up, thus exemplifying the requirement for students to perform publicly in the classroom. It was particularly noteworthy that students' verbal participation became most relevant in the parent-teacher conferences when it was constructed as a potential area for

development. This appeared to be the case irrespective of whether the stories were designed to advise and support students to increase their verbal participation, or whether they were designed to seek confirmation that students were participating sufficiently. The three stories, each focusing on a theme about verbal participation, are presented below. Each illustrates different social actions performed and together demonstrate diversity in the use of discourse in the parent-teacher conferences more generally. Where necessary, excerpts included in this paper have been translated from Swedish.

Theme 1: responsibility for learning in the classroom

Throughout the stories about verbal participation emerging from the parent-teacher conference data, a notable feature was the assigning of responsibility for facilitating learning in the classroom to the student. This was accomplished through the depiction of the student's verbal participation in the classroom as important for learning and understanding. The story presented below is illustrative of this theme. During the parent-teacher conference, the teacher asks whether students felt more comfortable studying science in the English language. This initiates talk about the student's verbal participation in class more generally. The teacher opens with an evaluation of the student's verbal participation by acknowledging that the student speaks more, and seems more comfortable participating and responding to questions in class than previously, which is appraised as 'really, really good'. The teacher continues:

> Teacher: / . . . /Because I tell that to all my students when you-, and I'm sure you parents say the same, but when you say things you test how well you understand them and even if it's not completely accurate, y'know, I can help you recall: 'you meant this' or . . . we can add a word or change it a little bit, so that it's more precise. But it's really good to try, even when you're not completely sure what you gonna say and how- and what you think and what you know. Just still do it. That's an important practice. That's how we teachers get better ((laughs)) cause we say it over and over, right? It also helps your friends, because they hear you say it so it makes more sense than maybe what I explain, or how I explain things. Yeah? Feel free to share, you know. Maybe sometimes you can raise a hand not when you wanna answer a question but when you wanna add. Some kids do that when you have an example or something that you thought of, that you saw, that you know. That's also really really good. You'd- It adds a lot. It helps kids remember – everybody else remember better and understand better when there's more examples.
> / . . . /
> Teacher: like I said, I would like to see you even more comfortable – feeling more comfortable participating in class, for your own sake. So, you know, you really gain a lot when you answer and ehm . . . and add! You know, with your experience, what you've seen . . . you would be amazed you may say something that maybe makes sense to you, and others didn't know and hasn't seen what you've seen, you know, so . . . it's really useful to share those/ . . . /from your point of view
> / . . . /
> Parent: mm, and also ask a lot of questions I mean . . . make use of the experienced teacher/ . . . /because you're not the only one not knowing certain things
> Teacher: Absolutely, like you say, for every person that asks I'm sure there are at least ten, ten in class that feels the same way. So you would being a spokesperson for them ((laughs))
> / . . . /
> Teacher: / . . . /everything is already excellent I would say, not just good, excellent. I mean just keep doing what you're doing/ . . . /and feeling more comfortable. There's no reason to be,

> um, shy/ . . . /especially thinking this subject. That's why we write predictions, you don't know that it's gonna be true or not. But there are no wrong answers: 'what do you think?'. So/ . . . /especially during the lesson, I don't expect you to know all the correct answers, I expect you to try and practice/ . . . /There should be no shyness, just say what you think, how you see it, how do you understand it? Everyone else's gonna say 'aah'/ . . . /

According to the analysis, within this story about verbal participation the student is positioned within a larger social category of others, while being the main character. This position is accomplished as the teacher continuously situates the benefits of speaking, and being more comfortable in class, within ideas of self-improvement and the collaborative learning of science. In addition, the teacher performs the action of 'routinizing' (Pillet-Shore 2016, 46) the need to speak and feel more comfortable to share things in class by affiliating this demand with that of others. The student is similarly positioned within a collective of learners by the parent's suggestions, in the sense that this supports the idea that the student would probably not be alone in this. That notion is then reinforced by the teacher, who corroborates that many of the student's peers would feel the same way, suggesting the student as a possible spokesperson for them. Although positioned within a collective of learners in the story, the student is positioned, too, as an excellent learner who would enhance the learning of self and others by sharing views, understanding and queries overtly in class, thus acting as a resource for learning in the classroom.

It is noteworthy that the teacher encourages the student to become more comfortable and to speak more in class by supportively emphasising the importance of verbal participation, while also forestalling anticipated reasons for the student to avoid it (i.e. reasons to be 'shy'). In addition to highlighting the learning benefits, the parent and teacher both contend that the personal knowledge and experiences of the student would contribute to a point of view that only this student could offer. Significantly, this underscores an assumed individualised responsibility for the student's verbal participation in the classroom; in analytical terms, the student is positioned as a valued pedagogical asset. The teacher provides reassurance by making it clear that the student is doing very well, which reinforces the position of the student as being qualified to participate. The teacher also thoughtfully mitigates the stakes of being wrong, or inaccurate, by making it evident that the teacher would aid the student to recall and make the answer more precise; that it is a usual part of the subject to make predictions; and that the teacher does not demand that the student should know all the correct answers in class – rather, the important thing is to try.

A prevalent discourse used in this story rests on the notion that verbal participation has *pedagogical* benefits. The use of this discourse constructs verbal participation in class as facilitating and enhancing learning, which requires that the students undertake learning as a public performance rather than as a private activity. The use of discourse that relies on the idea that the students' verbal participation has pedagogical benefits is, henceforth, referred to as *pedagogical discourse*. Within pedagogical discourse in the stories about verbal participation, it was evident, through analysis, that students tended to be evaluated in terms of their ability and capacity to add value to their own or their peers' learning in the classroom. This was commonly praised because the students were positioned as being 'qualified' in and through the stories. Thus, it was the students' capacity that was typically held to account, via the indication that they were not typically utilising or

publicly demonstrating their ability to an acceptable extent. The students were usually positioned as a significant asset for learning in the classroom when pedagogical discourse was used in the stories about verbal participation. In this way, the students were 'responsibilised' (Keddie 2016) for learning in the classroom, and were, thus, encouraged to share their thoughts, ideas and experiences in public.

Theme 2: invalidating the presumed risks of verbal participation

According to the analysis, another feature evident in and through the stories about verbal participation was the invalidation of presumed risks relating to verbal participation in class, and the negotiation of presupposed emotional and social rationalisations for students' limited participation. This was accomplished by depicting possible emotional and social reasons for the student to avoid verbal participation as groundless, thus weakening potential rationales for a lack of verbal participation. The forthcoming story provides insight into this theme. In the parent-teacher conference excerpt presented below, a focus on the student's verbal participation is generated when the teacher makes an enquiry as to whether the student 'dare to raise your hand a little more during lessons now'. The teacher then follows up on the enquiry:

Teacher: / . . . /Do you dare to talk a little and raise your hand sometimes?
Student: A little, perhaps?
Teacher: Perhaps? [What do you feel uncertain=
Student: [Well, that-
Teacher: =about when it comes to speaking in class?
Student: Well, I don- Or . . . ((it becomes quiet))
Teacher: Do you understand the things you are talking about? [That you are, like- or is it . . .
Student: [Yes.
Teacher: Yes, you think you follow what they're tal-
Student: Well-
Teacher: What's being discussed?
Student: Yes. But-
Teacher: And if you're sure, do you raise your [hand and answer then?
Student: [Yes, if I'm sure. Then.
Teacher: Ah, okay.
Student: But if I'm unsure then I'll-
Parent: Would- What would happen if you raised your hand and gave a wrong answer?
Student: I don't know.
Parent: Should you try it sometime? And take a chance?/ . . . /And see what happens. How scary could it really be?/ . . . /That could be a small task, right?
Teacher: That could be a small challenge. I think that could be good. Because- I think that you're a bit worried about that for no reason at all. It- there's no feeling in the class of anyone like laughing=
Parent: No
Teacher: =or ridiculing or such. There is none of that. Instead, it is perfectly okay to make mistakes, and in case it would go totally crazy so someone sort of laughs a little. Then it's not laughter at someone, then it is rather more like, a laughter that=
Student: Yes
Teacher: =it was like kind of funny/ . . . /That it became a different word than you intended, and everyone sort of laughs at that./ . . . /You can laugh with each other that it ended up crazy in that case. Mhm. So you should dare to, because you are good at English.

Student: mm
Teacher: Yes. It would be nice, really, if there were more who speak a little.
Student: Yes.
Teacher: So it's not just the same person who wants to talk all the time. Mhm.
Student: Mm. In Swedish, oral competence./ . . . /I think it's fun to, like, present keynotes and such.
Teacher: Yes, I've noticed that. [And you're great at it.
Student: [Eh, and . . . yes, most fun to present in group
Teacher: Yes, do you feel more comfortable presenting in a group than standing alone?
Student: Well, I CAN stand alone. But it is a little . . . hm-
Teacher: I also think that this is a strength of yours. That you're quite comfortable to stand in front of people and talk.
Student: mm
Teacher: It becomes very good when [student] presents. You've done beautiful presentations, I think.

Within this story, it is notable that both the 'you' and 'I' index the student and respectively form two distinct positions. One position takes form in the enquiries as to whether the student raises a hand and talks more during English. The student is positioned as someone who is not confident or certain enough to raise a hand and speak in class. This position is accomplished as the teacher and the parent imply that students in general avoid verbal participation to prevent exposing themselves to emotional and social risks. By using terms associated with different emotions throughout the story, the student's verbal participation is, thus, affiliated with the possibility of emotional discomfort and inhibition. Other remarks and questions posed by the teacher and the parent affiliate verbal participation with social discomfort, as it is constructed as an activity where students could potentially lose face. The teacher and the parent attempt gently to challenge the student to engage with the presumed social and emotional scenario by discursively making the situation appear less significant for the student. This is evident through the query 'How scary could it really be?', together with the reassurance that students might be worried 'for no reason at all', and the reinforcement that the student is good in English, and the atmosphere in class is good. This positions the student as no longer needing to be concerned about speaking up, since it is suggested that the presumed risks of participation have been acknowledged and invalidated.

It is interesting to note that the student does not validate the position as someone who would necessarily lack the confidence to raise contributions verbally in class; rather, initiating 'dis-preferred' responses to these enquiries and remarks. On the one hand, the dis-preferred responses could perhaps suggest that the student is resistant to accepting this position, since these are only initiated before the teacher or parent interrupts. On the other hand, it is evident that the student turns the focus away from assumed hesitation and towards examples of contributions. In response, the teacher affirms that it is a strength that the student is quite at ease presenting orally. The student is, thus, positioned as someone who is comfortable with doing presentations in front of the class, which contrasts with the previous position.

A prevalent discourse used in this story rests on the idea that students may be inhibited in their verbal participation because of the emotional and social risks involved in the activity. More generally, the use of this discourse constructs verbal participation

as a venture where the student must prevail, requiring students to be confident, bold and adventurous. Discourse that calls attention to emotional and social presumptions regarding students' verbal participation is henceforth referred to as *psychological discourse*. When psychological discourse is used in the verbal participation stories, students are typically evaluated by personal attributes associated with emotions and dispositions that are presumed to determine their verbal participation in class, such as confidence, assertiveness, shyness, boldness, anxiety and comfort. Verbal participation is, within this discourse, constructed as a venture because it is portrayed as leaving the student exposed to the judgement of others and, potentially, to risk experiencing social discomfort. When psychological discourse is used, students tend to be positioned as uncertain, shy, afraid, insecure or anxious. The analysis suggested that psychological discourse was commonly used to negotiate the reasonableness of assumed emotional and social aspects which were believed to prevent the student from verbal participation. Staying quiet in the classroom for reasons that have effectively been invalidated, was therefore, presented as less tenable.

Theme 3: strategizing the outcome of verbal participation

Strategizing verbal participation in class, while holding students accountable for proving their knowledge and for the outcome of the teachers' assessment, was a further feature identified through the analysis of stories about verbal participation in the parent-teacher conferences. It was accomplished by depicting verbal participation as key in achieving an effective and favourable performance evaluation and assessment from teachers. The example below provides illumination of this theme, developing from a context where the teacher confirms that the student is doing very well in general, whilst also emphasising that the student should participate more verbally in the classroom, and encouraging the student to do so. The teacher makes clear that this is 'just a reminder' for the student, since they have, and will, talk about this every time they meet. In the excerpt, the conference continues as follows:

> Teacher: / . . . /Because it's actually very much easier for a teacher also to assess a student when they see that they're active, like, as well. So . . . you benefit from daring to do it. But you could also, of course, you should also be able to prove much of your knowledge in writing as well, like – definitely . . . but to be on the safe side, however, it's also good to be very verbal and like active, dare to raise your hand and such things. Because you are fairly quiet as a person, like. So, it's just to keep daring, talk more. Especially I say- This I say to those – to everybody, really,/ . . . /especially, you know, if you sit and get a question from the teacher or that the teacher asks a question to the whole class and you sit there and actually know of the answer. You know the answer. Then it's really such a shame if you don't raise your hand, right? That's when you should- really grasp the opportunity and raise the hand, if you actually know the answer. It is a difference if you feel that you are unsure, then you might not dare to take the chance, raise the hand. Some dare to do that. That's where you're a little different. That's totally fine. . . but if you sit and know the answer, then I think you really should try more and more. Dare. Raise your hand. So seize those occasions, I think. When you actually know . . . to dare to raise your hand more frequently, and talk. That's when you should seize the opportunity, like, on those occasions/ . . . /
> / . . . /
> Parent: Take a little more- take up some more space then.
> Teacher: Yes. But that comes with time, [student], you do have several years/ . . . /It's like. It's

> just about taking small steps, all the time./ . . . /For example, just like 'Alright. I will raise my hand ONE MORE TIME, each week'. If you decide to do so, for example, then you have taken a small step forward. So that's the way you've got do it./ . . . /

The teacher encourages the student to capitalise on available chances to participate verbally, such as when an answer is known, describing the student as 'fairly quiet'. The rationale used is that it is advantageous to take part verbally, because oral and active participation may facilitate teacher assessment, although it is acknowledged that demonstrating knowledge through writing is important, too. Having the courage to engage in verbal participation is, thereby, constructed as involving 'benefit' for the student. In this way, according to the analysis, the student may, thus, also be considered to be positioned as having responsibility for providing verbal evidence of knowledge and helping to make it more salient for the teacher.

Throughout the story, the teacher sensitively advises the student to take opportunities to demonstrate knowledge and understanding by verbally performing in class. By providing guidance and suggestions, along with hypothetical modelling of the student's thoughts, the teacher reinforces the position of the student as someone who should be attentive to potential openings to perform. Such possibilities in class are depicted as accessible for the student, while circumstances presumed to inhibit the student, such as being a quiet person, are depicted as manageable. The student is guided towards being more decisive and strategic by resourcefully manoeuvring these depicted opportunities and barriers.

A prevalent discourse used in this story rests on notions that verbal participation in class is a measure of student performance and a performance indicator for teachers' assessment. The use of this discourse constructs verbal participation in class as key for students to benefit from teacher assessment. The use of discourse that focuses on the noticeability and effectiveness of students' verbal participation is henceforth referred to as *performative discourse*. Within performative discourse in stories about verbal participation, students are evaluated by their ability and capacity to make themselves and their knowledge salient for the teacher. In the story above, the teacher evaluates the student's verbal participation against a non-specific standard (i.e. the raising of the hand and verbal participation). In other stories, however, it is interesting to note that verbal participation in class is constructed more explicitly as a competitive activity, in the sense that the teacher recommends the student to take the floor and perform in the context of other students positioned assertively:

> Teacher: / . . . /And that's the strength of [class], it's like that here you really talk a lot. Here you can say just about anything, and nothing is more right or wrong/ . . . /but that actually means that you ought to assert yourself as well then, throw up a fist and say 'I think like this' or 'how do you think when you think like that?', like that./ . . . /so that I get to see what you- how you think and reflect [. . .]

When performative discourse is used in this way, students tend to be positioned as individuals competing for limited openings to assert themselves and display their knowledge in class. In all, the analysis indicated that performative discourse was used in the stories to emphasise the advantageousness of oral contributions in the context of facilitating teachers' assessment, with the display of verbal participation constructed as a strategic enterprise for students within this discourse.

Discussion

The aim of this study was to explore how verbal participation in the classroom was constructed in discussions between students, parents and teachers during parent-teacher conferences. The research focused on the analysis of discourses used in stories about verbal participation and a consideration of how students were positioned in and through these stories. The analysis suggested that prevalent discourses used in the stories – referred to as *pedagogical*, *psychological* and *performative* discourses – drew on notions about the learning, affect and assessment of students in school. The use of these discourses in the parent-teacher conferences connects with notions of neo-liberal discourse and performativity (Ball 2003), as the discourses were used to appeal to students to make the most of their verbal participation in class, encouraging them to set aside their reservations by indicating how verbal participation would be of benefit.

In using pedagogical discourse, the verbal participation of students is constructed as a means to boost learning in class, with students positioned as significant pedagogical assets. Learning is, in this way, associated with the individual student's capacity for verbal participation, rather than with the teaching, which places the onus on students to perform publicly in the classroom. Within pedagogical discourse, students are requested to perform by actively engaging in learning processes and managing their own learning through verbal participation and through the performative demands that follow. Responsibility for learning is, thus, allocated to students, by relating to concepts such as self-improvement. Secondly, when psychological discourse is used, verbal participation is constructed as a venture, presumed to involve emotional and social risk. Within this discourse, students are commonly positioned as holding invalid reasons for not participating, since grounds to avoid verbal participation are discounted. Students are, thus, advised to be bold and act within a rational space, free from affective boundaries associated with verbal participation, with lack of verbal participation framed as an individual issue. Finally, within performative discourse, students are positioned as not being sufficiently assertive to perform orally and so less able to reap the assessment benefits of verbal participation, against standards of verbal participation or a competitive class environment. Accordingly, teachers advise students to develop a strategic approach to their verbal participation, encouraging them to take chances and manage barriers to participation.

The uses of pedagogical, psychological and performative discourse detected through the analysis of the parent-teacher conferences resonate to a certain extent with the three aspects of performativity identified within university policy by Macfarlane (2015), particularly as they require different *modes* of performance for students (Skeggs 2009). Specifically, when a pedagogical discourse is used, students are expected to make a *dispositional* performance by demonstrating their willingness to take an active part in learning, similar to aspects of 'learnerism' (Macfarlane 2015, 341). In performative discourse, students are expected to make a *bodily* performance: they are requested to demonstrate their knowledge in an efficient and noticeable manner, often by raising their hand to show that they know the answer. This can be compared with aspects of 'presenteeism' in university (Macfarlane 2015, 339). In a psychological discourse, it is possible to perceive that students are expected to make an *emotional* performance, in the sense of making a public performance with confidence. However, it is important to

note that it is not suggested that this is in line with the emotional performance required of students within 'soulcraft' (Macfarlane 2015, 344).

Within the three illustrative stories presented in the paper, analysis indicated that students tended to be positioned as having individual responsibility for their verbal participation in class. They were strongly encouraged to set aside their disinclination for verbal participation in class in favour of making the most of their verbal participation as part of developing a successful learner identity (Bragg 2007; Keddie 2016). Conceptualised through performativity, the analysis shows how students may build repertoires to present themselves, forming a particular response to the indicators, targets and evaluations in the classroom that matter (Ball 2003). Verbal participation can, accordingly, be constructed as a significant aspect of what has been referred to, in various ways, as playing 'the classroom game' (Asp-Onsjö and Holm 2014, 40; Macfarlane 2015, 347). In response to the demands of making a public performance in the classroom, the expectation is that students put themselves forwards as enterprising student subjects; in other words, to 'fabricate' themselves (e.g. Bragg 2007, 345; Keddie 2016, 116). This may encourage inauthentic behaviour from some students, who might prefer to be active listeners or benefit from staying quiet (Flieller, Jarlégan, and Tazouti 2016; Macfarlane 2015; O'Connor et al. 2017; Reda 2009).

Overall, the stories about verbal participation illustrate that a lack of verbal participation may be constructed as a significant disadvantage for students (Macfarlane 2015). This is not, of course, surprising, given that verbal participation is considered to have educational benefits and contribute to positive student engagement (Böheim et al. 2020; Schnitzler, Holzberger, and Seidel 2021; Sedova et al. 2019). However, there is a growing body of literature providing insights towards a more nuanced understanding of this (Böheim et al. 2020; Macfarlane 2015; Perry-Hazan 2021; White 2011). The current study offers a contribution by drawing attention to the notion that students may be quiet or less verbal for several reasons, which can appear incompatible with policies (Macfarlane 2015; Perry-Hazan 2021) or conceptualisations of successful learner identities (Bragg 2007; Keddie 2016), particularly within a performative school culture. The parent-teacher conference proved to be a rich setting through which to explore the subtle and nuanced ways in which students are positioned in relation to verbal participation in the classroom.

Limitations

The findings of this small, in-depth qualitative study are based on audio-recorded parent-teacher conferences with 15 students, with a focus on the detailed analysis of three illustrative stories about verbal participation. The specific educational context, practice and sample must be considered when interpreting the findings. The deep analysis and rich descriptions are intended to provide insights, which could be relevant in further understanding verbal participation, student performativity and the ways in which students are expected to perform publicly in class. Although it is not the intention to draw conclusions beyond the current setting, there may be patterns that will be recognisable in other contexts. The findings presented here may resonate elsewhere internationally and become useful for other studies (Larsson 2009), thereby providing further insights into student performativity and aspects relevant for understanding more about students' verbal participation.

Conclusion

The study offers insights into the status that verbal participation holds at school. A detailed analysis of the social actions performed during parent-teacher conferences was undertaken, highlighting the use of pedagogical, psychological and performative discourses on verbal participation. The analysis draws attention to how students are encouraged to make the most of their verbal participation in class, with such participation constructed as an individual undertaking. Lack of oral participation is constructed as a disadvantage, which has particular implications for quiet students, who may be disinclined to perform publicly in the classroom in front of teachers and peers. In the context of research that suggests the multifaceted considerations around students' verbal participation, it is hoped that this study can help to widen our knowledge of this important and complex area, ultimately gaining deeper understanding of how best to support all students to thrive in class.

Notes

1. See further: https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/genomfora-och-bedoma-prov-i-grundskolan#h-Muntligadelprov; and https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d887500ac9/1634547110942/information-np-ak6-engelska.pdf.
2. See further: SFS (2010:800), Chapter 10, paragraph 20 a §.
3. Regionala etikprövningsnämnden i Linköping, 2018, dnr 2018/100–31.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

ORCID

Elisabeth Tenglet http://orcid.org/0000-0002-8783-4467

References

Abdullah, M. Y., N. R. A. Bakar, and M. H. Mahbob. 2012. "Student's Participation in Classroom: What Motivates Them to Speak Up?" *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 51 (51): 516–522. doi:10.1016/j.sbspro.2012.08.199.

Adelswärd, V., A. -C. Evaldsson, and E. Reimers. 1997. *Samtal mellan hem och skola. [Conversations between Home and School]*. Lund: Studentlitteratur.

Asp-Onsjö, L., and A. S. Holm. 2014. "Styrning genom prov och betyg." In *[Governing through Tests and Grades] Chap. 2 in* Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker, edited by E. Öhrn and A. Holm, 31–55. Göteborg: Göteborgs universitet.

Ball, S. J. 2003. "The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity." *Journal of Education Policy* 18 (2): 215–228. doi:10.1080/0268093022000043065.

Ball, S. J., M. Maguire, and A. Braun. 2012. *How Schools Do Policy – Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.

Bamberg, M. G. W. 1997. "Positioning Between Structure and Performance." *Journal of Narrative & Life History* 7 (1–4): 335–342. doi:10.1075/jnlh.7.42pos.

Black, L. 2004. "Differential Participation in Whole-Class Discussions and the Construction of Marginalised Identities." *The Journal of Educational Enquiry* 5 (1): 34–54.

Black, L., and D. Varley. 2008. "Young Children's Perspectives on Whole Class Discussions." *Education* 36 (3): 207–221. doi:10.1080/03004270802217629.

Böheim, R., M. Knogler, C. Kosel, and T. Seidel. 2020. "Exploring Student Hand-Raising Across Two School Subjects Using Mixed Methods: An Investigation of an Everyday Classroom Behavior from a Motivational Perspective." *Learning and Instruction* 65: 101250. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101250.

Böheim, R., T. Urdan, M. Knogler, and T. Seidel. 2020. "Student Hand-Raising as an Indicator of Behavioral Engagement and Its Role in Classroom Learning." *Contemporary Educational Psychology* 62: 101894. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101894.

Bragg, S. 2007. ""Student Voice" and Governmentality: The Production of Enterprising Subjects?" *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28 (3): 343–358. doi:10.1080/01596300701458905.

Clarke, S. N., I. Howley, L. Resnick, and C. P. Rosé. 2016. "Student Agency to Participate in Dialogic Science Discussions." *Learning, Culture and Social Interaction* 10: 27–39. doi:10.1016/j.lcsi.2016.01.002.

Collins, J. 1996. *The Quiet Child*. London: Cassell.

Coplan, R. J., K. Hughes, S. Bosacki, and L. Rose-Krasnor. 2011. "Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children." *Journal of Educational Psychology* 103 (4): 939–951. doi:10.1037/a0024551.

Emanuelsson, J., and F. Sahlström. 2008. "The Price of Participation: Teacher Control versus Student Participation in Classroom Interaction." *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (2): 205–223. doi:10.1080/00313830801915853.

Flieller, A., A. Jarlégan, and Y. Tazouti. 2016. "Who Benefits from Dyadic Teacher–Student Interactions in Whole-Class Settings?" *The Journal of Educational Research* 109 (3): 311–324. doi:10.1080/00220671.2014.950718.

Georgakopoulou, A. 2015. "Small Stories Research: Methods – Analysis – Outreach." In *Chap*, edited by A. De Fina and A. Georgakopoulou, 255–272. Vol. 13. Malden, MA: Wiley Blackwell.

Keddie, A. 2016. "Children of the Market: Performativity, Neoliberal Responsibilisation and the Construction of Student Identities." *Oxford Review of Education* 42 (1): 108–122. doi:10.1080/03054985.2016.1142865.

Kotthoff, H. 2015. "Narrative Constructions of School-Oriented Parenthood During Parent–teacher-Conferences." *Linguistics and Education* 31: 286–303. doi:10.1016/j.linged.2014.12.002.

Larsson, S. 2005. "Om kvalitet i kvalitativ forskning." *Nordisk Pedagogik* 25 (1): 16–35. doi:10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-03.

Larsson, S. 2009. "A Pluralist View of Generalization in Qualitative Research." *International Journal of Research & Method in Education* 32 (1): 25–38. doi:10.1080/17437270902759931.

Macfarlane, B. 2015. "Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance." *Higher Education Research & Development* 34 (2): 338–350. doi:10.1080/07294360.2014.956697.

Medaille, A., and J. Usinger. 2020. ""That's Going to Be the Hardest Thing for Me": Tensions Experienced by Quiet Students During Collaborative Learning Situations." *Educational Studies* 46 (2): 240–257. doi:10.1080/03055698.2018.1555456.

Mishler, E. G. 1999. *Storylines: Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge: Harvard University Press.

O'Connor, C., S. Michaels, S. Chapin, and A. G. Harbaugh. 2017. "The Silent and the Vocal: Participation and Learning in Whole-Class Discussion." *Learning and Instruction* 48: 5–13. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.11.003.

Perry-Hazan, L. 2021. "Conceptualising Conflicts Between Student Participation and Other Rights and Interests." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 42 (2): 184–198. doi:10.1080/01596306.2019.1599324.

Pillet-Shore, D. 2015. "Being a "Good Parent" in Parent-Teacher Conferences." *Journal of Communication* 65 (2): 373–395. doi:10.1111/jcom.12146.

Pillet-Shore, D. 2016. "Criticizing Another's Child: How Teachers Evaluate Students During Parent-Teacher Conferences." *Language in Society* 45 (1): 33–58. doi:10.1017/S0047404515000809.

Reda, M. M. 2009. *Between Speaking and Silence: A Study of Quiet Students*. Albany, NY: State University of New York Press.

Rosheim, K. C. 2018. "A Cautionary Tale About Using the Word Shy: An Action Research Study of How Three Quiet Learners Demonstrated Participation Beyond Speech." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 61 (6): 663–670. doi:10.1002/jaal.729.

Sahlström, J. F. 2002. "The Interactional Organization of Hand Raising in Classroom Interaction." *The Journal of Classroom Interaction* 37 (2): 47–57.

Schnitzler, K., D. Holzberger, and T. Seidel. 2021. "All Better Than Being Disengaged: Student Engagement Patterns and Their Relations to Academic Self-Concept and Achievement." *European Journal of Psychology of Education* 36 (3): 627–652. doi:10.1007/s10212-020-00500-6.

Sedova, K., M. Sedlacek, R. Svaricek, M. Majcik, J. Navratilova, A. Drexlerova, Z. Salamounova, and Z. Salamounova. 2019. "Do Those Who Talk More Learn More? The Relationship Between Student Classroom Talk and Student Achievement." *Learning and Instruction* 63: 101217. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101217.

SFS. 2010:800. Skollag. [Education Act]. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skeggs, B. 2009. "The Moral Economy of Person Production: The Class Relations of Self-Performance on 'Reality'television." *The Sociological Review* 57 (4): 626–644. doi:10.1111/j.1467-954x.2009.01865.x.

Skolverket. 2013. Allmänna råd med kommentarer om utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2018. *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare 2011: Revised 2018*. Stockholm: Skolverket.

Swedish Research Council. 2017. *Good Research Practice*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/english/analysis/reports/our-reports/2017-08-31-good-research-practice.html.

Tanner, M., and H. Pérez Prieto. 2020. "" ... When It is Us the Tests are Made for". Students' Argumentations in a Performative Education System." *Scandinavian Journal of Educational Research* 64 (6): 886–900. doi:10.1080/00313831.2019.1639812.

White, J. W. 2011. "Resistance to Classroom Participation: Minority Students, Academic Discourse, Cultural Conflicts, and Issues of Representation in Whole Class Discussions." *Journal of Language, Identity & Education* 10 (4): 250–265. doi:10.1080/15348458.2011.598128.

ARTIKEL III

NORDIC JOURNAL OF STUDIES IN EDUCATIONAL POLICY
https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2318818

Routledge
Taylor & Francis Group

OPEN ACCESS Check for updates

Managing performance demands: emotional aspects of doing grade policy in feedback practices

Elisabeth Tenglet [a] and Håkan Löfgren [b]

[a]Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University, Linköping, Sweden; [b]Department of Thematic Studies (TEMA), Linköping University, Linköping, Sweden

ABSTRACT
This article explores emotional aspects of national grade policies in Sweden as they are enacted in feedback practices at middle school level. Policy measures such as standardized testing and grades have over the last decades put emphasis on academic outcomes in Sweden. However, research suggests that this emphasis can impact students' emotions and well-being. An interactionally oriented narrative approach and positioning analysis were used to identify and explore accounts concerning grades and emotions within development talks and grade conferences with students who received grades in Year 4, 5 or 6. The findings present three key aspects for how emotions are used and functions within the feedback practices. Various emotion categories serve as discursive resources to A. explain and justify grades, B. evaluate and negotiate ambition levels and C. balance and manage expectations. This suggests that grades are not merely managed as simple evaluations of students' academic performance, but rather managed as emotionally significant for students. The findings illustrate the complexity of enacting grade policies in a middle-school context where the participants navigate multiple priorities, demands and values within the school setting while operating within a policy context that emphasise academic performance.

ARTICLE HISTORY
Received 3 August 2023
Accepted 10 February 2024

KEYWORDS
Grades; policy enactment; feedback; emotions; development talk

Introduction

The question of when and how grades are to be awarded to students in compulsory school has permeated education policy in Sweden in recent decades, with several reforms and revisions of the grading system (cf. Arensmeier, 2022). These reforms and revisions are tied to a strong focus on academic outcomes and accountability (Högberg et al., 2021; Lundahl et al., 2017), and are aligned with a wider tendency aimed at raising standards by measuring and governing through, for example, standardized testing and grades (Au, 2011; Ball et al., 2012; Grek, 2009; Lingard et al., 2013; OECD, 2012). A result of the past decades' reforms and revisions of the grading system in Sweden is that grades are introduced to students at an earlier stage. Notably, this includes a reform imposing grades from Year 6 instead of Year 8 for all students in compulsory school (prop. 2009/10:219), and revisions which provide options for schools to give grades from Year 4 instead of Year 6 (prop. 2020/21:58; SFS 2017:175).

The introduction of earlier grades in Sweden could be considered low-stakes rather than high-stakes from the aims and rationales outlined in the policy texts (Ds 2010:15; Utbildningsdepartementet, 2014). According to these texts, the earlier grades are mainly intended to provide information on students' progress and performance (low-stakes), rather than being consequential for students in relation to, for example, graduation or selection to upper secondary school (high-stakes). However, research shows that policy measures such as standardized testing and grading have unintended as well as intended outcomes (Ball et al., 2012; H. Löfgren, 2022). Indeed, research suggests that standardized testing and grades, even when designed to be low-stakes, may still be considered high-stakes by students (Howell, 2017) and parents (H. Löfgren & Aman, 2022) because the outcomes are constructed as significant for their lives and future opportunities (R. Löfgren et al., 2019; Tenglet et al., 2023). Studies also show that performance demands associated with high-stakes testing and grading policies in schools can impact students' stress levels and well-being (Banks & Smyth, 2015; Högberg et al., 2021; Krogh, 2023). In relation to these studies, it is not surprising to observe that policies, specifically those concerning high-stakes testing, grades or standards, 'are suffused with emotional and psychosocial tensions' (Ball et al., 2012, p. 8) when enacted in schools. There is also research specifically highlighting how grades and

CONTACT Elisabeth Tenglet elisabeth.tenglet@liu.se Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University, Linköping 581 83, Sweden
This article has been republished with minor changes. These changes do not impact the academic content of the article.

© 2024 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

grading practices in Sweden have emotional implications (H. Löfgren, 2022; Rinne, 2017).

The emotional dimensions of grade policies and grading practices can further be understood by looking at research on the role of emotions in feedback and achievement situations (cf. Goetz et al., 2018; Pekrun et al., 2017; Stiggins, 2018). This is because grades represent information on students' academic achievements and are, in this respect, a form of feedback that students receive about their performance (Lipnevich & Smith, 2009; Pekrun et al., 2023). Grades hold a prominent position in many educational settings, thus making them a recognizable aspect in the educational experience for students (Brookhart et al., 2016; Lipnevich & Smith, 2009). Due to their prominence, grades can be considered a powerful form of feedback that may amplify emotional aspects typically involved in feedback and achievement situations (Pekrun et al., 2023). For example, a recent longitudinal study recognizes a reciprocal relationship between students' grades, emotions and their performance over time. It reveals that different emotions associated with achievement are predictors for grades and performance over time, and vice versa (Pekrun et al., 2023). Another study indicates that students who receive grades as feedback experience negative emotions to a greater extent than students who do not receive grades as feedback (Lipnevich & Smith, 2009).

It seems that there are complex relationships and interactions between policy, feedback, grades and emotions. Based on the studies referred to above, it can be concluded that it is crucial for schools and policymakers to consider and address the emotional dimensions of grades and grading practices. With this in mind, it is well motivated to investigate the enactments and implications of recent grade policies in Sweden, where students receive grades earlier in their education, and to highlight the emotional aspects involved (H. Löfgren, 2022). In this study, we explore these questions through discussions about grades between teachers, students and parents within the context of feedback practices at middle school level. Our focus on this context is motivated by the fact that current national policies in Sweden require schools to assign grades to students starting from either Year 4 or Year 6. Following the policy enactment framework introduced by Ball et al. (2012), the discussions that form our data are considered evident manifestations of the enactment of these policies in school, and exploring them allows us to gain a deeper understanding of how grade policies are done in practice.

The purpose of our study is therefore to explore the emotional aspects of policies that put emphasis on academic outcomes when they are enacted in middle school in Sweden. The analysis specifically focuses on how emotions are used and what function they have in feedback practices where participants discuss students' grades.

Policy enactment in school

The approach to policy enactment within this article draws on concepts from the framework proposed by Ball et al. (2012). In short, this approach recognizes that policy enactment in schools is a multifaceted process of actions and activities that interact with, or are embedded within, various contextual, historical, institutional, and psychosocial dynamics (ibid.). From this perspective, educational policy should not be idealized as a set of isolated texts, guidelines or regulations that are implemented to distinct effects in schools. Instead, this perspective emphasizes that educational policy ought to recognize and address the complexities of policy enactment in schools, which cannot be detached from its context and extends beyond discrete policy texts and their implementation. Policy should rather be considered as a set of ongoing discursive processes of interpretation, translation, recontextualisation and performances embedded within multilayered dynamics and produced by varied networks of texts, actors, artefacts, practices and technologies (Ball et al., 2012). The main concepts highlighted in this article are inferred in the summary provided above. Nonetheless, the subsequent paragraphs will delve deeper into certain concepts, providing insights into how policy enactment is conceptualized within the scope of this article.

One key concept for this study is the contextual and situational dynamics of policy enactment in school, which encompasses multiple factors that interact in the policy process. These factors include both 'objective conditions' and 'subjective interpretational dynamics' (Ball et al., 2012, p. 21), which involve material, structural, relational and social dimensions both within and beyond the local school context. According to Ball et al. (2012), factors that shape the policy process in a specific school may, for instance, include infrastructures, demographics, resources, staffs, professional cultures, institutional commitments and external pressures such as broader policy trends. The situational and contextual dynamics of policy enactment connects with another key concept, which involves acknowledging the complex and incoherent nature of policy enactment in school (Ball et al., 2012). This concept draws on the idea that the shifting, fluctuating and evolving situational and contextual dynamics for schools impart multiple histories, demands, values, ethics, interests and priorities that are continually configured and reconfigured through ongoing processes of policy enactment. Mandated policies are designed with certain objectives in mind, imbued with a set imperatives, priorities and values which in the enactment process may intersect or compete with histories, commitments, demands, priorities and values embedded

within a given context and situation. Enacting policy is therefore not a straightforward process, and both policies and educational settings are susceptible to alterations and accommodations. Therefore, neither schools nor policies are considered stable or set as regards the process of policy enactment. However, the ways in which a policy is pursued or rejected in relation to the way that schools and their practices are sustained or adapted may depend on the policy imperatives (Ball et al., 2012). Ball et al. (2012) note that prominent policy imperatives, for example regarding standards and assessment, enhance the likelihood of policies being absorbed and woven into the fabric of teaching and learning practices in a school. In addition, the roles of actors and discourses in the policy process are fundamental for understanding how policies engage with teaching and learning practices. These concepts are further discussed in the following paragraphs.

The concepts of actors and discourses can offer insights into the relationship between policy and practice, and shed light on the interplay of power and agency in the policy enactment process. This discussion begins by acknowledging how teachers, students and others in school are involved in policy enactments, and how they can be conceptualized as simultaneously actors and subjects of policy. On the one hand, educational policy is intended to regulate and affect various aspects of education and may target certain individuals and practices in school by creating circumstances in which certain decisions and actions become more viable or appealing than others (Ball et al., 2012, p. 8). Policies can in this way narrow the options available and guide schools and its actors towards choices that align with the goals and outcomes set by the policy. In this sense, teachers and students can be considered subjects to or objects of policy. On the other hand, educational policies 'rarely dictate or determine practice' (Ball et al., 2012, p. 3) directly, and teachers and students have agency in terms of how they navigate and respond to policy. In this sense, teachers and students can be considered actors of policy. There is, thus, a dynamic interplay between agency and power, since policy enactment involves responses of both creativity (agency) and conformity (control/power) on the part of the actors in school (ibid.). Within this interplay, policy enactment encompasses a wide range of positions, actions and engagements in relation to how 'policy is done by and done to' (Ball et al., 2012, p. 3) actors within the school setting. Different actors within school occupy diverse positions with regards to policy and are part of various actions and activities that 'do' policy in school. These actions and activities can range from enforcement of, advocacy for and investment in policy to coping with or dependency on the policy. 'Doing' policy may also involve actors using forms of resistance or avoidance that support counter discourses to policy.

This is an appropriate moment to introduce and elaborate on the concept of discourses and discursive formations in policy enactment. Like the concept of policy actors and subjects, the concept of discourses and discursive formations contribute to our understanding of policy enactments. Specifically, it shed light on the dynamics of power and agency, providing insights into how policies are 'done' in practice. Discourses are here conceptualized as formations of ideas, values and perspectives (i.e. 'truths' and 'knowledges') that could relate to policies and their imperatives but may also relate to the educational setting and the institutional histories and professional cultures within it. During the process of enactment, various discourses are foregrounded through discursive events and practices in school. However, discourses are also considered to be intertextual configurations and reconfigurations that are filtered, transformed and circulated in diverse networks of texts, actors, artefacts, practices and technologies in the process of policy enactment. This works as a 'regulative device' which implies that certain policy discourses may gain prominence while others are excluded at different levels of discourse and at different times (Ball et al., 2012). Certain policy discourses can in this way become prevailing within a broader educational setting and 'speak to wider social processes of schooling' (Ball et al., 2012, p. 17).

Emotions and grades

The strong impact of policies that emphasize students' learning outcomes, in terms of results on high-stakes tests or grades, is a widely acknowledged development over the past few decades in many Western countries (Au, 2011; Grek, 2009; Lingard et al., 2013; Smith, 2016, Klenowski & Wyatt-Smith, 2015; Stobart, 2008). Recent studies on national testing and grading policies in Sweden illustrate how the pressure to perform has consequences for students' well-being (Högberg et al., 2021), learning of subject knowledge content (Samuelsson, 2019), academic expectations (H. Löfgren & Aman, 2022) and emotions (H. Löfgren, 2022). Furthermore, research suggests that grades may have distinct implications for certain groups of students' educational experiences and future performance, such as students in need of additional support (H. Löfgren, 2022) and students of different abilities with gendered effects (Klapp, 2015; Klapp et al., 2016).

An increasing number of studies specifically focus on emotions in feedback and achievement situations (see Goetz et al., 2018 for a synthesis of theoretical approaches and empirical data on this matter), and on the role that such emotions can play for students'

motivation, learning and performance (cf. Pekrun et al., 2017, 2023; Stiggins, 2018). Several studies contribute to an understanding of how emotions are experienced by students in various feedback and achievement situations (Howell, 2017; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Lipnevich & Smith, 2009; Stiggins, 2018). The research provides insight regarding how specific purposes of feedback, for example summative and formative, and achievement conditions, such as high-stakes or low-stakes, can present social and emotional challenges for both students and teachers (Nilsberth & Sandlund, 2021; Rinne, 2017; Stiggins, 2018). Notably, when an activity is characterized as summative or high-stakes, it tends to be associated with particularly strong emotions for students (Howell, 2017; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Lipnevich & Smith, 2009; Rinne, 2017). Other studies aim to provide some explanation for the complex relationships between academic performance, feedback and emotions; suggesting that they have reciprocal effects on one another (Goetz et al., 2018; Pekrun et al., 2017, 2023). The control-value theory of achievement emotions presents a model that aim to illustrate how specific aspects of achievement and feedback situations can evoke certain 'achievement emotions' and how these emotions, in turn, can influence the students' performance and academic outcomes (Pekrun et al., 2017, 2023). The model distinguishes two types of achievement emotions: activity-related and outcome-related. The outcome-related achievement emotions can be prospective or retrospective, and includes feelings such as hope, relief, anxiety, pride, sadness and shame. Activity-related emotions include feelings such as enjoyment, frustration or boredom (Pekrun et al., 2017, 2023). Pekrun et al. (2017) suggest that there are reciprocal relationships between emotions and achievement, hypothetically creating feedback loops. A recent paper using the control-value theory showed 'that grades positively predicted positive emotions within persons over time. These emotions, in turn, positively predicted grades. Grades were negative predictors of negative emotions, and these emotions, in turn, were negative predictors of grades' (Pekrun et al., 2023, p. 1). The pattern appears to be that students who succeed and experience positive emotions tend to perform better in future, while conversely, students who fail and experience negative emotions are more likely to perform worse in the long run (ibid.).

Another perspective on emotions in feedback and policy contexts is research that demonstrate the sensitive nature of disclosing and discussing summative assessment outcomes, such as grades, during face-to-face feedback activities. This line of research considers social, relational, interactional and institutional factors at play in these situations, as well as the dynamics that arise when participants must balance social considerations with institutional goals (Nilsberth & Sandlund, 2021; Rinne, 2017).

The previous research on emotions in feedback and achievement situations draw attention to the complex interplay between emotions, social interactions and educational processes and practices. The research suggests that grades, as a specific type of feedback, probably are emotionally charged and can be consequential for students and their learning. Not only within a particular situation, but also before and after the event (Pekrun et al., 2023). This is interesting because it highlights the importance of being attentive to the role of emotions in the discussions about grades that take place in formal feedback practices between students, teachers and parents in this study. These formal encounters involve various aspects that have potential to add to our understanding about emotions in achievement and feedback situations, and in relation to policy enactment.

Policy and study context

Formalised feedback practices

The feedback practices under examination in this study are two socially recognized activities in Swedish schools, namely development talks (commonly referred to as parent-teacher conferences in literature and known as 'utvecklingssamtal' in Sweden) and grade conferences (known as 'betygssamtal' in Sweden). Development talks and grade conferences are regarded as formalized feedback practices within this study because they are recurring events that encompass descriptions and evaluations about how a student performs in school (cf. Adelswärd et al., 1997; Hofvendahl, 2006; Meyer-Beining et al., 2018; Pillet-Shore, 2003, 2016; Rinne, 2017; Tenglet et al., 2023). Each practice has its own distinct characteristics and differs in the way in which they are regulated or prompted by national policies in Sweden. The following paragraph will provide a brief description of each practice, highlighting their features and the policy context that surrounds them.

Development talks are conducted for each student in the Swedish school system, serving as a measure to promote regular communication and collaboration between home and school. Development talks revolve around an individual student's social and academic situation in school, and the participants discuss the student's performance, development needs and how to further their progress. For students not receiving grades, teachers must create a written Individual Development Plan (IUP) once a year to accompany one of the development talks. As required by the Education Act and the national curriculum for compulsory school (SFS 2010:800; Skolverket, 2019), these discussions must take place at least once each

semester and should be designed as a three-way meeting that involves the student, teacher and parent(s). The Swedish National Agency for Education also offers formal recommendations to assist schools and teachers to conduct these talks in line with the legal framework.

Grade conferences are typically face-to-face meetings between a student and a teacher, with the purpose to inform a student about their grades (Meyer-Beining et al., 2018; Rinne, 2017). They often take place before grades are set or in preparation for the end of a semester. Grade conferences are commonly utilized in the later years of compulsory school and in upper secondary school (cf. Meyer-Beining et al., 2018; Rinne, 2017), but may be employed earlier if students receive grades (cf. Tenglet et al., 2023). The practice is characterized by distinct asymmetry between the teacher and the student, with the teacher taking the lead (Meyer-Beining et al., 2018; Rinne, 2017; Tenglet et al., 2023). Unlike development talk, the grade conference is not mandated nor guided by policy. However, the Education Act (SFS 2010:800) requires schools to inform students about grading principles, and teachers must provide reasons for a given grade upon request. These requirements could create incentives for schools and teachers to engage in grade conferences.

To conclude, development talks focus on the overall development and progress of a student, while grade conferences focus on summative feedback delivery in the form of grades. The findings of Adelswärd et al. (1997) and Meyer-Beining et al. (2018) exemplify how these practices are often conducted in routine ways in Sweden, with their own set of predefined issues and expectations regarding their form and content. There is also research that show how these types of institutional feedback practices extend beyond mere assessment discussions and reveal different social constructions of students and moral values within an educational context (Hofvendahl, 2004, 2006; Howard, 2008; Mazeland & Berenst, 2008; Tenglet et al., 2023).

The grading system in Sweden

In Sweden, grades are assigned by teachers who base their decision on classroom assessments and results from national tests taken in Years 6 and 9. The grades are intended to be an aggregated measure of a student's performance given on report cards in compulsory school, and are, aside from national tests, discouraged from being assigned on individual tasks or assignments by the Swedish National Agency for Education. Report cards are provided at the end of each semester in compulsory school and students receive grades in each subject (SFS 2010:800). Teachers assign grades for Years 4, 5 and 6 in relation to the grading criteria for Year 6. At the end of Year 6, students are awarded their final grades for Years 4 to 6 in each subject. In the subsequent years of compulsory school, grades are assigned relative the grading criteria for Year 9. Upon completion of Year 9, students graduate from compulsory school and receives a school leaving certificate with their final grades for Years 7 to 9. The grades on the school leaving certificate determine admission to upper secondary school and can thus be influential for students' educational and professional opportunities.

The grading system in Sweden has undergone several reforms and revisions over the past few decades in response to declining school results (see Arensmeier, 2022 for a fuller discussion). With these reforms, the function and form of grades have changed, as described below, in addition to lowering the age when students receive their first grades.

The function that grades currently serve in the Swedish school system can be traced back to when an outcome-based school system was introduced in the early 1990s. Besides being used for graduation and selection purposes, grades would also become instrumental for performance management and accountability (Lundahl et al., 2017). To this end, a goal- and criterion-referenced grading system replaced a norm-referenced system, and a three-step grading scale with a sharp pass level was established. The target was for all students to achieve at least a passing grade, which also meant that students could 'fail'. The pass level thereby signified the standards to be met and would, at least according to politicians, help to identify students in need of support (ibid.).

The current form of the grading system originates from an educational reform in 2011 which, as part of implementing a new national curriculum, introduced new grading standards and a new grading scale. The grading scale consists of six levels with passing grades from A to E, along with F for when students do not meet the standards for a passing grade. Included in the national curriculum were syllabuses for each subject with knowledge requirements[1] that specified the new grading standards. Knowledge requirements are defined for grade levels A, C and E for the end of Year 6 and for the end of Year 9 in compulsory school (Skolverket, 2019). The aim was to provide clearer grading standards and instructions, indented to support equitable assessment and grading while offering clearer information for students and teachers. This was described as particularly significant regarding the introduction of earlier grades (Ds 2010:15).

Earlier grades – recent reforms and revisions

The policy context for this study centres around the reforms and revisions that have lowered the age at

which students receive their first grades and emphasize academic outcomes in middle school in Sweden. This is because the empirical data in this study originates from four schools that participated in the trial with grades from Year 4 and one school that had grades from Year 6. The policy trial with grades from Year 4 was in effect from 2017 to 2021 and was open for a maximum of one hundred schools (SFS 2017:175). Schools enrolled the trial on voluntary basis and only 15 schools ended up participating in the trial in total (H. Löfgren et al., 2021), most of the schools were independently organized and a few were municipality organized.

In recent decades, the age at which students are to receive their first grades has been a subject of debate in Swedish politics. This has so far resulted in three policy decisions whereby grades are introduced earlier than previously. First, an educational reform in 2011 introduced grades from Year 6 instead of Year 8 for all compulsory schools in Sweden (prop. 2009/10:219). Second, a policy trial introduced grades from Year 4 at participating schools (SFS 2017:175). Third, after the trial, all principals can decide whether their school will begin assigning grades from Year 4 going forward (prop. 2020/21:58; SFS 2010:800).

Reasons given in government reports and proposals for introducing grades earlier in education are that they offer additional opportunities for systematic monitoring of students' progress and performance, along with biannual development talks, and provide clearer information for communication with students and parents (Ds 2010:15; Utbildningsdepartementet, 2014). Further reasons given in these official documents are that grades have potential to reduce stress, by making the students accustomed to the grading system well in advance of graduation in Year 9; and could improve performance, by promoting the importance of knowledge, motivate students to put in effort and provide opportunities to improve their future grades (ibid.). These documents also indicate that the systematic monitoring that grades provide may help to identify students 'at risk' or in need of additional support. The introduction of earlier grades is also motivated by a desire to reinforce the overall assessment culture in schools, and to prompt schools and teachers to articulate educational objectives more clearly to students (Utbildningsdepartementet, 2014).

Methodology

The empirical focus of this article is on accounts from grade conferences and development talks where participants discuss students' grades. The grade conferences and development talks were audio recorded and transcribed. Accounts about grades were identified through an interactionally oriented narrative approach and analysed using the concept of narrative positioning.

Setting, participants and ethical considerations

Data used for this study originate from grade conferences and development talks in middle school in Sweden. The full dataset consists of 19 grade conferences and 36 development talks that were audio recorded between 2018 and 2020 at five schools. The schools were located in different municipalities and included both municipal and independent schools. At the time of data collection, four of the schools were participating in the trial introducing grades from Year 4, while one of the schools gave grades from Year 6 (which was the national standard at the time). All students in this study were receiving grades at the time and were in Years 4, 5 or 6 of compulsory school. Due to the small selection of schools participating in the trial, and because this information is publicly available, only general information about the school settings and participants is provided here in order to ensure anonymity and confidentiality.

The development talks derive from all five schools, with at least four students participating from each school. Each development talk involved one student, one teacher and one or two parents. Typically, a student and their parent(s) met with a teacher who was the student's mentor or 'class teacher', which resulted in one recording per student. However, in a few cases the student and their parent(s) had consecutive meetings with selected subject teachers, which resulted in several recordings per student. Participants speak Swedish in most development talks, but English is spoken in a few of them. The length of the development talk varies both within and between schools but are typically between 20 and 30 minutes. Most of the development talks were conducted during the last semester of Year 5 or 6, so the grades being discussed would typically be the ones students would receive on their report cards at the end of their current school year. The grade conferences derive from one of the schools and the recordings are between seven and nine minutes long. Each grade conference involved one student and their two primary teachers. The grade conferences were conducted at the end of Year 4 and the students had received their first report cards the previous semester. The development talks and the grade conferences would typically be conducted in an empty classroom or in a smaller room within the school and were recorded by placing a small recording device in between the participants. The researcher stayed outside the room during the talk to minimize distractive elements and maintain the authenticity of the data.

A total of 43 students, 30 parents and 14 teachers contributed to this study by agreeing to have their grade conferences or development talks audio recorded.[2] All participants received both oral and

written information about the study in advance. The information included what their participation would involve, how their data would be processed, how results would be reported, and that they could withdraw their participation at any time. Opportunities for participants to ask further questions about the study were given in advance of and in connection with their development talks and grade conferences. Additionally, because the students were aged 10–12, informed signed consent was obtained from both the children and their parents in accordance with the national ethical guidelines (Swedish Research Council, 2017), and special consideration was given to how the student might feel about their participation before and after the process. The overall methodological approach used for this study adheres to the ethical guidelines provided by the Swedish Research Council (2017) and was approved by regional ethical review.[3] Data were de-identified and anonymized during the transcription process and pseudonyms are used for persons and places in excerpts accompanying the reported results.

Analysis process

The analysis undertaken in this study was guided by an interactionally oriented narrative approach (Georgakopoulou, 2015) and by positioning analysis (Bamberg, 1997), wherein the main interest lies in the socially situated actions performed within the local level of interaction. The process was shaped by the understanding that both the content and how things are told are meaningful and should be analysed together. This aligns with the notion that 'narratives are fusions of form and content' (Mishler, 1999, p. 18). The process was iterative, meaning that the analysis and the research focus of this were continuously revisited and refined throughout the process. Moreover, the data was managed in its original language throughout the analysis process, to maintain the integrity of the data and preserve the rich cultural and linguistic nuances present in the local interaction. Translations for the excerpts presented in this article were prepared prior to submission to provide broader accessibility of the findings.

The analysis process began when listening through the audio recordings and transcribing them in full. The transcriptions aimed not only to capture the words spoken but also to highlight the form and functions of the interaction by marking some paralinguistic elements with specific notations. The transcriptions therefore included non-lexical words, vocal cues, as well as description of noises that indicated specific actions or contextual cues. Additionally, the transcriptions included notations for participants' reported speech, marked by quotations. While reported speech often refers to when narrators report their own or others' words, in this study, it also includes reported *hypothetical* speech or thoughts. Reported hypothetical speech involves the narrator speaking as a recognizable someone to illustrate what could have been said or thought, in the past or in the future. The use of reported speech often invokes a particular position or stance (Wortham & Rhodes, 2015), and hypothetical speech or thought can also be used to provide a critical evaluation while displacing speakership (Park, 2018). Hypothetical reported thought is in this way commonly used in advice-giving situations within educational discourse (cf. Park, 2018). After completing the transcription and analysis process and making notations as described above, the excerpts published in the findings were simplified to improve readability and accessibility.

To process the vast amount of transcribed data, a software for qualitative analysis was employed to code the data. The coding process drew on an interactionally oriented narrative approach and positioning analysis, focusing on identifying socially situated actions and how the participants position themselves and others in and through the interaction. The coding phase aimed to create collections of accounts to discern emerging narratives or storylines within the data. The original audio data were revisited frequently throughout the coding and analysis phases to ensure accuracy and consistency of the findings. As coding and analysis progressed, certain collections of accounts started to gain prominence within the dataset, and an emerging narrative concerning grades was distinguished. Upon further exploration, nearly all accounts relating to grades featured a notable overlap with codes relating to emotions. The focus of this study therefore gravitated towards further exploring the interplay between grades and emotions. This decision was mainly data-driven; however, this research focus was also motivated by the policy contexts with grades in Year 4, 5, and 6 for students.

The collection of accounts relating to grades and emotions were more thoroughly analysed using the concept of narrative positioning, informed by Bamberg's (1997) three-step model. Drawing on Bamberg's model, this study explored positioning within the accounts at three analytical levels: the story-world, the local interaction, and the situated sociocultural context. At the first level of analysis, the analysis focused on identifying characters within the accounts and exploring how they are constructed and positioned in relation to others. At the second level of analysis, the analysis delved into the discursive mode of interaction. It involves identifying the participants' use of linguistic means to, for example, save face, give advice or attribute blame to one another within the interaction (Bamberg, 1997). At the third level of analysis, the analysis focused on

identifying claims that are constructed as 'true and relevant above and beyond the local conversation' (Bamberg, 1997, p. 337). In this study, it concerned identifying the narrator's use of culturally available discourses to position oneself or another beyond the story world and the local interaction. This analysis further emphasized the relationship between grades and emotions. It was during this part of the analysis this study and its findings came to focus on the three qualitative distinctive aspects in the use and function of emotions in discussions about grades in the feedback practices, which are presented in the next section.

Findings

This study employed the positioning analysis outlined above (Bamberg, 1997) to explore the use of emotions and their function when participants talk about grades in feedback practices. The findings are based on a collection of accounts about grades originating from feedback practices with students who were on the receiving end of recent assessment policies in Sweden.

The analysis revealed that the use of emotion categories was a common feature when participants talked about the grades and enacted the grading policies in the feedback practice. The analysis demonstrated a range of uses and functions of emotions in the accounts, such as building rapport, showing affection and praising progress (not always related to the grades being discussed). However, the grades themselves were distinctly managed as an emotional concern in the accounts, rather than treated simply as an indication of students' academic performance. Participants attributed the grades a personal and an emotional value within the accounts, for example by relating them to emotion categories associated with the enjoyment, aversion, apprehension or satisfaction of a participant (using words such as: fun, boring, frustrating, bothered, happy, concerned, nervous, calm, exciting, confident, comfortable, relieved, gratified, pleased, discontent, proud, pleasant, surprised). During the process of analysis, we identified three key aspects which are presented below. These aspects reflect qualitatively distinct uses and functions of emotions in the discussions about grades, namely:

(A) Explaining and justifying grades – to establish consensus on the assessment.
(B) Evaluating and negotiating ambition level – to establish agreement on future efforts to be made.
(C) Managing and balancing expectations – to have an effect on the significance of grades for students.

These key aspects are not intended to be a complete representation of the emotional dimensions of policy enactment beyond the local context, nor are they mutually exclusive. Rather, there is a certain amount of co-occurrence, interaction and overlap between them. The order in which the key aspects are organized here imparts a sense of chronology observed the during the analysis: each key aspect is characterized by increased complexity and is oriented towards a different temporal dimension. The order also indicates their coverage in the dataset, where the first key aspect was observed in both grade conferences and development talks, while the third was less frequently observed in development talks and not observed at all in the grade conferences. This is likely related to the type of feedback practice and the institutional expectations about their form and content (see policy and study contexts). These three key aspects are the basis for presenting the findings; that is, for exploring in greater depth how emotions are used and function in the accounts.

Explaining and justifying grades

The first key aspect pertains to the use and function of emotion categories in explaining and justifying a given grade in the accounts. Participants (i.e. students, teachers and parents) attempt to establish consensus on the grade outcome and use emotion categories to account for and rationalize the given grade. To rationalize the grade outcome, the participants use emotion categories associated with the likes and dislikes of the student, using words such as fun, boring, frustrating, bothered and happy. This aligns a student's grade with their emotional disposition in terms of their interests or efforts in particular activities or subjects. Furthermore, this key aspect exhibits a temporal orientation towards the past, since participants attribute significance to emotionally associated actions, states or experiences ascribed to the student when explaining and justifying the grade outcome. It is noteworthy that particularly significant accounts involving this aspect occurred when the participants attempted to rationalize novelties or inconsistencies in a student's grades – specifically, when participants indicated a remarkably or unexpectedly high or low grade that potentially diverge from a participant's assumptions about the student and their performance.

The following excerpt is an example of this key aspect and forms part of an account from a development talk with a student in Year 6. The teacher, the parent and the student discuss the student's grade in the subject of physical education and health (PE), which was briefly remarked to require some attention earlier in the development talk. The excerpt begins with the teacher and parent revisiting the matter of this grade. The teacher brings out documentation regarding the student's performance (a digital performance matrix) and they start to discuss the grade:

Excerpt 1 – The 'sports guy' who doesn't enjoy dance
T: But I'm going to find PE here.
T: Men jag ska ha fram idrotten här.
P: Yes, because there- There you'd got …
P: ja för där- Där hade du ju fått …
S: a D.
S: ett D.
P: Yes, because you got an E in dance, right?
P: ja, för du fick E på dans va?
S: mm
S: mm
P: Or how was it? And that [*dance*] was something you didn't care too much about.
P: eller hur var det? Och det brydde du dig inte så mycket om.
T: Yeah. And what he focused on in his assessment this autumn was dance.
T: nej. Och det han har fokuserat på i sin bedömning den här hösten var dans.
P: That's typical.
P: träligt då.
T: Movement to rhythm.
T: rörelse till rytm.
P: Well, that's quite inconvenient for you
P: ja, det var ju typiskt du
T: And that's a specific knowledge requirement too. And to get a high grade in PE, even if you think dance is boring, you can't just … blow it off. Since that would- Because it's a specific knowledge requirement- and you're blowing it off a bit. You- I wouldn't say you fool around, but you don't go in for it that much. You get by-
T: och det är ju ett kunskapskrav i sig också. Och ska man ha ett högt betyg i idrott, även om man tycker att dans är tråkigt, så kan man liksom inte bara… Blaja bort det. För det gör ju- Eftersom det är ett eget kunskapskrav så- och du blajar bort det lite. Du- inte tramsar ska jag inte säga, men du går inte in för det så mycket. Du klarar det-
P: Not at all, I'd imagine, right?
P: inte alls skulle jag kunna tänka mig, va?
T: You get by, but that's it.
T: Du klarar det, men det är inte mer.
[…]
T: So- Can you then accept that you got a D?
T: då- Kan du köpa då att du fick ett D?
S: mm
S: mm.
T: Then you know what you need to do to get a higher [grade] this spring?
T: då vet du vad du ska göra för att kunna få ett högre i vår?
S: mm
S: mm
P: Because I think that I- Well, that was the only grade that mum was like 'Really?' Because I see you as a sports guy, but you're a bit like that, like- football is most fun and the other things doesn't matter as much.
P: för jag tänker ju att jag- Ja, det var det enda betyget som mamman bara"jaha?" För jag ser ju dig som en idrottskille. Fast, du är lite så att du- fotboll är kuligast och det andra är inte så noga.
S: mm
S:mm
P: Yes, exactly. Well, I know you by now, but now you just have to keep at it. Then you could- It could, you know, be enjoyable to get a higher grade in PE, because you really think it's fun. Because I know that [name of the PE teacher] has said that before. That you actually think most things are fun.
P: Nej precis. Ja, jag känner ju dig vid det här laget, men nu är det ju bara att kämpa på. Så kan du ju-. Det kan ju vara roligt att få ett högre betyg i idrotten, eftersom att du egentligen tycker att det är roligt. För det vet jag att [namn på idrottsläraren] har sagt förut. Att du egentligen tycker att det mesta är roligt.

In this excerpt, the parent and teacher use emotion categories to achieve consensus on the grade outcome. The issue at hand is indicated to be to resolve a tension between the grade outcome and the participants' previously held assumptions about the student and their performance, evidenced by the participants' allusions to emotion categories such as disappointment, discontent and surprise. Disappointment and discontent are on one hand implied when the teacher explains why the student did not achieve a higher grade in the subject, and when they ask if this explanation seems satisfactory in terms of accepting the grade outcome, since this suggests that the student received a lower grade than the student and parent desired. On the other hand, surprise is indicated by the parent when they position themselves as perplexed by the grade and the student as a 'sports guy', since this suggests that they had higher expectations than reflected by the outcome.

Throughout the excerpt, the teacher and the parent rationalize the grade outcome by positioning the student as having distinct emotional attachments to various activities within the subject. They specifically emphasize the student's enjoyment of football and their lack of enthusiasm and engagement for dance. The teacher uses the student's ascribed negative emotional attachments to dance as an explanation for the grade being lower than anticipated, which functions to justify the outcome for the student and parent. Similarly, the parent uses the student's ascribed positive emotional attachments to sports (particularly football) as a reason to expect a higher grade and contrasts it with the student's negative attachment to dance in a way that may function to reconcile their previously held assumptions with the lower outcome.

In addition to rationalizing the grade outcome, there may be further functions to the use of these emotion categories in this account. In the teacher's and parent's discussion, a complex relationship emerges between the grade and the student's position as a 'sports guy'. On the one hand, the grade potentially challenges this position, drawing on a perspective of the grade as an external evaluation of the student's performance. From this perspective, a low grade in the subject of physical education and health may challenge the student's identity as well as their beliefs about their capabilities and accomplishments in the subject. On

the other hand, the student's position as a 'sports guy' potentially challenges the legitimacy of the grade and this semester's limited scope of tuition, drawing on a notion that the grade may not accurately reflect the full extent of the student's interests and abilities. The parent and teacher in this excerpt attempt to find a balance between acknowledging the legitimacy of the grade and affirming the student's position. The parent's and teacher's use of emotion categories associated with the student's distinct emotional attachments to various activities within the subject may thus function to highlight that the student's position as a 'sports guy' is not determined or challenged by the grade, by acknowledging that the student's ability extends beyond their negative emotional attachment to dance, while also tending to the student's self-esteem, resilience and potential to raise their grade.

The parent and teacher navigate the tension inferred from the lower grade by narrativising the outcome as reasonable and not as a definite measure of the student's abilities in the subject. By framing the low grade as a product of the student's negative emotional attachment and disposition towards dance, they acknowledge the student's personal accountability for the grade outcome. By also contextualizing this with the dance-focused tuition this semester, they simultaneously diffuse the student's individual accountability with the tuition, constructing it as an unfortunate circumstance that potentially overshadowed the student's interests and abilities in other activities and possibly limited their opportunities to display their full potential. However, they also suggest that the student may therefore have more opportunities to raise their grade in future, when the focus of tuition may not be quite as narrowly focused on dance, thus encouraging the student to be resilient.

Within this first key aspect, the enactment of the national grade policies concerns how participants use emotion categories to explain and justify a given grade in the accounts. In all accounts involving this key aspect, one or more participants elicit the student's emotional disposition and aligns it with a grade in a way that reconciles assumed expectations about the student and their performance with the given grade. What makes this intriguing is that the teachers do not simply rely on the grade criteria (i.e. the knowledge requirements) to explain and justify the grade outcome, but instead put significant emphasis on the students' emotional disposition. In this way, the teachers can avoid making a definitive appraisal of the student's abilities and instead indicate that grades do not provide a complete measure of the student's capabilities nor capture their full potential. Within most accounts involving this key aspect, the participants relate to emotion categories like enjoyment and engagement to explain and justify a grade which is depicted as relatively good or high for the student, also functioning as a form of praise about the student's performance or progress. The excerpt presented above is in this way different from most other accounts involving this key aspect, as both the teacher and parent account for a disappointing grade outcome which can be a delicate affair (cf. Nilsberth & Sandlund, 2021; Park, 2018). The above excerpt also highlights an otherwise rather elusive feature within this key aspect: that a grade given to a student not only has the potential to challenge a participant's previously held beliefs about the student and their performance but is also managed as if it could pose a threat to a student's identity or position. Essentially, this key aspect demonstrates how participants enact grade policies by using emotion categories associated with a student's emotional disposition. They use these categories to explain and justify a given grade, effectively reconciling the grade outcome with the student's position, identity or a parent's assumptions about the student and their performance, ultimately to reach consensus on the assessment.

Evaluating and negotiating ambition level

The second key aspect pertains to the use and function of emotion categories in evaluating and negotiating the student's ambition level and future efforts to be made regarding their grades in the accounts. Participants (i.e. students, teachers and parents) attempt to come to an agreement on a proper level of effort for the student to strive for relative to their current efforts and prospective aspirations. In contrast to the previous key aspect which is associated with a mainly retrospective view, these accounts are oriented towards the present and the immediate future in the sense that participants are evaluating the student's current aspirations and negotiating their ambition level for the immediate future, to promote future achievements and well-being. The participants use emotion categories associated with apprehension or assurance to negotiate a moderate ambition level for the student, using words such as stressed, relaxed, nervous, calm, exciting, confident and comfortable. Participants seemingly negotiate from an assumption that grades have the power to motivate and encourage effort in students, but can likewise serve as a source of anxiety, stress or disappointment. Teachers, and sometimes parents, attempt to alleviate the anxiety and stress implied by this assumption and ensure that it does not become overwhelming or detrimental to students' well-being. They contrast the student's well-being with the student's performance aspirations to advocate a moderate approach to the student's ambition level – encouraging students to be content, but not complacent, with their current grades whilst

acknowledging the value of continuing effort and progress. Students and parents tended to take a position of a sense of ease regarding the grades discussed in the accounts, while displaying a willingness to improve these grades. This position echoes the teacher's desire for a healthy balance between academic performance and overall well-being, which may serve as a reassuring response that attempts to alleviate the teacher's concerns about students becoming overwhelmed.

The following excerpt illustrates this key aspect and is embedded in an account from a development talk with a student in Year 5. The teacher and the student discuss the grades, while the parent(s) are silent in the excerpt. The excerpt begins with the teacher asking the student how they feel about their grades and the student responding:

Excerpt 2 – Aspirations and pressures

T: So what do you think about grades, I mean, is it something you, mom and dad talk about a lot at home?
T: men hur tänker du kring betyg, asså är det nånting som du o mamma o pappa pratar mycket om hemma?
S: Well, not really. We- I feel pretty confident about my grades and all.
S: njae, inte jättemycket. Vi- jag känner mig ganska trygg i mina betyg o så.
T: mm. But is it something that you often think like, 'Oh ((sighing)) now I've got a test. Now I've got to get a high grade', or do you think, 'Well, I'm doing the best I can'.
T:mm. Men är det nånting som du ofta tänker så där att"ååh ((suckande)) nu har jag prov. Nu måste jag få ett högt betyg" eller tänker du att"nä, men jag gör så gott jag kan".
S: Yes, yeah … I usually sort of … err, I usually, like, aim to get … err … C to A, like, that's what I usually aim for.
S: ja, jaaa … Jag brukar liksom-, eh, jag brukar liksom satsa på å få … eh … C till liksom A, det brukar va det som jag satsar på.
T: mm, because I usually say like this, 'Even though we're now part of this project' [*the trial with grades from year 4*]/ … /it's also important to feel like 'Yes, but you're doing the best you can', you'll have a lot of opportunities to increase an assessment or grade. Right? So it does not become about reaching the top right away. Because then it gets quite tough. Because you'd also need to be able to develop in some way and say that, 'OK, this year I got a D in this subject, well then maybe that's where I should try to … try to work my way up', so that it doesn't become a pressure. That was just what I thought, so you feel that.
T: mm, för jag brukar säga såhär att"även om vi nu är med i det här projektet"/ … /så är det ju också viktigt å känna att"ja men du gör så gott du kan", du kommer ha jättemånga möjligheter att kunna höja ett omdöme eller betyg. Eller hur? Så det inte blir så att man ska nå toppen direkt. För då så blir det ganska så tufft. För du behöver ju också kunna få utvecklas på nåt sätt och säga att"okej, i år fick jag D i det här ämnet, ja men då är det kanske det jag ska försöka … försöka jobba mig upp med" så att det inte blir en press. Det var bara det jag tänkte, så att du känner det.
[…]
T: / … /But when you say you really want to be at C and A level, you could also think, 'Well, be satisfied with the ones that- the level you're at now as well'/ … /because it's important that it doesn't become so that one, like, chase high grades, instead, think that you're doing the best you can, and if one do the best they can then they usually go quite far, I think.
T: / … /men när du säger att du gärna vill ligga på C och A, så kan man ju tänka också"men, var nöjd också med dom som- där du ligger nu också"/ … /för det är viktigt att det inte blir så att man liksom, jagar höga betyg, utan tänk på du gör så gott du kan och gör man så gott man kan, så brukar man komma ganska långt, tycker jag

Within this excerpt, the teacher and student use emotion categories that appraise the student's and their parents' apprehension regarding the grades and negotiate an appropriate level of ambition and future effort. The teacher's initial inquiry about whether grades are frequently discussion in the student's household suggests that the teacher recognizes that grades could be presumed to hold a certain significance for the student and their family. The student reassures the teacher by taking a position as feeling confident about their grades, thereby also affirming the assumption that grades may hold a certain significance. The teacher makes a further inquiry using reported hypothetical thought (cf. Park, 2018) that suggests two contrasting positions for the student. One embodies an outcome-oriented position, where the student feels a pressure to achieve high grades. The other embodies an effort-oriented position, where the student feels at ease knowing they are doing their best. The student's response lacks clear alignment with either of the positions portrayed by the teacher. Instead, the student takes the inquiry as an invitation to share that their ambition is to attempt to reach grade C or higher, thus taking a position as willing and ready to perform at a reasonably high level. This prompts an intensified negotiation about the student's future ambition level from the teacher, who draws on arguments that discourage the student from solely striving for high grades and promote a resilient and mature position regarding their grades. This position involves a recognition of the potential stress and negative effects if the ambition to achieve high grades comes in too much focus. The position requires the student to maintain a healthy balance between ambition and caution, prioritizing both well-being and productivity in the long run. The negotiations between the participants ultimately promote diligence in pursuing high grades while being mindful of the potential pressures involved.

This second key aspect, illustrated in the above excerpt and common in the accounts about grades, highlights an enactment of the grade policy where other values than the grades are at stake in the negotiation between the participants in the feedback practices. Like in the previous excerpt, it appears important for the teacher to reach an agreement about what should be prioritized; however, this time it is not about explaining or justifying a certain grade outcome, but finding agreement on a mature stance for the student where they take responsibility for their well-being as well as their long-term performance. Achieving good grades are in no way forgotten within this key aspect, but the ambition to reach high grades is postponed to a future when the student might be better prepared to cope with the pressures that are assumed with it. The pressure associated with pursuing and maintaining high grades are contrasted with the students' emotional well-being and long-term performance within accounts involving this key aspect. The teachers, and occasionally the parents, navigate a delicate balance between encouraging improvement, alleviating the stress associated with pursuing high grades and avoiding complacency from students. Similarly, the students and their parents in nearly all accounts involving this key aspect demonstrate a keenness to improve without displaying concern or preoccupation about achieving high grades. In most accounts involving this key aspect the teachers emphasize that the students have time and opportunities to improve their grades. They suggest that the student put effort in improving one or two grades, rather than pursuing high grades overall, often recommending subjects of interest or those within reach of improvement. In some of the accounts that involves this key aspect, the teachers also indicate that they attempt to counteract a risk of complacency from the student if they downplay the importance of grades too much, suggesting that the teacher assume this could mean that students lose their drive to improve and stagnate. This enactment is about finding agreement on an appropriate balance where students are motivated to improve, while alleviating the immediate pressure to achieve high grades and also prevent complacency. In some sense, this enactment is also a negotiation about the motivational features of grades, as participants constructs them as both incentives for improvement and potential sources of pressure.

Managing and balancing expectations

The third key aspect pertains to the use and function of emotions in managing and balancing expectations about grades in the accounts. Here, teachers and sometimes parents use emotion categories to convince the student and one another about the relative significance of grades for the student now and in the future. The teachers seemingly attempt to manage and balance multiple and sometimes competing expectations and objectives assumed between learning and achievement in school, using emotion categories to contrast the student's individual growth and learning process with the external expectations to achieve high grades. They use emotion categories associated with approval or satisfaction to encourage students to take pleasure in their effort and in learning (using words such as gratified, content or proud), rather than focusing only on the external recognition that the grades provide. The teachers use various arguments to emphasize the value of continuing personal growth and learning while mitigating the importance to achieve high grades, encouraging the students to be driven by their own personal journey and the intrinsic value of education rather than by grades as an external recognition of success. It is worth mentioning that the teachers contextualize the significance of the grades under discussion by inferring that grades are less imperative at this point in time (in Years 4, 5 or 6) but become increasingly important. Some teachers explicitly refer to the grade system to contrast the grades current function with their function in Year 9, when they serve as a basis for admission to upper secondary school. Accounts involving this key aspect tend to exhibit a temporal orientation towards the present and the long-term future, as they attempt to balance the current expectations to learn with future expectations to achieve high grades.

The following excerpt illustrates this aspect and is from a development talk involving a student in Year 5, their teacher and their parents. The excerpt is taken from an account in which one of the parents and the teacher argue about the grades' possible implications for the student, specifically regarding the student's feelings and learning. The student and the other parent are present, but are mainly an audience in this excerpt. The account begins with the parent questioning whether they should still refrain from discussing grades, as they were instructed the previous year when the students received their first grades, and the teacher responds:

Excerpt 3 – the significance of making the grade

T: / … /You should focus on the knowledge and not the grade. So, if it's the case that- that, like, [the student's name] feel like it's going well and she feels capable; that should really be encouraged. Then if that doesn't make it to, like, a super grade as you would prefer, I don't think one should, like, kill that joy in the child, because the most important thing is that they get to feel that they are capable and feel like they have competence and understanding. That's actually what's most important.

T: / … /Ni ska ju fokusera på kunskaperna och inte på betyget. Så är det så att- att, det liksom, [elevens

namn] upplever att det går bra och hon känner sig duktig, så ska det ju uppmuntras. Sen om det inte når upp till, liksom, ett superbetyg som ni g-gärna skulle vilja, så tycker jag man inte att man ska, liksom, döda den glädjen hos barnet, utan det viktigaste är ju att man får känna att man är duktig och känner att man kan och förstår. Det är ju det viktigaste.
S: mm
S: mm
T: Actually, it's not until the ninth grade that it- that it have any practical significance, the grades. But- but …
T: Det är ju faktiskt inte förrän i nian som d- det faktiskt har nån praktisk betydelse, med betygen. Men- men …
P: ((Speaks quickly)) but then I wish to ask you [the teacher's name]. Because that's what people say, the ninth grade is the most important. But you can't really come *t*- to ninth grade to start going for it.
P: ((pratar snabbt)) det däremot så vill jag fråga dig [lärarens namn]. För det säger man ju nian är det viktigaste. Men, du kan ju inte komma i- i nian och börja satsa.
T: No, absolutely not.
T: Nej, absolut inte.
P: You must keep it up the entire time.
P: Man måste ju hänga med hela tiden.
T: well, this is what I think, you should look at- err, the grades in Year 6 as a reference to roughly where they will end up in Year 9 if they continue to work the way the way they're now. I mean, the amount you are studying now, results in these grades in Year 6. But I think you should wait until sixth grade to read something into the grades.
T: och jag tycker ju såhär, att man ska titta på, eh, betyget i årskurs 6 är en hänvisning till ungefär till vart det kommer å hamna i årskurs 9 om man fortsätter på det sättet som man arbetar nu. Asså, så pass mycket som du pluggar nu, resulterar i dom här betygen i årskurs 6. Men man ska vänta till sexan med å läsa in nånting i betygen, tycker jag.
[…]
T: Err, so that- Even if a grade would end up slightly lower in fourth grade, it definitely wouldn't mean you don't have a chance to reach a very good level when you're eventually in sixth grade, because there may be things you don't know at first.
T: Eh, så att- Även om ett betyg skulle hamna lite lägre i fyran betyder det ju absolut inte att man inte har chans att nå upp till en jättebra nivå när man går i sexan sen, för det kan vara saker som man inte kan i början.

In excerpt 3, the teacher and the parent negotiate the student's possible feelings about their achievement and use emotion categories to draw a contrast between the current, continuing and future significance of grades. The parent's initial questioning combined with the teacher's response indicate a preconception of grades as being emotionally charged. The teacher begins the excerpt by advising the parent to focus on the student's knowledge rather than their grades, using emotion categories associated with motivation to contrast the student's presumed positive attitude now with the prospect of how an emphasis on grades could 'kill that joy'. The parent positions the teacher as potentially encouraging too low expectations regarding grades, while the teacher positions the parent as potentially producing too high expectations. The student who is audience to this conversation is positioned as someone who becomes affected by these competing expectations in two ways. The first of these positions is indicated when the teacher describes how overemphasis on grades could create a sense of pressure that may interfere with the student's prospects to remain happy and have positive feelings about themselves and their capabilities in school. This positions the student as a learner who should be concerned with their learning process rather than their grades. The second position becomes evident when the parent questions the reasons for waiting to focus on grades and suggests that the student should start to prioritize them now, indicating that waiting to do so could be of disadvantage later on, and positions the student as an achiever who should be prepared for future academic demands.

The teacher contrasts the parent's ascribed aspirations for their child to have high grades (*'superbetyg'*) with the importance for the student to feel good (*'duktig'*) about themselves and their learning in school. The teacher refers to the grades' future significance in Year 9, when students graduate compulsory school and their grades are used for selection to upper secondary school, to counteract their current significance in Year 5. In response, the parent refers to the grades' continuing significance and their potential relationship with future grades in Year 9, positioning their own expectations as reasonable. The teacher acknowledges the suggested relationship between current and future grades, while asserting that the grades received before Year 6 do not speak volumes about the grades that can be expected in Year 9. Both the parent and teacher thereby accentuate the grades' prospective significance, constructing the grades as increasingly important for the student over the years to come with culmination in Year 9.

Emotions come into play in this key aspect as teachers try to balance the assumed expectations and value put on achieving high grades for students with the relative significance of those grades. The teachers frame expectations to achieve high grades as a gradual and achievable end goal, rather than the immediate objective, by drawing on arguments that emphasize the value of the students' personal development and progress. The arguments emphasize the relative insignificance of grades within the current context, as in the above excerpt by referring to the grades' function within the educational system. However, the arguments vary depending on the audience, as the assumed expectations and perspectives of students and parents differs. For example, the

participants sometimes use arguments relating to the grades' relative significance as comparison between students. This occurs when a parent express concern about public ceremonies where students receive their report cards with their grades. What is consistent across all accounts involving this key aspect is that the teacher encourages students to find joy in the journey rather than focusing on the external recognition grades provide. In some of the accounts involving this key aspect, the teachers suggest that this journey may also include setbacks and struggles, but the student ultimately will be rewarded both emotionally and academically if they continue focus on their own individual progress rather than on achieving high grades. However, while teachers attempt to mitigate the current significance of grades by conveying that they are not the sole purpose of education, the discussions could alert the students that grades ultimately are something important that involves emotions, risks and rewards. When grading policies are enacted in this way, participants engage in negotiations concerning the present value and significance of grades for students, as well as their relevance in the future. These negotiations are rooted in the notion that students' learning, progress, and future grades are at stake, along with negotiating the fundamental purpose of education for the student.

Discussion

The findings of this study show how participants, i.e. students, parents and teachers, managed grades as an emotional concern in feedback practices, and reveal several key aspects regarding the use and functions of emotions in the enactment of national grading policies. Three key aspects emerged as particularly significant in relation to grades and formed the basis for presenting our findings in greater depth. During the feedback practices, emotion categories were used and functioned to: (A) explain and justify given grades, (B) evaluate and negotiate ambition level and efforts to be made, and (C) manage and balance expectations about grades. Closer examination further revealed that these key aspects elicit contrasting values and positions. Participants navigate through these using emotions, while simultaneously attempting to counteract potential tensions arising between these contrasts. In explaining and justifying a given grade, for example, participants attempted to establish consensus on a given grade in a way that is consistent with students' self-identity or others' assumptions about the student and their performance. In negotiating an appropriate level of ambition and future effort, the participants attempted to negotiate a mature position where the student's well-being and learning in the long term are sustainable in relation to the potential stress associated with achieving and maintaining high grades. In managing and balancing expectations about grades, the teachers and sometimes parents made efforts to convince students and parents that the students' worth or success in the educational system is not defined solely by the external recognition that achieving high grades may provide, but that students should rather be encouraged to take pleasure in their own personal fulfilment and progress in school. These findings suggest that grades are not merely managed as neutral or objective evaluations of the students' performance but are constructed as emotionally significant for students within the feedback practices. Furthermore, the findings show how the participants in the feedback practice, particularly teachers, sensitively navigate tensions between culturally available notions about how students might feel and think about their grades in contrast to their learning, well-being and sense of worth or identity in school.

In relation to the framework of policy enactment (Ball et al., 2012), the discussions about grades analysed in this study represent some of the actions and activities that enact the national grade policies that emphasize measurable outcomes in middle school in Sweden. The findings of the study detail the micropolitics of policy enactments at the local level of interaction within feedback practices. This study addresses and documents some ways in which teachers, students and parents during these practices deal with 'multiple, and sometimes opaque and contradictory policy demands, and the diverse ways that they creatively work to fabricate and forge practices out of policy texts and policy ideas' (Ball et al., 2012, p. 142). We argue that the key aspects identified in the findings serve as concrete examples of how the participants in this study deal with multiple policy demands when the grade policies are enacted within the context of formalized feedback practices at middle school level.

The multiple, and at times contradictory, policy demands become evident by the different tensions observed in the findings, because this suggests that the participants draw on various policy discourses that emphasize different sets of demands, values, priorities and principles within the current setting. The participants in this study refer to 'extrinsic' rationales on the one hand (grade attainment) and contrasts them with 'intrinsic' rationales on the other (such as sense of identity, well-being and personal learning and progress). These are constructed as conflicting and competing within our findings. Within the extrinsic rationales, we can identify a dominant policy discourse where a particular version of the purpose of education and 'doing' the good student are pronounced. This is a performance-based policy discourse where the priorities and values are set within imperatives to 'make the grade'. To clarify,

the adult participants in some sense seemingly presuppose or expect that students are under pressure to act and position themselves in a way that aligns with this dominant performance-based discourse. This is somewhat 'taken for granted' and constructed as the 'norm' within the feedback practices. However, participants also draw on alternatives to the dominant performance-based policy discourse, where more intrinsic versions of the purposes of school and of students are foregrounded. Where the teachers draw on these alternate discourses, this can be seen as 'psychosocial forms of policy buffering' (Ball et al., 2012, p. 150) as they attempt to foreground other values despite the prominence given to grades. However, while the teachers do present alternatives, they are still oriented to the prevailing performance-based policy discourse, for example as the alternative discourses present ways to cope with the new situation and as the participants refer to the near or distant future where these alternatives will not be as valid or legitimate. This sheds light on an implication concerning the attempts to buffer the assumed effects on students in relation to a prevailing performance-based policy discourse. Paradoxically, such efforts may inadvertently perpetuate and legitimize the very performance-based policy discourse they seek to moderate (cf. Ball et al., 2012, p. 149).

Teachers deal with a particularly challenging position as they navigate their responsibilities towards students' learning and well-being on one hand, while simultaneously operating within the imperatives of the grading system and a broader policy context that put focus on performance metrics and standards, such as grades, on the other. This gains even more significance in relation to research that emphasize the crucial role of emotions in feedback and achievement situations, which suggests that grades and emotions relate to students' motivation, self-perception, and overall academic performance (Goetz et al., 2018; Lipnevich & Smith, 2009; Pekrun et al., 2017, 2023; Stiggins, 2018). Moreover, studies on the impact of grades and high-stakes testing on students' stress and well-being (Banks & Smyth, 2015; Högberg et al., 2021; Krogh, 2023) further underscore the stakes involved when participants discuss grades within this study. The research indicate that grades and grading practices commonly are associated with a pressure to perform and strong emotional responses or reactions in students, such as joy when receiving high grades or disappointment when receiving lower ones.

Consequently, navigating discussions about grades becomes a complex task for teachers, as they need to balance the conflicting priorities, demands, and values with utmost care. This study aligns with prior research on the challenges of revealing summative assessment outcomes (Nilsberth & Sandlund, 2021; Rinne, 2017), highlighting the delicate and complex nature of such situations. This offers an interesting perspective to the current research on emotions in feedback and achievement situations, as the findings shed light on how participants use emotions in various ways within the context of feedback practices. Whereas other studies mainly focus on the emotional experiences of students in feedback and achievement situations (Howell, 2017; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Lipnevich & Smith, 2009; Stiggins, 2018) or a reciprocal relationship between grades, as a form of feedback, and emotions (cf. Goetz et al., 2018; Pekrun et al., 2017, 2023). This study broadens the understanding of emotions in feedback and achievement situations, since the findings suggests that emotions are not merely reactions or responses in relation to grades and other forms of feedback.

The findings demonstrate that emotion categories serve as discursive resources in the feedback practices to manage students' educational experience when they receive grades, and to cope with the pressure and demands presumed within the grading system. The findings indicate that the grades are attributed an emotional and personal value for students within the feedback practices as the participants evaluate and negotiate what the student feel and thinks about the grades. These findings provide insights into processes that may shape the emotional significance that grades hold for students, and this expands our understanding of the emotional implications of grades in educational contexts, both as a policy measure and as a form of feedback. This highlights that the emotional implications of grades could potentially be shaped and formed by multiple contextual and situational factors beyond the students' 'subjective' emotional experiences. For example, factors such as the social and interactional challenges of giving and receiving different forms of feedback, the influence of adults, other institutional objectives and prevailing policy discourses. Essentially, the findings suggest that emotions not only emerge in relation to grades but are also used discursively by participants to navigate the delicate circumstances that the national grade policies create and cope with the expectations that may follow.

Interpretation and use of our findings requires consideration of the specific educational setting, policy context, and feedback practices examined. The study's theoretical and methodological framework underscores the importance of situational and contextual dynamics, recognizing the fluctuating and evolving nature of conditions and policies in educational settings. Since we concentrate on the, at the time quite new, re-introduction of grades for students in Year 4, 5 or 6 in Sweden, the findings are embedded within a particular policy context. Over time, schools and its actors may, for example, become more accustomed to the grade policies and the ways

in which they managed grades and used emotions to deal with the multiple demands and tensions distinguished within this study change. The results advocate for further investigation into the intricate interactions between emotions, feedback, grades, and performance-based policy discourses in diverse situations and contexts. Given that the key aspects encompass different temporal orientations that implies variations in how grades are attributed emotional significance for students in various contexts, longitudinal studies could enhance our understanding of the dynamic interplay between emotions, grade policies, and feedback throughout students' educational journeys.

To conclude, this study emphasize the emotional aspects involved when national grade policies in Sweden are enacted within feedback practices at middle school level. A notable observation is that the students, teachers and parents participating in the feedback practices manage grades as emotionally significant for students. This observation is intriguing because grades in Year 4, 5 and 6 in Sweden are not directly tied to high-stakes outcomes and policy documents emphasize that they are intended to provide clearer information about students' performance for communication with students and parents (Ds 2010:15; Utbildnings departementet, 2014). However, the grades effectiveness as information about students' performance can be challenged since they are not managed as simple evaluations about students' knowledge or performance in the feedback practices. The study reveals that grades are managed as if they involve emotional and personal risks related to students' well-being, identity, and learning. Additionally, the conflicting values, priorities, and demands navigated by participants, with intrinsic values on one end and external recognition on the other, further complicate the situation. It is reinforced and challenged by the grade system and a prevailing performance-based policy discourse. As a result, fundamental questions about the purpose of education and students' worth or success in the educational system become uncertain and ambiguous when juxtaposed against the imperatives of the grading system. This complex social context and interactional dynamics within the setting make it particularly challenging and intricate to navigate. The study suggest that the enactment of grade policies is intricately connected to contextual and situational dynamics surrounding the feedback practices. Acknowledging this complexity is crucial for policymakers, educators and other stakeholders to consider when evaluating the implications of recent national grade policies in Sweden.

Notes

1. The curriculum has recently been revised (lgr22). One of the revisions are that the 'knowledge requirements' (kunskapskrav) now are called 'grade criteria' (betygskriterier).
2. Note that the grade conferences were conducted between one student and their teachers, parents only participated the development talks.
3. Regionala etikprövningsnämnden i Linköping, 2018, dnr 2018/100–31.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ORCID

Elisabeth Tenglet http://orcid.org/0000-0002-8783-4467
Håkan Löfgren http://orcid.org/0000-0002-7420-0801

References

Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C., & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola. [Conversations between Home and School]*. Studentlitteratur.

Arensmeier, C. (2022). Three decades of school failure in Swedish compulsory school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(1), 14–27. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833235

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(1), 25–45. https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521261

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative & Life History*, *7*(1–4), 335–342. https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos

Banks, J., & Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': Academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, *18*(5), 598–616. https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992317

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, *86*(4), 803–848. https://doi.org/10.3102/0034654316672069

Ds 2010:15. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan [Grades from Year 6 in compulsory school]*. Utibldningsdepartementet. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2010/05/ds-201015/

Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods—analysis—outreach. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 255–272). Wiley Blackwell.

Goetz, T., Lipnevich, A. A., Krannich, M., & Gogol, K. (2018). Performance feedback and emotions. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 519–530). Cambridge University Press.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, *24*(1), 23–37. https://doi.org/10.1080/02680930802412669

Hofvendahl, J. (2004). Relata refero: 'Positiv, pigg och bra attityd'. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, *2004*(2), 26826. https://doi.org/10.1080/16522729.2004.11803888

Hofvendahl, J. (2006). Noa har inga fel": om bristfokus i skolans utvecklingssamtal. *Utbildning & Demokrati*, *15*(3), 61–81. https://doi.org/10.48059/uod.v15i3.833

Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: Evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, *36*(1), 84–106. https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540

Howard, K. M. (2008). Temporal landscapes of morality in narrative: Student evaluation in a Thai parent-teacher conference. *Discourse and Society*, *19*(2), 163–186. https://doi.org/10.1177/0957926507085951

Howell, A. (2017). 'Because then you could never ever get a job!': Children's constructions of NAPLAN as high-stakes. *Journal of Education Policy*, *32*(5), 564–587. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1305451

Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(3), 302–323. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.988121

Klapp, A., Cliffordson, C., & Gustafsson, J. E. (2016). The effect of being graded on later achievement: Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology*, *36*(10), 1771–1789. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.933176

Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2015). The impact of high stakes testing: The Australian story. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *19*(1), 65–79. https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.592972

Krogh, S. C. (2023). "It's just performance all the time": Early adolescents' accounts of school-related performance demands and well-being. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(3), 463–476. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021446

Lindh, G., & Lindh-Munther, A. (2005). Antingen får man skäll eller beröm" En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, *2005*(1), 26837. https://doi.org/10.1080/16522729.2005.11803899

Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, *28*(5), 539–556. https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(4), 347–367. https://doi.org/10.1007/s11092-009-9082-2

Löfgren, H. (2022). Betyg och prestationsemotioner: En bullrig tystnad i berättelser om en elev i årskurs fyra. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *27*(1), 84–106. https://doi.org/10.15626/pfs27.01.05

Löfgren, H., Alm, F., Hultén, M., Jönsson, A., Lundahl, C., & Markström, A. M. (2021). *Betyg i årskurs 4: Ett forskningsunderlag om bedömningspraktikerna på skolor som deltagit i försöksverksamhet med tidig betygssättning*. Skolverket.

Löfgren, H., & Aman, R. (2022). A double pressure to perform? Pupils talk about grades and parents in a multicultural school setting in Sweden. *Education Inquiry*, *13*(1), 86–103. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1831287

Löfgren, R., Löfgren, H., & Lindberg, V. (2019). Pupils' perceptions of grades: A narrative analysis of stories about getting graded for the first time. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26*(3), 259–277. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593104

Lundahl, C., Hultén, M., & Tveit, S. (2017). The power of teacher-assigned grades in outcome-based education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *3*(1), 56–66. https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1317229

Mazeland, H., & Berenst, J. (2008). Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. *Text & Talk*, *28*(1), 55–78. https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.003

Meyer-Beining, J., Vigmo, S., & Mäkitalo, Å. (2018). The Swedish grade conference: A dialogical study of face-to-face delivery of summative assessment in higher education. *Learning, Culture & Social Interaction*, *19*, 134–145. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.004

Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Harvard University Press.

Nilsberth, M., & Sandlund, E. (2021). On the interactional challenges of revealing summative assessments: Collaborative scoring talk among teachers and students in Swedish national tests. *Linguistics and Education*, *61*, 100899. https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100899

OECD. (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape students' Ambitions*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). https://www.oecd.org/education/grade-expectations-9789264187528-en.htm

Park, I. (2018). Reported thought as (hypothetical) assessment. *Journal of Pragmatics*, *129*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.03.003

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, *88*(5), 1653–1670. https://doi.org/10.1111/cdev.12704

Pekrun, R., Marsh, H. W., Suessenbach, F., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, *83*, 101626. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626

Pillet-Shore, D. (2003). Doing "okay": On the multiple metrics of an assessment. *Research on Language and Social Interaction*, *36*(3), 285–319. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3603_03

Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language in Society*, *45*(1), 33–58. https://doi.org/10.1017/s0047404515000809

Prop. 2009/10:219. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan [grades from Year 6 in compulsory school]*. Utbildnings departementet. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2010/09/prop.-200910219

Prop. 2020/21:58. *Möjlighet till betyg från årskurs 4 – efter försöksverksamheten [opportunities for grades from Year 4 – after the trial]*. Utbildningsdepartementet https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2020/11/prop.-20202158

Rinne, I. (2017). Relationella och emotionella aspekter av betygsättning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *22*(3–4), 166–183.

Samuelsson, J. (2019). History as performance: Pupil perspectives on history in the age of 'pressure to perform'. *Education 3-13*, *47*(3), 333–347. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1446996

SFS 2010:800. *Skollag. [Education Act]*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SFS 2017:175. *Förordning (2017:175) om försöksverksamhet med betyg från årskurs 4 i grundskolan, grundsärskolan*

och sameskolan och från årskurs 5 i specialskolan [About a trial with grades from Year 4/ … /]. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2017175-om-forsoksverksamhet-med_sfs-2017-175

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*.

Smith, W. C. (2016). *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Symposium Books.

Stiggins, R. (2018). The emotional dynamics of feedback from the student's point of view. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 519–530). Cambridge University Press.

Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.

Swedish Research Council. (2017). *Good research practice*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/english/analysis/reports/our-reports/2017-08-31-good-research-practice.html

Tenglet, E., Löfgren, H., & Markström, A. M. (2023). Beyond reporting grades in grade talk: Narratives about students' paths in year four. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(3), 345–359. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021438

Utbildningsdepartementet. (2014). *En bättre skolstart för alla: bedömning och betyg för progression i lärandet [A better school start for all: Assessment and grades for learning progression]* (Diarienummer U2014/4873/S). Utbildningsdepartementet https://www.regeringen.se/rapporter/2014/08/u20144873s/

Wortham, S., & Rhodes, C. R. (2015). Narratives across speech events. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 160–177). Wiley Blackwell.

269. Nordgren, Line. Emotion regulation in clinical eating disorders: Measurement, latent profiles, intraindividual processes, and treatment. 2025. ISBN: 978-91-8118-161-6

270. Viklund, Jenny. Hur ser din skvader ut?: - en undersökning om allmän kurslärares uppfattning av och förhållande till motsvarandebegreppet. 2025. ISBN: 978-91-8118-217-0

271. Aspernäs, Julia. Who falls for misinformation?: Epistemic beliefs and political identity as predictors of conspiracy ideation, bullshit receptivity, and fallacies. 2025. ISBN: 978-91-8118-299-6

272. Sparf, Maria. Science center som mötesplats för STEM: Design för lärande med inriktning programmering. 2025. ISBN: 978-91-8118-365-8

273. Aminoff, Victoria. Managing COVID-19: Delivering internet-based cognitive behavioral therapy for psychological symptoms during the pandemic. 2025. ISBN: 978-91-8118-368-9

274. Karlsson-Larsson, Hulda. Climate Change Imagery: Using mental images of climate change to reduce impact neglect. 2025. ISBN: 978-91-8118-413-6

UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Behavioural Science Dissertation No. 275, 2026
Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköping University
SE-581 83 Linköping, Sweden

www.liu.se

LINKÖPINGS UNIVERSITET